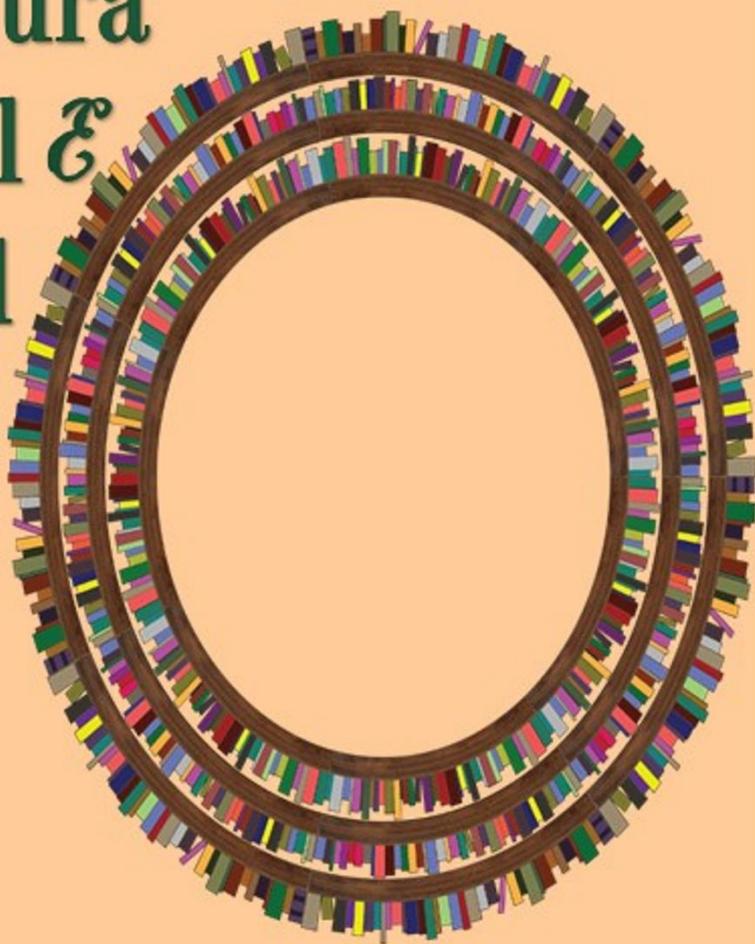


ELLEN DOS SANTOS OLIVEIRA
ORGANIZADORA

Literatura Infantil & Juvenil



EDITORA
SCHREIBEN

**LITERATURA
INFANTIL &
JUVENIL**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L776 Literatura infantil & juvenil. / Organizadora: Ellen dos Santos Oliveira. – Itapiranga: Schreiber, 2021.
300 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF e impresso.

EISBN: 978-65-89963-32-5

ISBN: 978-65-89963-31-8

DOI: 10.29327/552079

1. Educação. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Incentivo à leitura. I. Título. II. Oliveira, Ellen dos Santos.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

Editora SCHREIBEN



SC 163, Linha Cordilheira – Itapiranga/SC
89896-000 Tel: (49) 3678 7254



editoraschreiben@gmail.com



www.editoraschreiben.com

LITERATURA
INFANTIL &
JUVENIL



EDITORA
SCHREIBEN

Copyright © Ellen dos Santos Oliveira - 2021

Editoração: Schreiben

Capa e diagramação: Ellen dos Santos Oliveira

Projeto editorial: Ellen dos Santos Oliveira

Imagem da capa: Pixabay License

Revisão: dos autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
<i>Ellen dos Santos Oliveira</i>	
SEÇÃO 1	
CAPÍTULO 1 – <i>O Hobbit</i> (1937), a literatura infantil, a fantasia e a recepção de Tolkien: alguns pontos em um breve relato	15
<i>Pedro Henrique Magalhães Macêdo</i>	
<i>Cláudio Augusto Carvalho Moura</i>	
CAPÍTULO 2 – Vermelho, incolor, verde e amarelo: a moral de "Chapeuzinho" na tradição e na modernidade	37
<i>Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 3 – Desvendando Alice: uma análise psicanalítica do País das Maravilhas	51
<i>Flávia Cristina Martins de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 4 – Alice no País das Maravilhas: adaptação de uma obra literária clássica para o 3D.....	70
<i>Karol Natasha Castanheira</i>	
<i>Rafael Kondratsch</i>	
<i>Vitor Pachioni Brumatti</i>	
CAPÍTULO 5 – Harry Potter e um conto às avessas de a Bela e a Fera: uma leitura do fascismo por meio da literatura	88
<i>Bruna Dorneles</i>	
SEÇÃO 2	
CAPÍTULO 6 – Uma literatura infantil militante: reflexões sobre os valores transmitidos pela literatura infantil lobatiana	101
<i>Karine Fortunato Silva</i>	
CAPÍTULO 7 – Dona Benta e Tia Gênia: contadeiras de histórias	129
<i>Patrícia Aparecida Beraldo Romano</i>	
CAPÍTULO 8 – <i>Súplica ao negrinho do pastoreio</i> (1959) na humanização do leitor	143
<i>Ellen dos Santos Oliveira</i>	

CAPÍTULO 9 – Marina Colasanti: a contadora de histórias	161
<i>Valdenides Cabral de Araújo Dias</i>	
CAPÍTULO 10 – Narrativas imagéticas: aspectos da literatura fantástica em <i>Selvagem</i> (2010), de Roger Mello	179
<i>Evelin Gomes da Silva</i>	
<i>Clarice Lottermann</i>	
<i>Christiane Silveira Batista</i>	
<i>Rafael Francisco Neves de Souza</i>	
CAPÍTULO 11 - Sagas fantásticas na literatura juvenil brasileira: uma proposta de classificação	196
<i>Pedro Afonso Barth</i>	
CAPÍTULO 12 – Representatividade surda na literatura infantil: crianças surdas se enxergam e se identificam com histórias e personagens literários?.....	215
<i>Camila Ropelato Natália Schleder Rigo</i>	
SEÇÃO 3	
CAPÍTULO 13 – Poetas na sala de aula: reflexões sobre o ensino de poesia na graduação em Letras e propostas metodológicas..	245
<i>Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 14 –O universo da poesia no letramento literário infantil e juvenil	264
<i>Marliane Ribeiro de Sousa</i>	
<i>Xirley Pereira Lemos Cabral</i>	
<i>Patrícia Aparecida Beraldo Romano</i>	
CAPÍTULO 15 – Leitura e Melancolia	281
<i>Adriana Carolina Hipólito de Assis</i>	
SOBRE A ORGANIZADORA	291
ÍNDICE REMISSIVO	292

APRESENTAÇÃO

Aventurar-se pela Literatura Infantil e Juvenil é mergulhar em um mundo mágico, maravilhoso e ao mesmo tempo real, permeado de mistério e fantasias, no qual tudo é possivelmente crível, basta sonhar, desejar e fazer acontecer. Adentrar-se na sala de aula, e engajar-se no ensino de Literatura Infantil e Juvenil e na formação de leitores críticos e conscientes, pode ser também considerado tão desafiador como pisar no solo do maravilhoso e realizar feitos fantásticos capazes de fazer o trabalho docente ser considerado um ato de heroísmo, pelo esforço empreendido para mudar a sociedade, ciente, antes de tudo, de ser o milagre ou o maravilhoso que tanto deseja contemplar no mundo.

Evidente que a jornada do professor militante contra os baixos índices de letramento literário é repleta de desafios e obstáculos que exige dele uma bagagem intelectual majestosa e titânica, fortalecida com múltiplas habilidades, competências, aptidões para o enfrentamento diário na formação de leitores.

Foi partindo dessa compreensão que esse livro fora idealizado, com o intuito de contribuir com o trabalho docente proporcionando reflexões crítico teóricas sobre questões relativas à Literatura Infantil e Juvenil, por meio de leituras de textos indicados para a formação intelectual e humana de crianças e jovens, seja propondo métodos de leituras e ensino que podem vir a serem eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, esse livro reúne textos críticos de pesquisadores conscientes de sua missão enquanto agentes transformadores engajados na causa da Literatura Infantil e Juvenil e na formação de leitores conscientes, críticos, solidários e humanos.

No capítulo 1, Pedro Henrique Magalhães Macêdo e Cláudio Augusto Carvalho Moura, após traçar um panorama da história do conceito de criança, de infância, de Literatura Infantil e dos elementos de nostalgia e fantasia introduzidos nessas narrativas para as crianças no período pós-guerra, analisa elementos da Literatura Fantástica na obra *O Hobbit*, do escritor inglês J. R. R. Tolkien

No Capítulo 2, Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro analisa o sentido moral nas versões do conto popular “Chapeuzinho

Vermelho”, na tradição e na modernidade, quando tomado como matéria literária nas releituras críticas feitas por James Thurber, Guimarães Rosa e por Chico Buarque.

No Capítulo 3, Flávia Cristina Martins de Oliveira desenvolveu uma análise psicanalítica a fim de desvendar *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carrol, à luz da teoria freudiana, abordando questões relacionadas ao inconsciente, e com base na *A Interpretação dos sonhos*.

No Capítulo 4, Karol Natasha Castanheira, Rafael Kondlatsch, Vitor Pachioni Brumatti apresentam uma análise da adaptação cinematográfica desse Clássico da Literatura Mundial, *Alice no País das Maravilhas*, feita por Tim Burton para 3D, de modo a desenvolver uma compreensão sobre as adequações recorridas nesse processo de adaptação do livro para as telas do cinema.

No Capítulo 5, Bruna Dorneles apresenta uma análise comparada entre Harry Potter e a releitura de A Bela e a Fera em um conto às avessas de A Bela e a Fera, de autoras britânicas J. K Rowling e Liz Braswell, de modo a compreender, por meio da leitura literária, o fascismo que oprimia e perseguiam personagens fragilizadas socialmente e representadas nessas narrativas.

No Capítulo 6, Karine Fortunato Silva, retomando questões pertinentes à história do conceito de criança e de Literatura Infantil, e em defesa de uma literatura infantil militante, apresenta algumas reflexões sobre os valores transmitidos pela literatura de Monteiro Lombato desde o século XX, quando a busca por uma literatura nacional infantil se tornou uma constante.

No Capítulo 7, Patrícia Aparecida Beraldo Romano apresentou uma análise de duas personagens que pode ser comparada à Scherazade pelo hábito de contar histórias, são elas Dona Benta, de Monteiro Lombato, e a Tia Gênica, da única obra infantil de Nélida Pinon, *A Roda do Vento*, estabelecendo aproximações entre elas, que representam a tradição de mulheres contadoras, contadeiras e/ou mediadoras de histórias da Literatura Brasileira.

No Capítulo 8, Ellen dos Santos Oliveira propõe a leitura de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959), de Fernandes Barbosa, como forma de atuar na humanização do leitor, uma vez que atua nas funções psicológica, didática e social, atuando de forma mais decisiva

na formação de um leitor crítico da humanidade e da sociedade em que vive.

No Capítulo 9, Valdenides Cabral de Araújo Dias aliada à uma reflexão crítico-teórica acerca do gênero conto maravilhoso, – em especial no que dizem respeito aos elementos essenciais do conto, tais como brevidade, intensidade, tensão e significado – apresenta a arte literária da contadora de histórias contemporânea Marina Colasanti.

No Capítulo 10, Evelin Gomes da Silva, Clarice Lottermann, Christiane Silveira Batista e Rafael Francisco Neves de Souza apresentam uma análise dos aspectos narrativos-visuais, próprios da literatura fantástica, percebidos nas narrativas imagéticas de *Selvagem* (2010), do ilustrador brasileiro Roger de Mello, premiado em 2014, com o prêmio “Hans Christian Andersen”, pelo Prêmio Nobel da Literatura Infantil e Juvenil.

No Capítulo 11, Pedro Afonso Barth apresenta uma proposta teórico-metodológica de classificação das sagas fantásticas contemporâneas da Literatura Juvenil Brasileira, dando ênfase a questões relativas aos elementos de seu paracosmos e suas estruturas míticas, bem como as adaptações e as transmidialidades, e, também, considerando aspectos importantes para a formação de leitores por meio da leitura dessas narrativas, propondo uma tipologia de sagas fantásticas a partir da estrutura dos paracosmos.

No Capítulo 12, Camila Ropelato e Natália Schleder Rigo propõem uma reflexão crítica sobre o ensino da Libras para o público infantil por meio de leituras de textos da Literatura Infantil nos quais se percebem a representação de crianças surdas e a identificação de crianças com deficiências auditivas com personagens e histórias veiculados nesses textos. A partir da análise de um corpus literário compostos por 10 livros nos quais são evidentes a representatividade e a representação cultural, linguística e sócio. Sendo assim, propõem uma maior acessibilidade da Literatura infantil em Libras nos ambientes escolares.

No Capítulo 13, Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro, preocupado com o ensino de poesia, apresenta reflexões teórico-metodológicas voltadas para o ensino de poesia no curso de graduação em Letras, atribuindo a causa do índice de desgosto com o gênero poesia à falta do hábito de leitura de textos poéticos e apontando

propostas metodológicas para sanar esse problema, uma vez que para atuar na formação de leitores literários na infância e na juventude é preciso, primeiro, ter passado pelo processo de formação ledora com eficácia. Nesse sentido, a percepção de graduandos em Letras com baixo índice de gosto pelo gênero, revela uma carência decorrente da falta de leitura /estímulo no ensino básico.

No Capítulo 14, Marliane Ribeiro de Sousa, Xirley Pereira Lemos Cabral e Patrícia Aparecida Beraldo Romano apresentam propostas metodológicas para o letramento literário infantil e juvenil por meio da leitura e do ensino de poesias na sala de aula, de modo a favorecer a democratização de ensino de gêneros textuais e contribuir para a formação de um leitor multimodal a partir da sociabilização de textos impressos e digitais.

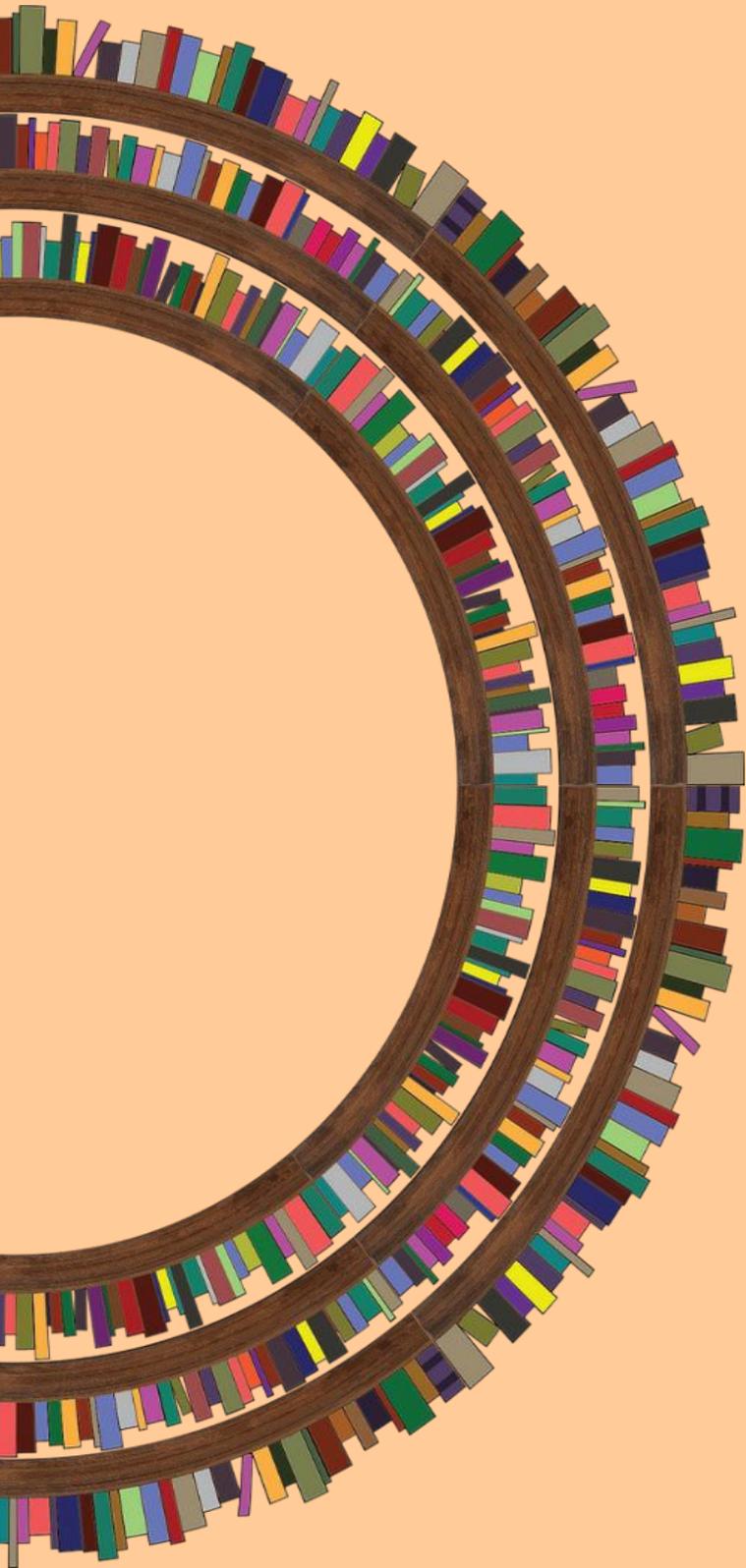
No Capítulo 15, Adriana Carolina Hipólito de Assis observa certa melancolia na formação de um público leitor funcional, que embora desenvolva o hábito de leitura, ainda não progrediu no senso crítico. Sendo assim, partindo da observação de que a falta de leitura requintada, crítica e reflexiva, dificulta a compreensão de textos críticos como o barroco, a autora propõe uma reflexão crítica sobre o ensino do barroco na escola e questões relativas a sintomas barrocos decorrente justamente desse mal-estar ou má compreensão desses textos.

Consagrando o ensino e a formação de leitores como uma labuta épica traçadas pelos heróis da sociedade, pretende-se com este livro, contribuir com o ensino da Literatura Infantil e Juvenil na escola e além dela, apresentando ao professor formador de leitores algumas possibilidades de leituras e análises que podem vir a contribuir com sua luta na causa revolucionária de formação de leitores.

Ellen dos Santos Oliveira



SEÇÃO 1



CAPÍTULO 1

O Hobbit (1937), a literatura infantil, a fantasia e a recepção de Tolkien: alguns pontos em um breve relato ¹

Pedro Henrique Magalhães Macêdo²

Cláudio Augusto Carvalho Moura³

A trajetória da Literatura Infantil se mostra entremeadada pelas percepções históricas da criança enquanto indivíduo e, conseqüentemente, por diferentes concepções de infância. O próprio termo, Literatura Infantil, pressupõe um leitor específico, com uma faixa etária que pode variar, dependendo do contexto ao longo de todo um processo histórico. Por conta disso, seu público foi se construindo, no decorrer dos séculos, começando a se estabelecer, de fato, com o despontar do conceito ocidental moderno de infância, prenunciado pelos contratualistas no iluminismo e consolidado por meio dos psicólogos modernos. De acordo com Seth Lerer (2008), o conceito de infância, pelo menos até o início da modernidade, diz respeito puramente ao de um pequeno adulto em formação. Desse modo, não eram consideradas demandas particulares nessa etapa da vida outras que não a necessidade de serem ensinados comportamentos adultos, cabendo à Literatura uma parte no papel de transmitir e fixar ideias.

¹ Capítulo derivado de pesquisa desenvolvida através do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), intitulada *In a hole in the ground there lived a hobbit: the role of fantasy in early reader's formation* como parte do projeto *Lá e de volta outra vez: estudos sobre o legendarium de J.R.R. Tolkien e a tradição de fantasia nas literaturas anglófonas*, sob a coordenação e orientação do Prof. Dr. Cláudio Augusto Carvalho Moura e apoio do Núcleo de Pesquisa em Literatura Digitalizada (NUPLID) e da Coordenação de Letras Estrangeiras (CLE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

² Graduando de Língua Inglesa e Literaturas Correspondentes (CLE/UFPI).

³ Professor do Curso de Língua Inglesa e Literaturas Correspondentes (CLE/UFPI).

Entretanto, pelo menos até o século XV, não havia livros propriamente direcionados para crianças; por conta disso, a literatura consumida por esse público era, quase em sua totalidade, a mesma consumida pelos adultos. É na Roma Antiga que se têm uma das primeiras tentativas documentadas de se conceituar infância, ao indicar-se uma diferenciação dessa etapa em uma categoria social e cultural particular importante para a vida romana, já que “eles celebravam, memorizavam, cuidavam e ensinavam as crianças de maneiras importantes para manter a ideologia Romana” (LERER, 2008, p. 17, trad. livre). Porém, boa parte da educação através das literaturas escolhidas centrava-se na mímese daquilo que convencionava o cidadão adulto *romanita*, maduro e útil para o Império. O mimetismo era tão forte que permeava todos os processos da leitura. Por conta dele, as crianças copiavam obras célebres em suas tábuas de cera, analisavam-nas com o professor, o qual pontuava ensinamentos; sendo que, posteriormente, os aprendizes atuavam em encenações teatrais diante da turma. E assim esse processo era repetido, com o intuito garantir uma boa memorização do conteúdo lido.

Dentro desse repertório clássico, encontravam-se autores hoje não necessariamente relacionados à criança, como Virgílio (70 - 19 AEC) , Horácio (65 - 8 AEC), Cícero (106 - 43 AEC), Homero (928 - 898 AEC) e Esopo (620 - 560 AEC). Desses, somente o último era, de modo direto, associado à infância pela sua simplicidade e concisão nas suas histórias, que possuíam animais falantes e morais bem definidas. Tanto que Esopo ([5--?] 2011) é considerado como um dos primeiros autores fortemente ligados à Literatura Infantil, cuja influência perpassa a Antiguidade, uma vez que suas fábulas se encontram presentes nos dias atuais.

Tal fato pode ser explicado pela existência de uma unicidade no que tange às fábulas esopianas e por elas ultrapassarem não somente quase dois milênios, mas também por serem assimiladas pelas diferentes culturas que surgiram após a queda do Império Romano. Uma parte considerável dos teóricos da Literatura Infantil, em algum momento, citará Esopo como fundamental para a formação dessa literatura. Para Lerer, existe uma razão para tanto, pois

[suas] fábulas evocam um mundo de crianças e seus desafios em relação aos rituais e rigores da vida adulta. Elas consideram o relacionamento entre pais e filhos como tema. Muitos se concentram nas relações de poder e controle centrais para a fantasia infantil. Esopo não oferece, simplesmente, um mundo em que as feras falam, ou que sua moral simples pareça apropriada para ouvidos mais jovens. Suas fábulas são sobre a criança. (2008, p. 39, trad. livre)

Essa significância, criada em torno da moralidade, possivelmente, associou-se à uma concepção comum sobre a Literatura Infantil, naturalizada por muitos, que atribui ao gênero o papel de ferramenta primariamente voltada para o ensino; característica considerada, por vezes, fundamental para uma obra de sucesso. Também por conta disso, Esopo e suas fábulas tiveram papel determinante no enraizamento dessa permanência cultural ainda corrente, mesmo que hoje a questão da obrigatoriedade de um didatismo seja contestável.

Séculos à frente, o que se teria como o mais próximo de uma Literatura Infantil na Idade Média ainda segue, em semelhança, o modelo romano, no sentido de ser doutrinária, moralista e idealista. Contudo, enquanto na Roma Antiga a mímese centralizava-se em na emulação do adulto pelos ideais *romanitas*, no período medievo, ela se direciona à imagem do Cristo em ascensão, por vezes criando ligações para com aquelas histórias da Antiguidade, mas ressignificando-as. Nessa configuração religiosa e social emergente também vão surgir os colóquios teológicos para crianças, nos quais se encontravam boa parte das discussões literárias, conduzidas à maneira clássica de ler, escrever, decorar e discutir os textos.

No período, há um ressurgimento dos clássicos antigos por meio da própria Igreja, agora abordados por um viés teológico. Desse modo, as crianças continuavam lendo aquilo tido pelos adultos como exemplos virtuosos, só que agora atrelado aos valores cristãos. Mas houve, também, novas assimilações literárias apontadas por Lerer (2008) e Nicholas Orme (1999); dentre elas as charadas – oriundas da cultura oral saxônica –, as cantigas de ninar, a paródia, as baladas e os textos cômicos. Quanto aos manuais de comportamento, outra

herança romana, houve uma adaptação para ensinar como as crianças deveriam se comportar diante de uma nova estrutura social: o feudalismo, que trazia uma estratificação diferenciada das classes sociais, em especial com o fortalecimento de uma classe intermediária.

Como pode-se perceber, até então, nesses dois períodos históricos, não há propriamente uma Literatura Infantil no sentido de existir um *corpus* direcionado para a criança enquanto público-alvo. Há, na realidade, uma tentativa de transportar clássicos dentro do cânone convencionado para se educar em todos os sentidos. Na verdade, as histórias voltadas para crianças eram oriundas, principalmente, de uma tradição oral doméstica, que Lerer (2008) associa aos escravos e servos, seus principais propagadores culturais. Outra provável questão para esse cenário era a pouca acessibilidade dos textos, uma vez que os textos existentes, até então, eram copiados a mão e trocados constantemente, o que dificultava ainda mais a produção e propagação um conjunto de obras voltadas para crianças.

Contudo, ao fim da Idade Média, o surgimento da prensa mecânica revolucionou toda a cultura, especialmente a literária e assim, um embrião da Literatura Infantil começa a emergir, pois, de acordo com Maria Nikolayeva a “prensa mecânica foi, aparentemente, o pré-requisito essencial para o surgimento da Literatura Infantil, uma vez que os livros feitos à mão eram caros demais para serem colocados nas mãos das crianças” (1996, p. 63, trad. livre). Tanto que o impacto da prensa mecânica se fez sentir não apenas por sobre a Literatura Infantil, mas sobre todas as literaturas de nicho. O que se materializou, segundo Lerer (2008), no surgimento de todo um mercado próprio.

Dentro desse novo mercado, no que tange à produção anglófona, conforme Orme (1999), destaca-se William Caxton (1422-1491), o primeiro impressor da Inglaterra, como um dos primeiros a pensar em publicações direcionadas para crianças fora dos manuais convencionais. Caxton é também considerado um dos primeiros a publicar em maior escala obras de Esopo, as lendas arturianas, contos de fadas e outras histórias convencionadas às crianças. Na esteira, outro acontecimento histórico que igualmente firma o surgimento da Literatura Infantil, ao menos de acordo com Lerer (2008), é o Iluminismo, difundido entre os séculos XVII e XVIII, em especial as ideias do filósofo John Locke (1632-1704). Sua teoria do

conhecimento – explorada em *An essay concerning human understanding* ([1690] 1998) e *Some thoughts concerning education* ([1693] 1996) –, a partir da qual a mente funcionaria como uma tábula rasa, uma folha em branco a ser preenchida com experiências empíricas, teve um impacto distinto na ideia de infância.

Essa concepção abriu portas para a exploração imaginativa dentro da Literatura Infantil, apontando um caminho alternativo ao viés puramente pedagógico, associando o entretenimento e a percepção da criança ao mundo e ao eu. Não mais considerar-se-ia um inatismo das ideias, como se estas estivessem prontas para serem despertadas em um indivíduo ‘protótipo’ de adulto – cuja condição de pecador continuava sendo reforçada pela Igreja –, modo como as crianças eram consideradas. Começa a ser associada uma necessidade particular à essa faixa etária que tinha um desenvolvimento próprio, criando-se, inclusive, um ideal de inocência infantil e de *playfulness*. Nesse período, embora não inicialmente intencionado para crianças, surge um dos maiores clássicos da Literatura Infantil, *Robinson Crusoe* ([1719] 2012), de Daniel Defoe (1660-1731). Sua estrutura básica, de acordo com Nikolayeva, é fruto desse contexto histórico, que tentava separar-se do puritanismo, e tornaria um grande exemplo de uma estrutura literária comum:

[...] Seu tema central é o eterno empenho dos jovens em se libertar dos pais, em crescer e amadurecer, em se tornarem independentes. Esses elementos refletem o Iluminismo, quando o livro foi escrito, mas também são um componente importante da Literatura Infantil. Embora não seja destinado a crianças, *Robinson Crusoe* contém o padrão narrativo mais essencial da Literatura Infantil, ou seja, a estrutura: Lar — Partida — Aventura — Regresso ao lar. (1996, p. 17, trad livre)

A partir desse novo contexto cultural, a Literatura Infantil começa a surgir propriamente, com histórias visando atender a esse leitor em específico e com um meio para isso, o livro impresso. Concomitantemente, o elemento fantástico se encontrava, também, em momento de grande relevância, atingindo seu ápice no século XIX de um modo bastante característico. Para Colin Manlove (2003), a

literatura fantástica no Período Vitoriano (1837-1901) era sinônimo de contos de fadas, à época extremamente populares pelo sucesso de Charles Perrault (1628-1703) e, principalmente, dos irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859). Contudo, através das análises de Pamela Gates, Susan Steffel e Francis Molson (2003), é possível perceber que, antes, essas mesmas histórias eram rejeitadas pelos ingleses – sendo, inclusive, banidas em algumas circunstâncias – por serem consideradas uma ameaça à imaginação da criança. Paralelamente, os contos continuaram a serem apropriados no período vitoriano graças às suas mensagens morais e virtuosas, que iam ao encontro dos ideais britânicos da época. Mesmo não sendo inicialmente escritas para o leitor infantil, as histórias apresentavam um elemento fantástico que conseguia manter a atenção e criar diversão enquanto buscavam moralizar a partir de uma visão cristã, o que, para Manlove (2003), explica tanto a categorização quanto o sucesso do que convencionaram como Literatura Infantil inglesa.

A popularidade dessas obras, criadas a partir da reunião de peças da cultura oral, foi tão grande que, rapidamente, surgiram novos autores criando histórias com inspiração nos elementos fantásticos existentes nos contos de fadas. Essas histórias, chamadas de *kunstmärchen* ou contos de fadas literários, são fundamentais para a formação da literatura fantástica moderna como um todo. Dentre elas, Manlove (2003) destaca *Cachinhos Dourados e os três ursos* (1837), de Robert Southey, como o primeiro conto de fadas literário direcionado especificamente para crianças, enquanto as teóricas Gates, Steffel e Molson (2003) enfatizam o autor George MacDonald (1824-1905) como um dos mais significativos desse meio, responsável pelo “gosto do período Vitoriano pela fantasia mais longa e [que] hoje ainda é lida para diversão e reconhecida como pioneira na fantasia baseada em mitos” (GATES; STEFFEL; MOLSON, 2003, p. 34, trad. livre). Manlove (2003) também afirma que, a partir da década de 1860, a Literatura Fantástica Infantil inglesa começa a se alterar consideravelmente, a caminho de tornar-se semelhante ao que conhecemos no presente, abraçando os conceitos da infância prenunciada no século XVIII, adotando a complexidade psicológica e, inclusive, apresentando crianças como personagens protagonistas.

Talvez um dos exemplos mais significativos dessa transição está no sucesso praticamente imediato de *Alice no País das Maravilhas* ([1865] 2019), do autor Lewis Carroll (1832-1898). Uma das características maiores do universo criado por Carroll é sua atmosfera *nonsense* na qual são explorados elementos imaginativos diante de uma moralidade dúbia e interpretativa, às vezes relegada a um segundo plano. *A Chave Dourada* ([1867] 2015), de George MacDonald, e *Os Meninos Aquáticos* ([1863] 1972), de Charles Kingsley, são outros dois exemplos dessa etapa transitória, por serem sucessos com protagonistas crianças (algo quase não visto) dentro de temáticas levemente mais complexas em comparação às obras anteriores.

Um dado histórico que pode ter uma grande relevância na possibilidade do surgimento de grandes obras nessa transição são os direitos educacionais adquiridos no fim da Era Vitoriana e melhor implementados ao longo do Período Eduardiano (1901-1910). Até esse ponto, a leitura era, na prática, um luxo reservado para a aristocracia e parte da classe média, que mesmo em ascensão, representava uma minoria. Por conta disso, uma considerável parte das crianças não tinha acesso à educação, restando-lhes o trabalho exaustivo nas fábricas. Para Manlove (2003), os atos educacionais como os de 1870 e 1902 foram fundamentais para sustentar as necessidades e direitos da infância e, na esteira, possibilitar o surgimento de uma nova e vasta gama de leitores. Com mais leitores, o elemento fantástico deixando de ser uma ameaça à imaginação e uma adoração particular à infância e sua singularidade nostálgica, associada ao pós-guerra, a fantasia, até a década de 1950, toma para si, então, uma nova característica:

Com poucas exceções, a fantasia se torna menos um lugar para aprender ou crescer do que uma espécie de mundo secundário prolongado onde a imaginação pode se sentir em casa - um mundo seguro onde a juventude nunca envelhece, onde a magia e a maravilha estão sempre presentes e onde perigos e dificuldades simplesmente aumentam o prazer à medida que são superados.(MANLOVE, 2003, p.50, trad livre)

Em concordância, Lerer (2008) afirma que foi, especificamente, do Período Eduardiano em diante, que se definiu por completo a Literatura Infantil dentro da Inglaterra:

Esse período definiu as maneiras como ainda pensamos nos livros infantis e na imaginação infantil. Durante seus poucos anos, a época produziu um cânone de autores e obras que ainda têm uma influência poderosa no campo. Forneceu uma paisagem imaginativa que ainda controla grande parte da escrita contemporânea. Filtrou obras anteriores por meio daquele cenário para produzir um cânone moderno. (LERER, 2008, p.254, trad. livre)

Dentro dessa conjuntura, surge *O Hobbit* ([1937] 2019), do escritor inglês J. R. R. Tolkien (1892-1973). O romance, considerado um clássico da Literatura Infantil por teóricos como Michael Drout (2006), narra as aventuras do Hobbit Bilbo Bolseiro, uma criatura diminuta, muito semelhante aos humanos, que é chamado para uma aventura inesperada pelo mago Gandalf e uma comitiva de treze anões. Aventura na qual ele é contratado para roubar os tesouros do grande dragão Smaug na Montanha Solitária de Erebor, antigo lar dos anões. Durante sua jornada até a montanha, o herói, Bilbo, deve conquistar a confiança do grupo de anões e provar seu valor, assim como vencer seus vários medos, uma vez que nunca saiu de sua confortável vila. A trama conta com uma mistura de elementos remanescentes da literatura medieval, mitologias, poemas épicos e folclore europeu ao longo das várias aventuras fantásticas do grupo em um mundo completamente original e próprio, criado pelo autor. À contramão, as obras famosas da época normalmente apresentavam uma estrutura semelhante às da autora Edith Nesbit (1858-1924), nas quais o elemento fantástico surgia subitamente, quebrando a normalidade doméstica infantil, ou faziam parte de séries de livros já existentes e continuadas, como séries episódicas dos autores Dr. Seuss (1904-1991), A. A. Milne (1882-1956) e Rudyard Kipling (1865-1936).

Além das questões estruturais, a distinção entre estas e a obra de Tolkien surge já com o protagonista tolkieniano. Bilbo Bolseiro, apesar de suas características lidas como infantis, não é propriamente

uma criança, mas um adulto de 50 anos, algo que o diferencia grandemente dentro de todo esse espectro literário. Há, também, conforme afirmado por Manlove (2003), uma complexidade realista em torno das decisões do herói, com temas vistos em poemas épicos ou em romances realistas que podem ressoar bastante num leitor mais experiente. Essas são algumas das particularidades literárias, em termos de contextualização, que apresentam um diferencial de Tolkien em comparação à sua geração. Particularidades que iniciariam um novo movimento em torno não só da Literatura Fantástica Infantil, mas da Literatura Fantástica como um todo.

Em retrospecto, é válido pontuar, de acordo com Farah Mendlesohn e Edward James (2009), é, de fato, com o autor William Morris (1834-1896) que temos um prenúncio dessas idiossincrasias presentes nas obras de Tolkien. Para ambos os teóricos, essas inovações estruturais são os principais marcos inovadores que pontuam o surgimento de uma Fantasia Moderna, de modo geral. Embora *O Hobbit* apresente boa parte desses elementos reconhecidos, foi somente a partir da próxima obra de Tolkien, a trilogia *O Senhor dos Anéis* ([1954-1955] 2001), que esses elementos ficaram mais claros:

As inovações mais importantes que Tolkien introduziu foram estruturais. Em primeiro lugar, as fantasias sobre jornadas anteriormente tendiam a ser episódicas ou, se continham um objetivo, raramente tinham grande importância. Tolkien casou a fantasia de aventura com o épico. Segundo, Tolkien pegou a estrutura do tipo companhia dos contos folclóricos [...] tradicionais e revigorou-a ao casá-la com o que Joseph Campbell em 1949 argumentou ser a jornada arquetípica do herói. (MENDELSON, JAMES, 2009, p. 48, trad. livre)

Esse sucesso, em particular, levanta questões sobre a formação de leitores a partir das obras tolkienianas. Pois diante do impacto de *O Senhor dos Anéis*, essencialmente no início da década de 1960, começa a surgir um movimento editorial cujo leitor em foco é aquele afeito às obras de Tolkien. Período que marca o surgimento de diversas obras com estrutura similares – mesmo idênticas – às obras do autor, a exemplo de *The Sword of Shannara Trilogy* ([1977-1985]

2002), de Terry Brooks, que tornou-se um enorme sucesso comercial. Possivelmente, isso pode ser aludido à existência prévia de um público leitor que teve acesso às obras de Tolkien durante sua formação, que a partir daqui é analisada por meio das perspectivas de Wolfgang Iser (1926-2007) e Robert Jauss (1921-1997), dois dos principais representantes da Teoria da Recepção.

Ambos os teóricos, conforme indica o nome da corrente crítica ao qual estão afiliados, posicionam o foco dos estudos literários por sobre o leitor, cujo papel é o de construir o sentido do texto por meio do diálogo constante para com as informações nele dispostas. Partindo dessa premissa, conforme Miriam Zappone (2009), essa abordagem literária busca reformular a interpretação de obras e renovar a historiografia literária, distanciando-se das correntes anteriores que atribuíam valor literário principalmente ao autor ou a estrutura do texto. Segundo Jauss e Iser, em seus respectivas *A História da Literatura como provocação da teoria* (1994) e *O ato da leitura* (1996-1999), as tentativas de qualificar a historicidade e recepção da Literatura dentro de teorias prévias, em especial formalistas e classicistas, reduzem-na à uma análise extremamente cronológica, primariamente presa a cânones e que não considera a contemporaneidade por partir de preferências pré-definidas. Na perspectiva de Jauss (1994), os textos deveriam ser analisados pelas lentes da influência, recepção e sucesso póstumos, questões difíceis de se responder academicamente. Iser (1996) compartilha da mesma ideia em seu capítulo introdutório, ao refletir sobre o papel da crítica e a permanência da teoria clássica, o que pode advir de uma comodidade em relação ao cânone já definido. Para o último teórico, a base de uma nova teoria deveria partir da intersecção do texto com a realidade do leitor, pois os estudos literários focavam majoritariamente em elementos como impacto social, espírito da época ou as características psicológicas da autoria, ao passo que renegavam o receptor, que é responsável por continuamente atualizar o surgimento de novas obras. De forma semelhante, Jauss (1994) afirma que é em um processo de recepção que se realiza a atualização dos textos literários:

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p. 23)

Levando em consideração o receptor como foco, é possível compreender um pouco mais o sucesso duradouro ou repentino de algumas obras, assim como a permanência de alguns títulos e a formação de novos leitores, que é o que aqui interessa debater. Para tanto, Jauss (1994) apresenta ideias relevantes ao discutir os horizontes de expectativas de uma obra, enquanto Iser (1996) enriquece o discurso ao destrinchar aspectos epistemológicos concernentes ao ato da leitura, equiparando-os sempre aos atos de fala ilocucionários. Na esteira, o último também propõe que a experiência de ler equipara-se a uma conversação em que um indivíduo expressa algo e o outro recebe, interpretando as intenções e sempre devolvendo com outra fala. Entretanto, na Literatura, o teórico (ISER, 1996) afirma não ocorrer o último caso: a devolução da fala. Por conta disso, existem lacunas na comunicação que somente o leitor seria apto a preencher.

Com isso em mente, como notado por Gates, Steffel e Molson (2003), existe uma certa unicidade na obra de J. R. R. Tolkien se considerarmos a década de sua publicação; e muito embora ela mantenha certa semelhança com obras de um século anterior, ainda assim, ela apresenta algumas inovações capazes de agradar desde o público de sua época até o público contemporâneo. Por conta disso, essa configuração particular faz com que se torne premente tentar compreender as bases a partir das quais refletem os leitores enquanto receptores, o que configura um dos pontos principais da Teoria da Recepção.

Um dos conceitos mais importantes do trabalho de Jauss (1994) mostra-se útil para tanto. Trata-se do já mencionado horizonte de expectativa, termo que foi, à sua época, consideravelmente

revolucionário dentro da Teoria da Literatura, apesar de, como apontado por Robert Holub (2013), já ser algo deveras discutido entre os filósofos epistemológicos da Alemanha no período. Entretanto, sua relação com a literatura expandiu a reflexão sobre os possíveis motivos por trás dos sucessos literários. Ponto no qual se assemelha às considerações sobre a concepção epistemológica de como uma obra literária é formada pelo leitor, de acordo com Iser, que afirma que um “texto nunca se dá como tal, mas sim se evidencia de um certo modo que resulta do sistema de referências escolhidos pelos intérpretes para sua apreensão” (1996, p. 101). Jauss, inicialmente, utiliza o termo horizonte de expectativa ao refletir sobre como um livro torna-se histórico, aprofundando-o, na sequência, dentro de uma discussão sobre a historicidade da obra:

O literário não possui consequências imperiosas, que seguem existindo por si sós e das quais nenhuma geração posterior poderá mais escapar. Ele só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomada - na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejam imitá-la, sobrepuja-la ou refutá-la. A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. (JAUSS, 1994, p.26)

Tal afirmação leva a questionar o efeito de *O Hobbit* à medida em que novas gerações vão se relacionando com a obra e o tipo de leitor que há de se formar nesse interim. A esse respeito, observa-se que o romance recebeu críticas positivas em sua publicação inicial, mas diante de sua aclamação nos tempos atuais, pode-se dizer que, provavelmente, a recepção à sua época não se fez evidente, segundo Penelope Davie (2006), pela baixa tiragem inicial de 1.500 cópias. O próprio Tolkien, em uma de suas cartas postumamente publicadas por Humphrey Carpenter (2012), expressava que as vendas não iam tão bem de início, o que o deixava apreensivo quanto à possibilidade de uma segunda publicação.

As duas primeiras críticas sobre *O Hobbit* das têm-se registro, à época, anônimas⁴, foram publicadas na *Times Literary Supplement* e em uma revista para pais, ambas louvando a profundidade das influências mitológicas em um livro destinado para crianças. Tais publicações, é importante pontuar, são oriundas de uma tradição crítica específica do período, voltada para Literatura Infantil. Sobre isso, de acordo com Anne H. Lundin (1994), a partir da Era Vitoriana, quando a Literatura Infantil deixava, aos poucos, de ser encarada como puramente utilitarista e entrou em cena a avaliação artística das obras do gênero, criou-se um cenário propício para o surgimento de periódicos populares que tratavam de livros infantis com o intuito de auxiliar os pais na escolha de obras. Seus textos apresentavam análises que abordavam desde a ilustrações das obras, seu texto, à sua ‘qualidade’, de um modo geral, indicando, ao final, a faixa etária recomendável para cada leitura.

O tom das resenhas há pouco mencionadas se mostrou semelhante à recepção positiva por parte da crítica acadêmica da época voltada para a Literatura Infantil. Não obstante, das outras poucas críticas reunidas que se têm registro – 50, no total, de acordo com Douglas A. Anderson (2002) –, boa parte são positivas, sendo que a minoria negativa centrava em destacar a possível dificuldade para uma criança acompanhar a leitura do romance. Desse modo, a partir desses anos iniciais, percebe-se, no geral, uma recepção melhor descrita como contida, tanto em escala de publicação, uma vez que boa parte das primeiras edições se encontravam somente na Inglaterra, quanto crítica em seus primeiros anos. Uma das primeiras possibilidades de se perceber uma retomada na recepção de *O Hobbit*, o que configura o que Jauss (1994) descreve como um efeito de um livro histórico, ocorreu quando do aumento da escala na publicação da obra, quase duas décadas depois, conforme relato de Davie:

O Hobbit foi inicialmente bem recebido pelos críticos [...] e [...] acabou por ser bem vendido. No entanto, não foi até à publicação de *O Senhor dos Anéis*, em 1954, que *O Hobbit* se tornou um best-seller consistente como o conhecemos

⁴ Sabe-se, atualmente que ambas foram escritas pelo amigo próximo de J. R. R. Tolkien e autor de *As Crônicas de Nárnia* (1950-1956), C. S. Lewis (1898-1963).

hoje. Embora nunca tenha sido vendido nos mesmos números surpreendentes que *O Senhor dos Anéis*, continua a ser impresso, continua a ser popular entre as crianças, e ainda é considerado como um clássico. (2006, p. 96, trad. livre)

Esse sucesso, potencializado pela publicação de *O Senhor dos Anéis*, também é atribuído a um ponto-chave na recepção das obras de Tolkien em termos de popularização: sua chegada aos Estados Unidos. As obras do autor foram integradas ao movimento de contracultura da década de 1960, inicialmente por meio de cópias não autorizadas e, posteriormente, de forma oficial, através da editora estadunidense *Ballantine Books*, em 1965. Depois disso, a edição em formato *paperback* de *O Senhor dos Anéis* tornou-se a obra mais vendida na década, alcançando setecentas mil cópias comercializadas em solo estadunidense no ano de 1966.

São várias as tentativas para se justificar um sucesso tão repentino. Mike Foster (2006), por exemplo, aponta três fatores para essa recepção reverberar fortemente: a filosofia *hippie*, o sentimento ocasionado pela Guerra do Vietnã e a existência de um mundo secundário benevolente espelhado nos hobbits, criado por Tolkien, que ia na contramão do contexto sócio-político da época. Fato é que o sucesso atingido por Tolkien com suas obras constituiu um fenômeno, até então, sem precedentes na fantasia moderna infantil, inserindo-as na cultura pop e no *mainstream* literário, o que reverberou na formação de novos leitores.

Essa mesma explosão de sucesso seria alcançada décadas depois com as adaptações cinematográficas da trilogia de *O Senhor dos Anéis* (2001-2003) e de *O Hobbit* (2011-2013), também transformado em uma trilogia, ambas produzidas pelo diretor Peter Jackson. Esses últimos reavivamentos – pode-se assim chamá-los – foram os maiores até então, pois antes das adaptações para as telas, algo em torno de 10,5 milhões de cópias totais de ambos os romances haviam sido vendidas, número que posteriormente cresceu para mais de 300 milhões de cópias comercializadas no mundo.

Tudo isso considerado, é possível perceber que a recepção por gerações futuras citada por Jauss (1994) é um elemento deveras

presente ao analisar a obra de Tolkien. De acordo com o teórico, sua explicação está centrada em como o receptor tanto relaciona a obra que está lendo com experiências prévias de outras obras quanto como ela é colocada em comparação à experiência anterior. *En passant*, se o que o receptor está lendo é muito reconhecível, a experiência torna-se excessivamente familiar, por atender completamente às expectativas de um horizonte reconhecível. Contudo, se o leitor observar elementos novos ou distantes, a estética do livro é desafiada e o receptor tenta preencher o que Iser (1994) chama de ‘lacunas’, mudando, portanto, o horizonte de expectativa, seja de forma positiva ou negativa.

Tal teoria explicaria o fracasso de obras em um determinado período histórico ou sua ressurgência e sucesso em outras épocas. Isso ocorre porque, além da obra ser avaliada em comparação às outras recepções dos leitores, a experiência de vida do indivíduo e da sociedade são também postas em consideração na avaliação. Em termos de recepção, *O Hobbit* não realizou algo próximo de quebrar convenções morais; entretanto, mudou consideravelmente as convenções relacionadas ao gênero literário no que tange à percepção da Literatura Infantil, principalmente por ser uma obra que não subestima o leitor e imbuí complexidade na construção da própria mitologia.

A seu tempo, muitas das críticas negativas – o que se estenderia às demais obras de Tolkien – eram relacionadas à presença dos elementos fantásticos, considerados dispositivos escapistas ou excessivamente pueris. Dentre alguns dos críticos que melhor ilustravam essa recepção negativa, estavam Phillip Toynbee (1916-1981) e Edmund Wilson (1896-1972). Contudo, são justamente esses elementos fantásticos que, atualmente, são mais bem recepcionados por apresentarem uma construção que se demonstrou mais complexa à cada retomada pelas gerações e crítica futuras. Assim, essa falta de predisposição inicial por aceitar a fantasia poderia explicar uma recepção morna em seus anos iniciais.

Dessa forma, ao se comparar as considerações iniciais e as recepções das futuras gerações, tenta-se compreender os motivos que levaram determinada obra a reverberar durante décadas entre seus receptores e quais impactos tais obras tiveram na formação desses

leitores. Para isso, é possível tomar como partida os três passos citados por Jauss em relação à construção do horizonte de perspectiva, levando em consideração a predisposição do leitor, a saber,

[...] [em] primeiro lugar, a partir de normas conhecidas ou da poética imanente ao gênero; em segundo, da relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário; e, em terceiro lugar, da oposição entre ficção e realidade, entre a função poética e a função prática da linguagem, oposição esta que, para o leitor que reflete, faz-se sempre presente durante a leitura, como possibilidade de comparação. (JAUSS, 1994, p. 29)

Em relação ao primeiro lugar, partindo dos estudos iniciais sobre a historiografia literária infantil aqui apresentados, foi possível ilustrar uma certa contextualização no que diz respeito à dita poética imanente do gênero, ou seja, o estilo que é reconhecível na época pelo padrão do gênero, por Jauss (1994). A partir daí, pode-se dizer, de forma resumida, que *O Hobbit* quebrou certas convenções e se distanciou de alguns padrões do gênero em seu tempo. Entretanto, pode-se afirmar, também, que Tolkien, ao mesmo tempo em que se distancia do ‘padrão’ literário de sua época, negando o didatismo e os universos fantásticos complacentes, conseguiu manter algumas normas familiares através dos elementos enraizados no imaginário receptor anglófono, por meio de contos de fadas e mitologias primariamente nórdicas e anglo-saxônica. Isso porque, se o estranhamento fosse extremo, o horizonte de expectativa do leitor poderia se tornar negativo, conforme já pontuado. O que não foi o caso de Tolkien, uma vez que o reconhecimento arquetípico de sua obra, conforme também já citado, é identificado como um dos elementos mais significativos para o seu sucesso dentro da Literatura Fantástica de modo geral.

O herói da obra, Bilbo Baggins, é um dos grandes reverberadores desse reconhecimento para o leitor. Além disso, a personagem exerce uma função prática, também do terceiro lugar proposto por Jauss (1994), já que a partir dele se estabelece uma

comparação com os leitores. Além de seguir boa parte das universalmente reconhecíveis etapas do monomito propostas por Joseph Campbell em *O herói de mil faces* (2007), a personalidade e o modo como Bilbo reage ao universo fantástico são particularmente modernas diante das inspirações de Tolkien e da tradição da Literatura Infantil de sua época. Ademais, de acordo com Tom Shippey (2014), o fato do protagonista conter um alto nível de introspecção, utilizando até mesmo de fluxos de consciência como técnica, evidencia um certo nível de contato com procedimentos de escrita criativa mais contemporâneos.

Essa mesma questão sobre como o herói se relaciona com a tradição literária é particularmente discutida por Drout (2005). Para ele, Bilbo Baggins, além de ser um ‘reflexo’ para o leitor – uma vez que suas falhas e acertos são as mesmas atribuíveis a uma criança ou adulto se magicamente transportado para a Terra Média –, demonstra, por meio de sua personalidade e ações, ser uma mistura do arcaico com o moderno, especificamente, de um cidadão inglês reconhecidamente médio do período eduardiano. Isso traz alguma identificação reconhecível em meio à estranheza oriunda de um mundo fantástico e assim, conseqüentemente, o herói da obra funciona como um mediador entre o leitor e esse universo construído a partir de inspirações clássicas, mas voltado para um público moderno.

Assim, as ações heroicas daquele personagem, junto a seus momentos de introspecção, conectam-no ao público, criando uma sensibilidade tridimensional. Tudo isso é auxiliado pelo narrador, que está o tempo todo conversando com o leitor, relatando os sentimentos do protagonista e utilizando-se de termos que claramente não estão presentes naquele universo. À guisa de exemplificação, para ter-se uma noção de como o narrador está tentando conectar-se com o leitor, Shippey (2014) observou que há 45 casos em que o narrador fala com o leitor diretamente, isso sem contar as interjeições por ele realizadas de modo quase aleatório.

Para Jauss (1996), essa experiência, que o teórico afirma como integrante do prazer estético do leitor, é fundamental para compreender a satisfação positiva ou negativa do público. Tanto que ele afirma existir uma experiência de identificação para o receptor

semelhante àquela dos moldes aristotélicos, onde a obra produz um forte efeito na audiência. A partir disso, pode-se fazer uma relação sobre duas possíveis identificações mencionadas por Holub acerca da criação desse prazer estético:

A identificação simpática pode muitas vezes ser o resultado da admiração inicial. Neste tipo de interação, o público coloca-se na posição do herói e exprime assim uma espécie de solidariedade com uma figura normalmente sofredora. A identificação catártica, pelo seu lado, é caracterizada pela função emancipatória para o espectador. Ocorrendo tanto em situações trágicas como cômicas, esta modalidade envolve distância estética: ‘Ao espectador só é permitida a emoção trágica ou o riso simpático na medida em que é capaz de se destacar do imediatismo da sua identificação e sobe a julgamento e reflexão sobre o que é representado’ (2013, p. 79, grifo do autor, trad. livre)

Além dessas identificações que tornam a relação dos leitores com o próprio herói consideravelmente impactante e imersiva, há também a atribuição do universo fantástico em que o protagonista se encontra. É na construção desse elemento do fantástico que se pode perceber boa parte da predisposição do leitor em relação ao segundo aspecto proposto por Jauss (1994), a relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário.

Há uma mistura de elementos identificáveis e ao mesmo tempo inovadores oriundos de uma grande tradição literária em *O Hobbit*. Mais precisamente, elementos de contos de fadas e mitologias ressignificadas, o que justifica sua unicidade, pois, de acordo com Shippey, ao “tomar fragmentos de literatura antiga, [Tolkien] expandiu [...] e transformou as narrativas em algo coerente e consistente (todas as coisas que os antigos poemas tinham falhado, ou nunca tinham se incomodado em fazer)” (2014, p. 57, trad. livre). Essa concepção fica clara em *The Annotated Hobbit* (ANDERSON, 2002), por meio das inúmeras passagens relacionáveis a diversos poemas e contos de fadas – sendo o mais óbvio o épico anglo-saxão *Beowulf* (7-?) – no que tange à missão principal de Bilbo e dos anões. Essas são referências profundamente enraizadas na cultura europeia,

consideravelmente presente nos clássicos observados a partir do início da Literatura Infantil.

No caso da obra de Tolkien, o balanço entre a tradição e a originalidade iniciados a partir de *O Hobbit* e consolidados com *O Senhor dos Anéis* acabaram por constituir e inaugurar uma nova era para a fantasia, tornando-se um referencial histórico dentro do gênero. Tanto que, seja por inspiração, demanda editorial, ou uma mistura de ambos, no anseio por mais obras como as de Tolkien, diversos autores, ainda hoje, almejam construir um universo semelhante ao introduzido por sua primeira obra. Assim, não apenas a Literatura Infantil, mas também a Literatura Fantástica, saiu de uma posição de nicho para se estabelecer dentro do grande mercado editorial.

Para Jauss (1994), é essa reverberação definidora do que configura o novo dentro do horizonte de expectativa, aplicando-se à consolidação de um referencial que forma novos leitores. Assim, além das questões relacionáveis ao viés estético, é importante notar que, para alguns teóricos da recepção, a formação de um novo horizonte de expectativa não diz respeito a uma conjuntura puramente formal. Na realidade, somente as inovações, superações, estranhamentos e outros efeitos estéticos não seriam capazes de definir por completo o horizonte de expectativa. Para tanto, faz-se necessária uma análise histórica da literatura em a fim de observar-se como/se o novo se atualizou.

No caso de *O Hobbit*, é possível, neste ponto, concluir que uma combinação do sucesso estabelecido no decorrer das últimas gerações, conforme percebido até então, assim como a presença dos elementos estéticos particulares à obra, que a elevam a um exemplar da Literatura Infantil que vai além de seu público-alvo, por não subestimá-lo, podem explicar como o romance auxiliou na formação de um novo leitor de fantasia. O que leva, por uma última vez, à uma retomada das ideias de Jauss (1994) em relação a como um livro se torna histórico. O que possibilita afirmar que as consequências do livro – e aqui fala-se de *O Hobbit*, embora isso se aplique também a outros, consideradas suas próprias trajetórias e circunstâncias – são e seguem sendo imperiosas, uma vez que o livro segue com novos leitores e os leitores utilizam-no como referência em seus horizontes.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Douglas Allen. **The annotated Hobbit: The hobbit, or, there and back again.** Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2002.

BROOKS, Terry. **The Sword of Shannara Trilogy.** Nova York: Del Rey Books, 2002.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces.** São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2007.

CARPENTER, Humphrey; TOLKIEN, Christopher. **The letters of J. R. R. Tolkien.** London: Harper Collins, 2012.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas.** Rio de Janeiro: Darkside, 2019.

DAVIE, Penelope. Children's literature and Tolkien. In: DROUT, Michael. (Org) **J. R. R. Tolkien Encyclopedia: scholarship and critical assessment.** Abington: Routledge, 2006. p. 95-97.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe.** Londres: Penguin, 2012.

DROUT, Michael. Tolkien through the eyes of a medievalist. In: HONEGGER, Thomas (org). **Reconsidering Tolkien.** Zurich e Berne: Walking Tree Publishers, p. 45-66, 2005.

DROUT, Michael.. **J. R. R. Tolkien Encyclopedia: scholarship and critical assessment.** Abington: Abington: Routledge, 2006.

ESOPO. **Fábulas de Esopo.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOSTER, Mike. America in the 1960s: reception of Tolkien. In: DROUT, Michael. (Org) **J. R. R. Tolkien Encyclopedia: scholarship and critical assessment.** Abington: Routledge, 2006. p. 14-15.

GATES, Pamela S.; STEFFEL, Susan B.; MOLSON, Francis J. **Fantasy literature for children and young adults**. Scarecrow Press, 2003.

HOLUB, Robert C. **Reception theory**. Abington: Routledge, 2013.

HOMERO. **Iliada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

HOMERO. **Iliada. Odisséia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

HUNT, Peter (Ed.). **Understanding children's literature**. Abington: Routledge, 2006.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: 34, 1996.

LERER, Seth. **Children's literature: a reader's history, from Aesop to Harry Potter**. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KINGSLEY, Charles. **Os meninos aquáticos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.

LOCKE, John. **Some thoughts concerning education**. Indianápolis: Hackett Publishing Company, 1996.

LOCKE, John.. **An essay concerning human understanding**. Londres: Penguin Books, 1998.

LUNDIN, Anne H. Victorian horizons: the reception of children's books in England and America, 1880-1900. **The Library Quarterly**, v. 64, n. 1, p. 30-59, 1994. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/4308896>. Acesso em 10 Out 2021.

MACDONALD, George. **A chave dourada**. Balneário Rincão: Oxigênio, 2015.

MANLOVE, C. N. **From Alice to Harry Potter: children's fantasy in England**. Christchurch: Cybereditions, 2003.

MENDLESOHN, Farah; JAMES, Edward. **A short history of fantasy**. Londres: Middlesex University Press, 2009.

NIKOLAJEVA, Maria. **Children's literature comes of age: toward a new aesthetic**. Abington: Routledge, 1996.

ORME, Nicholas. Children and literature in medieval England. **Medium Aevum**, v. 68, n. 2, p. 218-246, 1999. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/43630178>. Acesso em 05 Out 2021.

SHIPPEY, Tom. **J. R. R Tolkien: author of the century**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2014.

TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor dos Anéis**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TOLKIEN, J. R. R. **O Hobbit ou Lá e de volta outra vez**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2019.

VIRGÍLIO. **Eneida**. São Paulo: 34, 2016.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org) **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EdUEM, 2009.

CAPÍTULO 2

Vermelho, incolor, verde e amarelo: a moral de "chapeuzinho" na Tradição e na Modernidade⁵

Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro⁶

A formação do leitor tem como ponto de partida, via de regra, as histórias escutadas na infância: em geral, contos populares, relatos maravilhosos como os de “Chapeuzinho Vermelho”, que encantam e fazem com que a criança peça para serem narrados diversas vezes, para desenvolver mais intimidade com as personagens, imaginar fatos de modo diferente ou apreender um detalhe que havia passado em branco.

Daniel Pennac (1993, p.19) afirma que a leitura de histórias em voz alta para uma criança que ainda não sabe ler é a descoberta da “[...] virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido.” É já o primeiro contato com o livro, antes mesmo da alfabetização. Desse primeiro contato, nasce o amor pela fabulação. Raramente vemos um jovem que não goste de uma história bem contada. Pensando nisso, indagamos o seguinte: será, então, que os contos populares da tradição oral podem ser uma porta que leve o aluno a se interessar pela Literatura como um todo, de forma emancipatória, formando-o um leitor crítico? A memória de “Chapeuzinho Vermelho” permitiria a imersão em obras de autores como James Thurber, Guimarães Rosa e Chico Buarque?

Este trabalho propõe-se a verificar como diferentes textos literários - uma fábula, um conto curto e uma narrativa em versos -

⁵ Este texto é a versão desenvolvida de um trabalho (RIBEIRO, 2018) publicado nos Anais do V Congresso Internacional do PPG-Letras e XIX Seminário de Estudos Literários, de 2018, no IBILCE-UNESP de São José do Rio Preto-SP.

⁶ Doutor em Estudos Literários (UNESP-Araraquara-SP). Pós-doutorando em Literatura (UFSCar). Professor substituto de Literatura Portuguesa (UFRJ). E-MAIL: mahlauper@gmail.com

retomam a folclórica "Chapeuzinho Vermelho"⁷. Pensamos ser interessante tal abordagem numa aula de literatura, uma vez que, sendo a história bastante conhecida, é possível focarmos no discurso literário em si. Para tanto, faz-se necessária a reflexão acerca das características do conto de tradição oral e o estabelecimento de suas possíveis relações com a fábula e com a literatura infanto-juvenil em geral.

"Chapeuzinho Vermelho" é um conto popular que apresenta diversos pontos em comum com as fábulas, como por exemplo, a exemplaridade, uma vez que contém certa moral implícita: não desobedecer aos pais e não dar ouvidos a estranhos. Entretanto, algumas releituras modernas ressignificam tal conteúdo, casos em que, normalmente, as personagens centrais não têm mais a inocência da Chapeuzinho folclórica e mostram-se - ou tornam-se ao longo do enunciado - mais amadurecidas.

Sabe-se que fábula e conto popular de tradição oral ostentam diferenças estruturais entre si. O primeiro, segundo Michèle Simonsen (1987, p.1), possuía, em sua origem, o caráter de relato de coisas verdadeiras, mas, ao longo do tempo, passou a estabelecer uma ficticidade confessa e ter o papel de entretenimento. As características dessa espécie narrativa, segundo a mesma estudiosa (SIMONSEN, 1987, p.2), são: oralidade, ficticidade, função social e estrutura arquetípica. Tratam-se de narrativas que foram coletadas, inicialmente, por antropólogos interessados em conservar a cultura típica de determinado povo e que, no decorrer dos anos, passaram a ser direcionadas mais propriamente para o público infantil.

Também a fábula teve diferentes públicos-alvo em cada época, afinal, era vista, nos primórdios, como texto de articulação retórica.

⁷Como característico nos contos populares (SIMONSEN, 1987), há diversas versões da história de "Chapeuzinho Vermelho". Para este trabalho, tomamos as seguintes funções, presentes no texto dos Irmãos Grimm e que se repetem em grande parte das versões: a) a ordem de uma mãe à filha para levar um cesto com comida à avó; b) a proibição que a mãe faz de ela não sair do caminho principal para seu destino; c) a transgressão da proibição, influenciada pelo antagonista (lobo) quando a menina chega numa bifurcação, podendo ir para o caminho mais curto ou mais longo; d) o lobo devora a avó da menina e a engana; e) a menina é devorada; f) um caçador salva a personagem.

Para Aristóteles (2005, p.207), a presença de uma fábula no discurso de um orador seria a constituição de um exemplo, prova técnica que depende da retórica: "As fábulas são apropriadas às arengas públicas e têm esta vantagem: é que sendo difícil encontrar fatos históricos semelhantes entre si, ao invés, encontrar fábulas é fácil". Posteriormente, o gênero foi assumindo um papel didático ao longo tempo e, muitas vezes, também voltado para crianças.

A forma da fábula é composta, tradicionalmente, por a) uma narrativa curta e b) uma moral – formulada antes (promítio), depois (epimítio) ou dentro (endomítio) da narrativa. Luciano Pereira (2003, p.21-33) aponta que a história, na fábula, é "[...] constituída por uma narrativa elementar, extremamente breve e econômica, não raras vezes reduzida ao mínimo essencial: duas personagens e uma ação, tal como os títulos sempre evidenciam"

Há muitas similaridades entre a fábula e o conto popular: primeiramente, sua origem ligada à fala, à oralidade; no tocante às personagens, o fato de geralmente serem tipos e/ou não-humanas; o caráter de narrativa exemplar que alguns contos apresentam; e, por último, o modo como ambas as formas literárias foram se destinando, historicamente, a um público infanto-juvenil.

É oportuno trazer à baila as considerações propostas por Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) sobre a literatura para jovens e crianças no Brasil, que, ao longo do tempo, apresentou as seguintes funções: a) pedagógica; b) de entretenimento moralizante; c) de fantasia educativa; d) emancipatória. Parece ser esta última a função mais interessante porque advém de textos que buscam despertar o senso crítico do leitor e também prepará-lo para a leitura de obras adultas. Sendo assim, a escolha do nosso *corpus* vai justamente ao encontro de narrativas que ostentam, sobremaneira, tal função.

Assim, fazemos breve análise de três textos: a fábula "*The little girl and the wolf*", de James Thurber e os infanto-juvenis "Fita verde no cabelo" de Guimarães Rosa (conto) e *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque (poema narrativo), com o intuito de verificar as diferentes 'morais' dessas narrativas modernas com a moral tradicional que se depreende de "Chapeuzinho Vermelho". Com isso, podemos elaborar um percurso de abordagem dessas obras que vise à formação de um leitor crítico.

A GAROTINHA SEM CHAPÉU DE THURBER

Fables for our times é um dos dois volumes em que se encontram as fábulas do escritor norte-americano James Thurber, cujo humor satírico é a grande marca de seu estilo. Pack Carnes (1988) ensina que a comicidade desses escritos envolve dois aspectos diferentes: a) o uso da fórmula esópica tradicional das fábulas, contos de fadas e ditados populares; e b) conteúdos que envolvem temas modernos, não raro debochando do *american way of life*.

Um exemplo de como sua obra costuma brincar com a fábula e a tradição popular é o texto "*The tortoise and the hare*", em que uma tartaruga é leitora assídua de fábulas e, por interpretá-las ao pé da letra, acredita piamente que é capaz de correr mais rápido que uma lebre. Assim, desafia a lebre, sua conhecida, para uma corrida e perde vergenhosamente. De certa forma, Thurber faz um jogo de contraexemplo, desmentindo a velha máxima do "devagar e sempre", pois, afinal, o mundo capitalista em que vivemos não tem nada de lentidão, é um lugar em que seria impossível que uma tartaruga vencesse uma prova de velocidade disputada contra uma lebre.

No plano da forma, o escritor lança mão de estrutura tradicional: uma narrativa ficcional no começo, envolvendo personagens que, em regra, não são humanos - como castores que trabalham e moscas que se acham muito inteligentes - e, em seguida, um epímitio (como visto: moral da história no final do relato), geralmente marcado por ironia ou sarcasmo.

Nos dois parágrafos que compõem o texto "*The little girl and the wolf*"⁸, temos uma releitura da "Chapeuzinho Vermelho". Não se trata de história protagonizada por uma menina com capuz encarnado, mas simplesmente por "uma garotinha"⁹. É o leitor quem

⁸ Os trechos citados neste trabalho são de tradução livre (deixamos a fábula, na íntegra, em anexo, uma vez que faz parte de obra não disponível, atualmente, no mercado editorial brasileiro).

⁹ Vale destacar que, assim como as fábulas tradicionais, os contos populares de tradição oral apresentam muitas versões diferentes, dependendo de quem os coleta ou reescreve. A própria história de "Chapeuzinho Vermelho" apresenta variações sobre as características de quem a protagoniza: em algumas versões não há o uso de

reconhece a paródia por ter noção prévia do já consagrado relato da cultura popular. Por isso, a abordagem dessa fábula, em sala de aula, mostra-se interessante: aproveita-se um conhecimento folclórico¹⁰ que, provavelmente, o aluno tem para concentrar seu olhar no discurso literário em si.

Ao contrário do conto popular, a fábula de Thurber tem o foco narrativo inicial na personagem do lobo - é ele quem, velhaco, espera por uma garotinha que trará um cesto de comidas para a avó. O mais interessante na história recriada é o final, já que o lobo é quem é surpreendido pela menina e não o contrário. Há, no princípio do discurso, um jogo de opostos entre a menina e o animal: ela é descrita como "uma pequena garota" e ele, "um grande lobo", adjetivos que irão se repetir exaustivamente no texto, o que cria a ideia de fragilidade da infante perante o vilão.

Não há aqui uma bifurcação de caminhos em que a protagonista poderia escolher, por influência do lobo, o mais longo. A impressão de ingenuidade que temos vem apenas do fato de ela informar ao desconhecido o lugar onde a avó morava. Do mesmo modo, não há menção a qualquer desobediência à ordem vinda dos pais.

A surpresa do leitor está no último parágrafo: logo que abre a porta da casa, a garota percebe que quem está deitado na cama não é a avó. O narrador, ironicamente, em um tom quase de deboche em relação ao conto tradicional, pontua que "[...] mesmo com um gorro de dormir, um lobo não pareceria mais com sua avó que o leão da Metro-Goldwyn com Calvin Coolidge¹¹".

Logo em seguida, a aparente noção de fragilidade da pequena menina se esvai, pois, ao perceber o embuste, ela puxa do cesto uma

chapéu ou capuz algum e, noutras, a personagem é do sexo masculino (SIMONSEN, 1984, p.105).

¹⁰ Segundo Reginaldo Guimarães (1977, p.18), "Representa o folclore, de início, o fundamento da história de qualquer povo, numa época em que não havia a linguagem escrita, e a oralidade, através de gerações e mais gerações, conduzia o estrato da vida e da origem de cada cultura."

¹¹ Calvin Coolidge foi presidente dos Estados Unidos. Seria interessante, para a aula de literatura, ao apresentar a tradução do texto aos alunos, trocar essa figura por uma mais conhecida por eles, como Donald Trump, por exemplo.

pistola e atira no lobo, que cai morto, configurando-se uma verdadeira inversão da lei do (aparentemente) mais forte e mais esperto, que veio se construindo ao longo do discurso narrativo. Assim, no epímitio, há a seguinte frase: "*Moral: Hoje em dia, não é mais tão fácil enganar garotinhas como antigamente*". Trata-se, sem dúvidas, de uma postulação que ironiza o texto parodiado e, ao mesmo tempo, atualiza a situação aos dias atuais.

É interessante notar também que a personalidade da menina difere completamente da de Chapeuzinho Vermelho original: enquanto esta aparenta ser mais ingênua por acreditar em todos os logros do lobo e, ao mesmo tempo, desobediente às ordens dos pais, a "pequena garota" de Thurber age por conta própria, não é enganada e, a que tudo indica, não transgrediu nenhuma proibição. Por mais que seja uma personagem típica, apresenta características de uma criança com mais autonomia, maturidade e astúcia, evidenciando a moral de que as crianças atuais são mais espertas do que costumavam ser.

CHAPEUZINHO VERDE E AMARELO

A versão de Guimarães Rosa

Um dos principais autores da literatura brasileira, Guimarães Rosa também escreveu uma versão da outrora desobediente e ingênua garota que levava um cesto com comida para a avó. Publicado postumamente, em 1970, *Ave, Palavra* é um conjunto de contos, poemas, notas de viagens, diários, flagrantes, reportagens poéticas e meditações; tudo nos seus vinte anos de colaborações em jornais e revistas, formando, segundo o próprio Guimarães Rosa, uma "miscelânea" (COVIZZI, NASCIMENTO, 1988, p.62). Neste volume, encontra-se a releitura de "Chapeuzinho Vermelho", cujo título é "Fita verde no cabelo".

A narrativa curta relata a ida de uma sonhadora garota, que usava uma fita verde no cabelo, à casa da avó. Durante o caminho, procurando o lobo, encontra apenas lenhadores: "Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo." (ROSA, 2001, p.110). Em seguida, ao

chegar ao destino, vê a avó falecer em seus braços no instante em que nota a ausência da fita em sua cabeça. Mais uma vez, não há citação de "Chapeuzinho Vermelho", o que já está no imaginário do leitor, limitando-se o narrador a contar que a história tem lugar numa aldeia pequena em que todos os seus habitantes tinham "[...] juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que *por enquanto*. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo." (ROSA, 2001, p.110, grifo nosso).

No começo do discurso, há o anúncio proléptico de que a personagem central não tinha juízo "por enquanto". A viagem que faz à casa da avó é um símbolo do amadurecimento. Não à toa, ela levava uma fita verde no cabelo, o que podemos interpretar como a cor que, nos frutos, opõe-se ao maduro. Pela estrada, sem se dar conta do momento exato, a menina perde a fita que estava na cabeça: "Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada" (ROSA, 2001, p.112). Este momento configura o encontro da protagonista com o amadurecimento: além de perceber que os elementos imaginários dos contos de fadas não estão presentes na realidade, ela tem que lidar com a perda do ente querido. O mesmo ente que, provavelmente, contava-lhe, oralmente, a história de "Chapeuzinho Vermelho" e que representava, para a criança, cuidado, proteção e exemplo.

Não é por acaso que a fita verde é perdida no percurso que a personagem faz à casa da avó. Na obra rosiana, ensina Benedito Nunes (1996), que o tema da viagem tem lugar de destaque: trata-se de um elemento mítico que simboliza a transcendência da alma, a aprendizagem e a evolução. No conto em análise, a protagonista tem uma personalidade inicial que passa por uma evolução ao chegar no desfecho: aquela garota sonhadora, após a viagem em que percebe a destruição causada por lenhadores e se depara com a fatalidade da morte, terá uma evolução em seu modo de ver e encarar a vida, inevitavelmente.

Esse encontro de crianças com o amadurecimento perpassa toda a obra de Guimarães Rosa. Basta lembrarmos de clássicos como "Campo geral" (ROSA, 1960), em que vemos o mundo sertanejo pelos olhos de um Miguilim que, ao final do discurso,

descobre que é míope. Mais próximo ainda de "Fita verde no cabelo", temos, abrindo as *Primeiras estórias* de 1962, "As margens da alegria" (ROSA, 1967), em que um menino, também fazendo uma viagem, depara-se com a morte de uma ave, o que fará uma mudança drástica em sua forma de entender o mundo.

Portanto, mais um mérito de se trabalhar "Fita verde no cabelo" numa aula de literatura é o de também preparar o aluno para a leitura de obras consideradas mais canônicas do autor, partindo da memória da aparentemente simples história de "Chapeuzinho Vermelho".

Outro ponto interessante na narrativa é a vontade autônoma que a personagem apresenta ao decidir, na bifurcação, qual caminho tomar: "E *ela mesma* resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso" (ROSA, 2001, p.111, grifo nosso). No conto tradicional, não é Chapeuzinho quem escolhe ir pelo caminho mais comprido, mas o lobo que a convence a fazer isso, aproximando-se mais das personagens da fábula. Segundo Alceu Dias Lima (LIMA, 1984, p.66):

[...] a existência de fábulas com a presença de pessoas (mescladas ou não a animais) entre os atores da história, mesmo que obtida por nomes marcados em seu núcleo pelo sema humano [...], não se refere ao ser humano como tal, "ao que é próprio do homem" e sim ao que lhe é incidental, rotineiro, adquirido culturalmente em decorrência do gosto, do hábito, do capricho e até do vício ou mesmo de deficiências congênitas, de tudo aquilo, em suma, que pode resultar na transformação do homem em tipo, em caricatura, em algo desumano.

De fato, a personagem do conto de fadas, como a da fábula, tende ao tipo e não apresenta complexidade psicológica. No caso da Chapeuzinho dos Irmãos Grimm, sua vontade de tomar a estrada mais longa é fruto da persuasão do lobo, o que mostra a inocência dela - uma criança que desobedece aos pais. Mais tarde, pela

transgressão da ordem, a garota receberá uma punição: ter a avó devorada pelo lobo¹².

Não é o que acontece em "Fita verde no cabelo". De certa forma, a personagem tem autonomia: ela própria faz a escolha, não desobedece a ninguém e, ao chegar ao seu destino, não tem nenhuma punição, apenas cumpre um processo de amadurecimento natural: o de enfrentar a morte.

O que acontece na releitura de Guimarães Rosa é o aproveitamento de uma história consagrada do folclore para o desenvolvimento de outro tema, de suma importância para o escritor, o do amadurecimento: da transcendência de etapas da vida, no caso, de uma criança que vê elementos indispensáveis da sua infância esvaírem-se.

A versão de Chico Buarque

Assim como "Fita verde no cabelo", *Chapenzinho Amarelo* ostenta o tema do amadurecimento. No caso, de uma criança que supera, sozinha, os seus medos. A narrativa constitui um livro infanto-juvenil escrito por Chico Buarque e ilustrado por Ziraldo e, como em algumas fábulas - por exemplo, "*Le chat et l'oiseau*" de Jacques Prévert - é expressa em versos. Trata-se do relato de uma menina que usava um chapéu amarelo e que tinha medo de tudo. A escolha pela cor amarela vem justamente do "Amarelada de medo" (BUARQUE, 2017).

O discurso enumera diversos temores e angústias da menina, que a impediam até mesmo de ter uma infância normal. Um dos medos que é destacado é o de contos de fadas: "Ouvia conto de fada/ e estremeçia" (BUARQUE, 2017). Isso porque, assim como os textos de James Thurber e Guimarães Rosa, não há aqui menção à história parodiada, mas sim detalhes que remetem a ela: além do chapéu usado pela criança, o temor por contos de fadas, uma vez que, neles, havia a presença de vilões, como o lobo: seu maior medo era "[...] do tal do LOBO" (BUARQUE, 2017), que vivia longe "num buraco da Alemanha" (BUARQUE, 2017). O uso da palavra "tal" sugere que a

¹² Em algumas variações do conto, o lobo acaba matando inclusive a própria protagonista (SIMONSEN, 1984, p.105).

personagem sequer tinha noção do que se tratava esse lobo, mas que era um medo que desenvolvia e que crescia a ponto de se tornar receio do próprio medo. Além disso, a citação da Alemanha pode nos remeter ao país natal dos Irmãos Grimm.

Assim como em "*The little girl and the wolf*", há aqui uma valorização do antagonista. Enquanto, na fábula de Thurber, o animal é descrito incansavelmente como "grande", no poema de Chico Buarque, por ter muitos recursos visuais, há a grafia em letras maiúsculas: LOBO, o que realça o medo da menina e seu sentimento de impotência perto dessa personagem, que nada mais é para ela que um desconhecido.

Por isso mesmo, ela só vai vencer o obstáculo de seus temores quando, realmente, encontra-se cara a cara com um lobo:

Mas o engraçado é que,/ assim que encontrou o LOBO,/ a Chapeuzinho Amarelo/ foi perdendo aquele medo,/ o medo do medo do medo/ de um dia encontrar um LOBO./ Foi passando aquele medo/ do medo que tinha do LOBO./ Foi ficando só com um pouco/ de medo daquele lobo./ Depois acabou o medo/ e ela ficou só com o lobo (BUARQUE, 2017).

Enquanto em Guimarães Rosa o amadurecimento é atingido pela confrontação da personagem com a morte, em Chico Buarque, o medo é perdido pelo conhecimento. A menina tinha receio daquilo que não conhecia e, ao encontrar um lobo, o pavor termina. Aliado a isso, nota-se, no texto, o trabalho com uma questão interessante que não está nos outros dois analisados: a da metalinguagem. Afinal, é pela palavra que a menina perde de vez o seu medo: ao falar várias vezes o nome "LOBO", ela passa a vê-lo como um "BOLO", graças à inversão silábica. Então, aquilo que a aterrorizava torna-se engraçado e o antagonista passa a ser apenas um lobo – escrito assim, todo em letras minúsculas.

Portanto, o conhecimento e o enfrentamento do desconhecido se dão pelo símbolo final da linguagem. Após perceber o que era aquele desconhecido que a assombrava e brincar com a palavra do seu nome é que a menina acaba amadurecendo e atingindo a perda do temor. Depois disso, ela muda seus comportamentos,

vivenciando uma infância normal. Logo, esse conhecimento emancipador de Chapeuzinho Amarelo é representado na própria materialidade das palavras, o que destaca o poder da linguagem, de cuja arte é a literatura. Nesse sentido, trabalhar tal poema narrativo em sala de aula configura-se como um elogio à própria literatura, mostrando como ela é um terreno fértil que, constantemente, bebe na tradição para criar, com originalidade, textos com novas significações, que podem despertar o senso crítico do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os três textos modernos que compõem o *corpus* deste trabalho, é possível notar uma situação crucial: apesar de os autores usarem como texto de base o conto popular "Chapeuzinho Vermelho", os temas de suas histórias são completamente diferentes daquele do relato inicial. Isso porque partimos do pressuposto de que há uma moral implícita neste: a de que não se deve desobedecer aos pais ou não confiar em estranhos.

Essa espécie de moral ou tema desvincula-se completamente do motivo dos textos modernos porque, nas três releituras, verifica-se a ausência de um agente proibidor e a impotência - ou inexistência - de um antagonista que convença a protagonista a contrariar tal proibição. Em suma, as novas "Chapeuzinho" não são simplesmente marionetes que ouvem um interdito e são convencidas a descumprilo. Elas apresentam vontade própria, enfrentam desventuras e vencem obstáculos.

Vladimir Propp (1984), ao tratar das funções nos contos maravilhosos, cita a "proibição" e a "transgressão da proibição", presentes em "Chapeuzinho Vermelho" e responsáveis para o nó da intriga: há um antagonista - o lobo - que influencia a heroína a violar aquilo que lhe foi defeso. Esse ponto é interessante porque justamente essas duas funções, centrais no conto popular original, estão ausentes nas releituras modernas: as narrativas de Thurber, Guimarães Rosa e Chico Buarque não apresentam proibição a ser transgredida e muito menos influência melíflua de um antagonista para qualquer decisão tomada pelas protagonistas.

James Thurber constrói literariamente uma menina pequena que, a princípio, imaginamos ser ingênua, já que conta ao lobo qual é o seu destino. Porém, mal entra na casa da avó e, ao perceber a peripécia do lobo, tira uma arma da cesta e mata o desafeto. A moral é que crianças do nosso tempo não se deixam enganar facilmente, mas, para além disso, temos uma personagem que age por si só, que cuida da própria defesa e que não é nem influenciada pelo antagonista nem descumpridora de ordem dos pais.

Algo parecido se repete no conto de Guimarães Rosa: a garota com a fita verde no cabelo escolhe sozinha tomar o caminho mais longo para chegar à casa da avó e aproveitar o que há de belo no bosque. Sua viagem, que culmina na morte da avó, é um encontro com o amadurecimento.

Por fim, em Chico Buarque, esse amadurecimento vem da superação do medo e é conquistado através do conhecimento e da linguagem: uma menina que ouvia contos de fadas e se arrepiava de medo do lobo, mas, ao encontrar um, brinca com o substantivo que lhe dá nome e acha graça daquilo que outrora temeu.

Assim, percebemos, nas três narrativas, uma necessidade de releitura do conto antigo que busca dar um papel de maior autonomia à criança que a protagoniza. Não há neles uma mãe que proíbe, um lobo que convence a transgredir a proibição e muito menos um caçador que salva as protagonistas. Elas ou já são amadurecidas suficientemente para se defender ou chegam ao amadurecimento após enfrentar dores e desafios.

Ora, a mesma emancipação conferida a tais protagonista é a que pretendemos desenvolver com os alunos em sala de aula, ao abordarmos a leitura comparada desses textos. Formar criticamente um leitor é caminho que deve ser pautado pela persistente busca de sentidos que um texto literário pode guardar. Esse caminho pode ser iniciado justamente através de uma das origens da ficção: os contos de tradição oral. Pois eles estão presentes em nosso imaginário e, com o tempo, recebem novas significações de acordo com as sociedades e os autores que os releem. Assim, salta aos olhos a beleza do texto literário, capaz de partir da mais simples trama para construir as mais complexas possibilidades de interpretação.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações Ziraldo. 40. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CARNES, Pack. *The american face of Aesop: Thurber's fables and tradition. Proverbia in fabula: essays on the relationship of the proverb and the fable*. Bern: Frankfurt am Main; New York; Paris: Lang, 1988.

COVIZZI, L. M. e NASCIMENTO, E. M. F. S. **João Guimarães Rosa: homem plural escritor singular**. São Paulo: Atual, 1988.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos: 1812-1815**. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Editora 34, 2018.

GUIMARÃES, Reginaldo. **O folclore na ficção brasileira**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1977.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil e juvenil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Alceu Dias. A forma da fábula. **Significação**, 4, p.60-69, 1984.

NUNES, B. De *Sagarana a Grande sertão: veredas*. In: _____. **Crivo de papel**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 247-262.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Luciano. A fábula, um gênero alegórico de proverbial sabedoria. **Revista Forma Breve**, 3: A fábula. Aveiro: Universidade, 2003.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. Jaime Ferreira e Victor Oliveira. 2. ed. Lisboa: Vega, s/d.

RIBEIRO, Gustavo de Mello Sá Carvalho. Vermelho, incolor, verde e amarelo: o tema da maturidade em "Chapeuzinho" na tradição e na

modernidade. In: V Congresso Internacional do PPG-Letras e XIX Seminário de Estudos Literários, 2018, São José do Rio Preto. **Caderno de resumos V Congresso Internacional do PPG-Letras e XIX Seminário de Estudos Literários**. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2018, p.130-140.

ROSA, João Guimarães. Fita verde no cabelo (Nova velha estória). In.____. **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.110-113.

ROSA, João Guimarães. **Corpo de baile**: sete novelas. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

SIMONSEN, Michèle. **O conto popular**. Trad. Luís Carlos de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1987).

THURBER, James. **Fables for our times: and famous poems illustrated**. New York: Harper and Roll, 1983.

ANEXO - A GAROTINHA E O LOBO¹³

James Thurber

Uma tarde, um grande lobo esperava, numa floresta escura, por uma garotinha que viria trazendo um cesto com comida para sua avó. Finalmente, chegou uma garotinha e ela trazia um cesto com comida. "Você está levando esse cesto para sua avó?", perguntou o lobo. A garota disse que sim, ela estava. Então, o lobo perguntou onde morava sua avó, a garotinha lhe disse e ele desapareceu na floresta.

Quando a garotinha abriu a porta da casa de sua avó, viu que havia alguém na cama com uma camisola e um gorro de dormir. Ela mal aproximara vinte e cinco pés da cama quando viu que não era sua avó, mas o lobo, pois mesmo com um gorro de dormir, um lobo não pareceria mais com sua avó que o leão da *Metro-Goldwyn* com Calvin Coolidge. Então, a garotinha tirou do cesto uma pistola e atirou no lobo, que caiu morto.

Moral: Hoje em dia, não é mais tão fácil enganar garotinhas como antigamente.

¹³ Tradução nossa.

CAPÍTULO 3

Desvendando Alice: uma análise psicanalítica do País das Maravilhas¹⁴

Flávia Cristina Martins de Oliveira¹⁵

[...] o conto de fadas reassegura, dá esperança para o futuro, e oferece a promessa de um final feliz; Por esta razão, Lewis Carroll chamou-o um "presente de amor" [...] (BETTELHEIM, 2002, p. 26)

Este artigo surgiu das inquietações da autora durante a leitura das diversas versões da clássica história de Alice no País das Maravilhas. Esse conto de fadas instigante, que agrada tanto aos pequenos quanto aos adultos convida o leitor a embarcar em uma viagem surrealista, cheia de personagens enigmáticos, ora divertida, ora angustiante, e para muitos, apaixonante. Alice, ao adormecer na relva e dar cabo às suas fantasias oníricas, convida o leitor a penetrar em sua intimidade, através de seu sonho.

Ao apresentar o mundo imaginário de Alice, essa obra possibilita muitas interpretações, pois ela toca na subjetividade do leitor. O autor convida-o a entrar no mais íntimo de Alice, e assim ele consegue mergulhar no sonho dessa menina curiosa, valente e determinada, sonhando e interpretando cada passo dela de acordo com suas próprias vivências. A riqueza da obra se consolida pelas características infantis de Alice, pois “As crianças não se angustiam tanto com a experiência do desconhecimento e de ter pouco controle sobre as escolhas, pois essa é sua vida.” (CORSO; CORSO, 2011, p. 282)

¹⁴ Este texto foi publicado inicialmente na Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, vol. 8, n. 1.

¹⁵ É professora substituta de língua inglesa na UFBA, doutora em Letras (UFBA), mestra em Língua e Cultura (UFBA), especialista em Psicanálise Clínica (CEAPP), especialista em Língua Inglesa e Gestão Escolar (UNITAU), licenciada em língua inglesa e portuguesa (UNITAU). Atua nas linhas de linguística aplicada, ensino e aprendizagem de línguas, representações sociais e educação e psicanálise.

Com o aprofundamento das bases psicanalíticas por parte da autora, surgiu a oportunidade de analisar essa obra à luz da teoria freudiana. Esse enlace entre literatura e psicanálise não é novidade, e essa teoria contribui muito para o enriquecimento das interpretações e análises de obras de arte.

O texto escolhido para a análise é a versão original traduzida para o português. (CARROLL, 2015) O trabalho está dividido da seguinte maneira: a primeira seção explica sobre o autor e como surgiu Alice no País das Maravilhas. A segunda seção apresenta a primeira e segunda tópicas desenvolvidas por Freud, importante para a compreensão da análise de dados. A terceira descreve os sonhos segundo a psicanálise e a última seção mostra a análise do texto de Lewis Carroll a partir da interpretação dos sonhos desenvolvida por Freud.

A OBRA LITERÁRIA

Alice no País das Maravilhas foi escrito por Lewis Carroll em 1865. Charles Lutwidge Dodgson nasceu em 1832 em Darsbury, Cheshire, na Inglaterra. Graduou-se em matemática e logo em seguida começou a lecionar na faculdade. Era considerado um matemático brilhante pelos colegas, adorava enigmas, lógica e jogos, escrevia panfletos políticos, ensaios, poemas, todos com o pseudônimo de Lewis Carroll. Era um fotógrafo muito talentoso, especializado em retratos de adultos e crianças.

Lewis adorava relacionar-se com crianças, e tinha muito contato com os filhos de seus amigos de trabalho. Sempre foi fascinado pelo universo infantil. Teve um relacionamento muito próximo com as filhas de seu amigo Henry Liddell. Com elas, Lorina, Edith e Alice, jogava críquete, fazia espetáculos de marionete, passeava a cavalo e criava histórias para diverti-las. A história de Alice no País das Maravilhas surgiu durante um passeio de barco pelo rio Tâmisa com as meninas. Ao pararem para um piquenique na margem do rio, foram pegos de surpresa por uma tempestade e tiveram que se abrigar. Enquanto a chuva não passava, Lewis criou esse maravilhoso conto de fadas, desenvolvendo o enredo com algumas histórias já

inventadas para as meninas anteriormente. A introdução da obra apresenta o poema em que o autor narra esse acontecimento:

Juntos na dourada tarde
Deslizávamos recostados,
E nossos remos, com pouca habilidade,
Eram por bracinhos manejados,
Enquanto mãozinhas fingiam tão somente
Ter nosso barquinho guiado.
[...]
Assim o País das Maravilhas foi criado:
Assim, conto a conto, lentamente,
Com cada evento curioso elaborado [...] (CARROLL, 2015)

Conhecendo um pouco a vida de Lewis, é possível compreender de onde ele teve sua inspiração. Ele sabia as situações pelas quais todas as crianças passam convivendo com os adultos. (CARROLL, 2015)

A história começa com Alice e sua irmã mais velha em um campo verde. Elas tecem um diálogo e depois Alice acaba adormecendo na relva. Entra em cena um Coelho Branco que aparece correndo e que Alice, por curiosidade, persegue-o até cair em uma toca. Ela chega então, no País das Maravilhas, isto é, lugar dos sonhos, onde tudo pode acontecer. O enredo é todo elaborado durante o sonho de Alice. Corso; Corso (2011, p. 288) explicam que a simpatia dessa obra por pessoas de todas as idades ocorre justamente por isso:

As aventuras de Alice são genuinamente oníricas, o autor soube reproduzir as regras de construção dos sonhos e também por isso nossa empatia com essa história é forte, afinal visitamos a cada noite o mundo mágico dos sonhos. Dependendo da conexão que temos com nosso inconsciente, podemos lembrar mais ou menos deles, mas todo mundo sonha. Nosso cérebro não desliga [...], ele aproveita o repouso para reacomodar as experiências diurnas, equilibrar as tensões e alucinar soluções para as pendências não resolvidas, os desejos insatisfeitos. O resultado são nossos sonhos e pesadelos. (CORSO; CORSO, 2011, p. 288)

Alice começa sua aventura ao deparar-se com uma porta em que não consegue passar. Entre poções mágicas para crescer e encolher, rio de lágrimas, florestas, copas de árvores, jogo de críquete, julgamento e muita coragem, ela encontra vários personagens instigantes. Dentre eles o Coelho Branco, o Chapeleiro Maluco, a Lebre de Março, Dodô, Bill o Lagarto, o Rato, o gato Cheshire, a Lagarta, a Duquesa, a Rainha de Copas, o Rei e o exército de cartas de baralho. Os diálogos entre ela e esses personagens demonstram bem como funciona a convivência entre as crianças e os adultos, pois muitas vezes eles não são ouvidos, ninguém lhes presta atenção. Isso é corroborado por Corso; Corso (2011, p. 282) ao dizerem que:

De um jeito ou outro, os diálogos persistem somente enquanto a menina escuta e obedece, mas se interrompem assim que ela opina, solicita uma informação ou favor. Essa é uma experiência própria da infância que não raro se perpetua ao longo da vida: a maior parte dos nossos interlocutores não está interessada em escutar e ajudar. Todos querem falar, ser ouvidos, mas a triste constatação é que poucos realmente escutam.

Esses personagens mostram muito do gosto de Lewis, dos jogos e das cartas. A Rainha de Copas, o Rei e a Duquesa, o jogo de críquete com os flamingos e os porcos espinhos ilustram as preferências do autor ao dar vida às coisas que lhe agradam. Já o enigmático gato de Cheshire, que aparece e desaparece quando quer, possivelmente foi inspirado pelo nome do condado do autor. O nome pode ter se originado da expressão idiomática inglesa *“grinning like a Cheshire cat”*, ou seja, o gato que ri. Duas teorias tentam explicar a expressão: Cheshire era um condado com muitas fazendas leiteiras, vindo daí a alegria dos gatos que viviam no lugar. Outra teoria vem de um queijo produzido em Cheshire que tinha o formato de um gato e que as pessoas começavam a comê-lo pelo rabo. Talvez seja por isso que o gato de Cheshire desaparecia a partir do rabo. (CHESHIRE CAT, 2018)

Alice passa por várias experiências, dialogando com os personagens e descobrindo-se em um mundo desgovernado, aliás

governado por uma rainha megera e malvada. A cada lugar em que chega, ela tenta compreender as regras e como funciona a convivência entre os personagens. Muitas vezes sem sucesso. Ela divaga, ela não sabe o que quer, ela só quer chegar. Esse deixar-se levar, perambulando pelo País das Maravilhas é o que possibilita que ela tenha tantas aventuras.

A PSICANÁLISE E A DESCOBERTA DO INCONSCIENTE

A psicanálise foi criada por Sigismund Scholomo Freud. Ele nasceu em 6 de maio de 1856 em *Freiberg in Mahren*, hoje denominada *Pribor*, pertencente a República Tcheca. A família de Freud era judaica e ele foi o primogênito em uma família de sete irmãos. Aos quatro anos de idade, em 1860, a família se mudou para Viena, onde Freud viveu quase toda sua vida.

Desde pequeno Freud demonstrou grande habilidade intelectual, tendo ganhado um quarto na casa da família somente para que pudesse estudar mais livremente. Era excelente aluno e autodidata. Formou-se médico. (DISCOVERY, 1996)

No início de sua carreira como neurologista, Freud fez um estágio de seis meses em Paris, entre 1885 e 1886, onde teve contato com a hipnose através do médico Charcot. (FREUD, 1886/2009, p. 16) Estes meses foram cruciais para que Freud então, tomasse um rumo diferente em sua carreira. Neste estágio ele aflorou questões advindas da observação de problemas neuropatológicos, e iniciou sua pesquisa sobre a psique humana e o estudo do inconsciente. A partir de então, se dedicou para criar e desenvolver a psicanálise propriamente dita.

A primeira tentativa de Freud para explicar o inconsciente surge com a primeira tópica. Nela, ele divide o aparelho psíquico em consciente, pré-consciente e inconsciente. No consciente estão pensamentos, percepções, raciocínios. No pré-consciente ficam as memórias e desejos, e no inconsciente estão os recalques, pulsões, medos. Como o próprio Freud explica em sua Conferência XIX, através de uma metáfora:

Comparemos, portanto, o sistema do inconsciente a um grande salão de entrada, no qual os impulsos mentais se empurram uns aos outros, como indivíduos separados. Junto a este salão de entrada existe uma segunda sala, menor — uma espécie de sala de recepção — na qual, ademais, a consciência reside. Mas, no limiar entre as duas salas, um guarda desempenha sua função; examina os diversos impulsos mentais, age como censor, e não os admitirá na sala de recepção se eles lhe desagradarem. De pronto, os senhores verão que não faz muita diferença se o guarda impede a entrada de determinado impulso no próprio limiar ou se ele o faz recuar através do limiar, após o impulso ter entrado na sala de recepção. Isto é apenas uma questão de grau de sua vigilância e de quão prontamente efetua sua ação de reconhecimento. Se mantivermos esta imagem, poderemos ampliar ainda mais nossa terminologia. Os impulsos do inconsciente, no salão de entrada do inconsciente, estão fora das vistas do consciente, que está na outra sala; em princípio, devem permanecer inconscientes. Se já se infiltraram até o limiar e foram afastados pelo guarda, então eles são inadmissíveis para a consciência; dizemos que eles são reprimidos. Entretanto, os próprios impulsos que o guarda permitiu que cruzassem o limiar, não são, também, só por causa disso, necessariamente conscientes; podem vir a sê-lo somente se conseguissem chamar a atenção da consciência. Portanto, justifica-se que chamemos a esta segunda sala, de sistema do pré-consciente. Nesse caso, tornar-se consciente mantém seu sentido meramente descritivo. Para qualquer impulso, porém, a vicissitude da repressão consiste em o guarda não lhe permitir passar do sistema do inconsciente para o do pré-consciente. (FREUD, 1925/2009, p. 32)

Esta primeira tentativa de explicar o aparelho psíquico surgiu com a necessidade de se compreender a histeria, uma doença mental muito recorrente no início do século vinte. Destarte, Freud precisou se aprofundar na sua teoria ao se deparar com a repressão e formulou os construtos da segunda tópica: o id, ego e superego.

Ele desenvolveu a estrutura tripartite como forma de compreender a psique humana. Nela, teorizou sobre o id, ego e

superego. O id pode ser descrito como a força motriz de onde partem os desejos latentes, as pulsões que movem o ser humano para a sobrevivência, o instinto de realizar seus desejos primitivos. Já o ego pode ser descrito como a parte do aparelho psíquico que filtra e canaliza os desejos e pulsões do id para a realidade do mundo, colocando uma certa adequação para que haja uma realização aceitável dos desejos humanos dentro da sociedade. Por fim, o superego é a parte moral da conduta no indivíduo, funciona como a regulação entre o que o id deseja e o que o ego pode realizar, dando equilíbrio ao aparelho psíquico.

FREUD E A INTERPRETAÇÃO DOS SONHOS

Aos quarenta anos de idade Freud decide se autoanalisar. Este foi um marco para a psicanálise. Neste processo, ele descobre que os sonhos são a prova de que o inconsciente existe. Durante sua própria análise, que durou quatro anos, Freud escreve *A Interpretação dos Sonhos*, que data de 1900. Na verdade, sua obra foi escrita entre os anos de 1895 a 1899, mas ele pediu que a data de publicação fosse a da virada do século, pois tinha grandes expectativas no impacto do livro. Infelizmente, apenas 350 exemplares foram vendidos nos primeiros seis anos. Apesar do descaso com a descoberta, é a obra que comprova a existência do inconsciente, pois até então Freud não conseguia corroborar sua existência. (FREUD, 1900/2009)

Neste livro Freud apresenta as técnicas que desenvolveu para a interpretação de sonhos de vários pacientes e de seus próprios sonhos também. Em especial, o sonho que teve com uma ex-paciente chamada Irma. Sua terapia não estava sendo bem-sucedida, ela abandonou o tratamento e foi para sua casa de campo. Freud se encontra com o médico da família dela, Otto, que diz que Irma não está bem. Ele, ressentido com a sensação de crítica por parte de Otto, tem um sonho com Irma e Otto. Na interpretação deste sonho Freud chega à conclusão de que os sonhos são a realização do desejo, máxima freudiana que explica muito sobre o inconsciente. (FREUD, 1900/2009)

Freud explica que os sonhos representam a parte mais instintiva do ser humano. Como esses desejos mais instintuais não

podem aflorar devido às convenções sociais, muitas vezes reprimidos até para o próprio sujeito, eles são levados a cabo através dos sonhos. Os sonhos são necessários para que a psique alivie as tensões provenientes das repressões do superego. Ele afirma isso ao explicar que: “[...] O sono significa um fim da autoridade do eu. Daí o adormecimento trazer consigo certo grau de passividade [...] As imagens que acompanham o sono só podem ocorrer sob a condição de que a autoridade do eu seja reduzida.” (FREUD 1900/2009, p. 46)

Os sonhos são considerados uma válvula de escape para essa energia contida na psique humana, pois “[...] sonhar toma o lugar da ação, como o faz muitas vezes em outras situações da vida.” (FREUD, 1900/2009, p. 92) Muitas vezes os sonhos vêm disfarçados, pois o sujeito não suportaria extravasar seus desejos de forma realística. (FREUD, 1900/2009). Por isso Freud assinala que há muitos momentos em que: “[...] o sonho é uma realização (disfarçada) de um desejo (suprimido ou recalçado)” (FREUD, 1900/2009, p. 115)

Freud, ao desenvolver a técnica de interpretação acaba concluindo que, inevitavelmente, o material dos sonhos surge das experiências do sujeito:

Podemos mesmo chegar a dizer que o que quer que os sonhos ofereçam, seu material é retirado da realidade e da vida intelectual que gira em torno dessa realidade... Quaisquer que sejam os estranhos resultados que atinjam, eles nunca podem de fato libertar-se do mundo real; e tanto suas estruturas mais sublimes como também as mais ridículas devem sempre tomar de empréstimo seu material básico, seja do que ocorreu perante nossos olhos no mundo dos sentidos, seja do que já encontrou lugar em algum ponto do curso de nossos pensamentos de vigília - em outras palavras, do que já experimentamos, externa ou internamente. (FREUD 1900/2009, p. 18)

Esse material se origina de quatro possibilidades vivenciadas pelo sujeito em seu cotidiano. Eles podem ser provenientes de excitações sensoriais externas, tais como barulhos, ruídos; excitações sensoriais internas, tais como sensações térmicas no organismo como calor, frio; estímulos somáticos internos, assim como fome, sede e,

por fim, fontes de estimulação puramente psíquicas. (FREUD, 1900/2009, p. 26)

Freud expõe muitos exemplos em sua obra, a fim de ilustrar os tipos de sonhos e todo o processo que ele desenvolveu para interpretá-los. Nessa trajetória ele acabou por detectar dois processos que ocorrem no sonho: a condensação e o deslocamento. A condensação une ao mesmo tempo vários pensamentos em um só símbolo, segundo Freud:

[...] a grande desproporção entre o conteúdo do sonho e os pensamentos do sonho implica que o material psíquico passou por um extenso processo de condensação no curso da formação do sonho. Temos muitas vezes a impressão de que sonhamos muito durante toda a noite e depois nos esquecemos da maior parte do que foi sonhado. (FREUD 1900/2009, p. 189)

Já o deslocamento transfere a emoção de uma ideia para outra, mais suportável em termos de censura, para que o desejo do indivíduo se realize nas fantasias oníricas. Freud explica esse processo da seguinte maneira:

A consequência do deslocamento é que o conteúdo do sonho não mais se assemelha ao núcleo dos pensamentos do sonho, e que este não apresenta mais do que uma distorção do desejo do sonho que existe no inconsciente. Mas já estamos familiarizados com a distorção do sonho. Descobrimos sua origem na censura que é exercida por uma instância psíquica da mente sobre outra. [...] O deslocamento do sonho é um dos principais métodos pelos quais essa distorção é obtida. [...] Podemos presumir, portanto, que o deslocamento do sonho se dá por influência da mesma censura - ou seja, a censura da defesa endopsíquica. (FREUD 1900/2009, p. 209)

Esses dois processos ocorrem para que a psique consiga produzir seus pensamentos oníricos de uma forma que seja aceitável para o superego do sujeito. No trabalho de Freud, ele acaba por desenvolver um método que o auxilie a interpretar o sonho. A simples

associação de imagens dos sonhos com símbolos interpretativos, que dão respostas como resolução de enigmas, não são aceitos por ele, considerados como crenças populares. É necessário conhecer o histórico dos pacientes, todo o contexto em que o sujeito está inserido e suas percepções psíquicas. Nesse ínterim, Freud assinala dois conteúdos no material onírico. Assim, o sonho é chamado de conteúdo manifesto e a interpretação desse sonho é denominado de conteúdo latente. No seu método ele salienta que:

Introduzimos uma nova classe de material psíquico entre o conteúdo manifesto dos sonhos e as conclusões de nossa investigação: a saber, seu conteúdo *latente*, ou (como dizemos) os “pensamentos do sonho”, obtidos por meio de nosso método. É desses pensamentos do sonho, e não do conteúdo manifesto de um sonho, que depreendemos seu sentido. Estamos, portanto, diante de uma nova tarefa que não tinha existência prévia, ou seja, a tarefa de investigar as relações entre o conteúdo manifesto dos sonhos e os pensamentos oníricos latentes, e de desvendar os processos pelos quais estes últimos se transformaram naquele. (FREUD, 1900/2009, p. 187)

Percebe-se a riqueza do trabalho de Freud para provar que existe mais no sujeito do que somente a parte consciente. Tudo o que é vivido, experienciado, afeta o sujeito psiquicamente, estando ele sempre em constante construção. Acordados, os sujeitos usam o ego e o superego para realizar suas funções diárias. Ao dormir, sonha para liberar o id, aliviando as pressões e dando vazão ao inconsciente.

DESVENDANDO O PAÍS DAS MARAVILHAS

A história começa com Alice reclamando com a irmã de que não gosta de livros sem figuras. Elas estão ao ar livre, em um lugar gramado, e entediada, Alice acaba por adormecer. O primeiro personagem que aparece é o Coelho Branco, olhando o relógio de bolso, correndo, com muita pressa. A curiosidade de Alice é muito grande e ela dispara atrás dele. Cai na toca do Coelho e desce por muito tempo. Nessa descida ela tem tempo para pensar na sua gata

Dinah, raciocinar sobre a distância que está percorrendo e pode-se observar seu envolvimento com o universo infantil. Questões escolares emergem, ela pensa na aula de francês, de geografia e matemática. Fica claro que ela ainda criança, não possui pensamento abstrato:

– Sim, essa é mais ou menos a distância certa. Mas me pergunto, qual seria a latitude ou longitude onde vim parar? (Alice não tinha a menor ideia do que era latitude, sequer longitude, mas ela pensou que essas fossem boas e grandes palavras para se dizer). (CARROLL, 2015, p. 13)

Ao chegar no solo, Alice perde de vista o Coelho e encontra várias portas trancadas. Ela vê um lindo jardim através de uma porta minúscula e quer entrar. Começa então sua grande aventura, pois ela não consegue passar, é muito grande. Toma uma poção que a faz diminuir, mas diminui muito, então come um pedaço de bolo que a faz crescer demais. É assim que seu psíquico entra em conflito, pois a sensação de inadequação ao ambiente a angustia. Exatamente como as crianças se sentem no universo dos adultos: “Alice achou aquilo tudo realmente absurdo, mas todos pareciam tão sérios que ela, sem conseguir pensar em nada para dizer, simplesmente fez uma reverência e aceitou o dedal, cerimoniosamente.” (CARROLL, 2015, p. 49)

Apesar da liberdade de seus pensamentos oníricos, Alice deixa bem marcada a força que seu superego tem na formação da sua psique. Em vários momentos ela conversa consigo mesma com tom de reprovação: “– Você deveria se envergonhar! – disse Alice – Uma garota desse tamanho (ela podia muito bem dizer isso) chorando dessa forma! Pare com isso agora!” (CARROLL, 2015, p. 26)

Quando ela se desespera por estar perdida no País das Maravilhas, ela mesma tenta se animar, mas de forma bem dura. Até mesmo reproduzindo o tipo de fala que provavelmente está acostumada a escutar dos adultos:

Vamos, chorar de nada adianta! – disse Alice para si mesma, severamente – Eu aconselho você a parar com isso neste minuto! – Ela geralmente dava a si mesma conselhos muito

bons (embora raramente os seguisse) e, por vezes, se repreendia duramente. Ela recordou que, uma vez, puxou suas orelhas por ter tentado trapacear em um jogo de críquete que ela estava jogando contra si mesma, pois essa criança curiosa gostava muito de fingir ser duas pessoas. “Mas não adianta agora”, pensou a pobre Alice, “fingir ser duas pessoas! Porque quase não há o suficiente de mim para fazer uma pessoa respeitável”. (CARROLL, 2015, p. 22)

Quando Alice entra na casa do Coelho Branco e bebe um líquido mágico que a faz crescer, pensa em voz alta, repreendendo-se: “– Oh, você é uma tola, Alice! – ela respondeu para si mesma. – Como você pode ter aulas aqui? Não há espaço suficiente nem para você, muito menos para os livros!” (CARROLL, 2015, p. 62)

Na idade do desenvolvimento em que se encontra, Alice se questiona o tempo todo sobre quem ela é e qual seu tamanho. Às vezes se sente gigante, outras se sente tão pequena que se acha incapaz. Todas as crianças vivenciam essa experiência, pois tentam adequar-se ao mundo adulto conforme vão crescendo. No sonho de Alice, fica bem evidente essa inquietação. Ela desabafa ao visitar a casa do Coelho Branco: “Eu realmente espero que me faça crescer novamente, pois estou bastante cansada de ser essa coisinha pequena!” (CARROLL, 2015, p. 59)

E depois de beber o líquido mágico da garrafinha que a faz crescer, quase escapa pela chaminé da casa e pensa: “[...] esquecendo que naquele momento ela era mais ou menos mil vezes maior que o Coelho e não tinha absolutamente nenhum motivo para ter medo dele.” (CARROLL, 2015, p. 62)

Ao conseguir se desvencilhar da casa do Coelho, ela tem um encontro intrigante com a Lagarta e pontua sua angústia em relação ao seu tamanho: “– Receio que eu não possa explicar mais claramente – Alice continuou educadamente –, uma vez que não consigo entender a mim mesma, para começo de conversa. E ter tantos tamanhos diferentes em apenas um dia é muito confuso.” (CARROLL, 2015, p. 77)

Esses questionamentos sobre seu tamanho trazem à tona a pergunta que ela faz várias vezes durante seu trajeto no País das Maravilhas. Ela quer saber quem ela é. O encontro com a Lagarta,

provavelmente seu próprio ego no sonho, a faz refletir sobre isso: “(Lagarta:) – Quem é você? [...] Eu...não sei muito bem, cara senhora, pelo menos neste exato momento... Bem, ao menos eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que devo ter mudado diversas vezes desde então.” (CARROLL, 2015, p. 76, 77)

E o diálogo continua com a Lagarta interrogando-a:

– Então você pensa que mudou, não é?

– Receio que sim, senhora. – disse Alice – Não consigo me lembrar das coisas como antes e não fico mais de dez minutos sem mudar de tamanho! (CARROLL, 2015, p. 81)

Freud corrobora a suposição de que o encontro de Alice e a Lagarta seja o encontro dela com seu próprio ego ao afirmar que, em seus próprios sonhos seu ego está sempre presente. O ego se apresenta como outra pessoa ou como mais de um elemento no processo de condensação, em que mais de um pensamento onírico se junta em apenas um material:

Os sonhos são inteiramente egoístas. Sempre que meu próprio ego não aparece no conteúdo do sonho, mas somente alguma pessoa estranha, posso presumir com segurança que meu próprio ego está oculto, por identificação, por trás dessa outra pessoa; posso inserir meu ego no contexto. [...] Há também sonhos em que meu ego aparece juntamente com outras pessoas que, uma vez desfeita a identificação, revelam-se mais uma vez como meu ego. Essas identificações então me possibilitariam pôr em contato com meu ego certas representações cuja aceitação fora proibida pela censura. Assim, meu ego pode ser representado num sonho várias vezes, ora diretamente, ora por meio da identificação com pessoas estranhas. Por meio de várias dessas identificações torna-se possível condensar um volume extraordinário de material do pensamento. (FREUD, 1900/2009, p. 218)

Um outro elemento abordado no sonho de Alice e explicado por Freud é o da condensação da linguagem. Essas brincadeiras são muito comuns na infância e Carroll soube usar esse artifício no conto

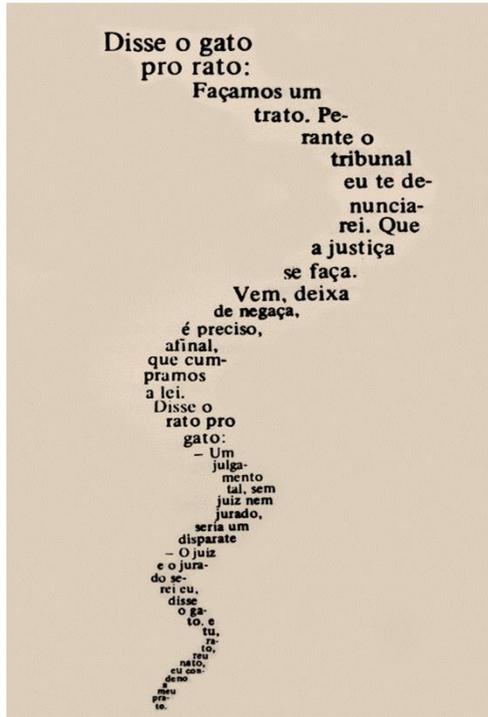
de fadas para deixar o id de Alice extravasar. Esse jogo linguístico é explicado por Freud abaixo:

As malformações verbais nos sonhos se assemelham muito às que são conhecidas na paranoia [...] Os truques linguísticos feitos pelas crianças, que, às vezes, tratam realmente as palavras como se fossem objetos, e além disso inventam novas línguas e formas sintáticas artificiais, constituem a fonte comum dessas coisas [...] nos sonhos [...]. A análise das formas verbais absurdas que ocorrem nos sonhos é particularmente adequada para exibir as realizações do trabalho do sonho em termos de condensação. (FREUD, 1900/2009, p. 209)

Esse jogo linguístico no sonho de Alice é discutido no diálogo com a Lagarta quando ela menciona que recitou um poema. As coisas não saíram como ela esperava, pois há troca de palavras e eles conversam:

– Você não consegue se lembrar de quê, por exemplo?
– Bem, tentei recitar “E assim a abelhinha”, mas saiu tudo diferente! – Alice respondeu com uma vozinha triste, bastante desanimada. (CARROLL, 2015, p. 81)

Além desse jogo de palavras na declamação de Alice, Carroll também utiliza duas palavras em inglês para construir um poema em que palavras se associam por sonoridade. A palavra *tale* significa conto em inglês e a palavra *tail* significa cauda. Ambas possuem a mesma pronúncia. Quando o Rato conversa com Alice, ele narra em forma de poema um conto (*tale*) sobre a cauda (*tail*). Além disso, esse jogo é apresentado na obra com o poema escrito no formato de cauda, em inglês denominado *tail rhyme*. Uma representação simbólica do material onírico de Alice:



Fonte: CARROLL, 2015, p. 51

Logo no início da obra, ao encontrar o Coelho Branco, Alice já percebe sua preocupação com o tempo. Olhando no relógio e dizendo estar atrasado. Em todos os outros encontros de Alice com ele, é a mesma coisa. Certamente, é a percepção de Alice sobre pessoas assim e que ela transporta para o sonho. Ou talvez, ela mesma esteja se vendo em um processo de deslocamento. Essa angústia com o tempo demonstra uma neurose obsessiva, típica de uma estrutura psíquica em que o superego é muito forte. O próprio Coelho se cobra:

[...] Alice achou estranho ouvir o Coelho dizer a si mesmo: – Oh, céus! Oh, céus! Devo estar muito atrasado! Então, o Coelho tirou um relógio do bolso de seu colete e olhou para ele, se apressando em seguida. (CARROLL, 2015, p. 9)

A neurose do Coelho é apresentada em vários momentos, sempre que Alice o encontra. E ele está sempre ansioso, da maneira

como é descrito a seguir: “Era o Coelho Branco, trotando de volta, olhando ansioso por onde passava, como se tivesse perdido alguma coisa.” (CARROLL, 2015, p. 56)

O mesmo ocorre quando Alice encontra o Chapeleiro Maluco e a Lebre de Março. Os dois estão enfeitiçados. Conforme explicam para Alice, a Rainha os prendeu ao tempo, exatamente às cinco da tarde, hora do chá. Então eles passam o tempo todo fazendo o ritual do chá. Mesmo tipo de estrutura psíquica, mas aqui já com uma patologia instalada de neurose obsessiva compulsiva. Percebe-se a importância que o Chapeleiro atribui ao tempo ao dizer que:

[...] Tempo é uma coisa muito preciosa!

– Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu – disse o Chapeleiro – não diria que ele é uma coisa. Ele é uma pessoa. (CARROLL, 2015, p. 123)

Dois encontros são marcantes nesse conto de fadas. O encontro de Alice com a Lagarta e com o Gato Cheshire. Em ambos os casos, ela tem a oportunidade de expressar o que está sentindo no País das Maravilhas, um misto de impotência diante das situações em que se depara:

– Quem é você? (pergunta a Lagarta) [...] Eu...não sei muito bem, cara senhora, pelo menos neste exato momento... Bem, ao menos eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que devo ter mudado diversas vezes desde então. (CARROLL, 2015, p. 76, 77)

Tanto a Lagarta quanto o gato Cheshire aparecem como o próprio ego de Alice no sonho. Os dois personagens são possivelmente condensações, para que ela consiga dialogar consigo mesma. É a chance que ela tem para refletir sobre quem ela é, o que quer:

– Você poderia me indicar, por gentileza, qual caminho devo tomar para sair daqui?

– Depende para onde você quer ir – disse o Gato.

- Não me importa muito para onde estou indo... – disse Alice.
- Então não importa o caminho que você tome – respondeu o Gato.
- ...Contanto que eu chegue em algum lugar... – acrescentou Alice, tentando se explicar.
- Ah, então é certo que você vai chegar lá – falou o Gato – se continuar caminhando o bastante. (CARROLL, 2015, p. 109)

Ao longo da história Alice vai se fortalecendo, posicionando-se em relação ao que quer fazer e dizer. Ela também aprende a controlar os momentos em que quer ficar grande ou pequena, de forma a se adequar aos espaços no País das Maravilhas. Percebe-se uma consolidação de sua estrutura psíquica ao se deparar com os outros personagens. É no encontro com o outro (seu inconsciente) que ela se torna decidida e valente.

Já a Rainha apresenta-se como o superego de Alice. Esbravejando o tempo todo para cortar a cabeça de todos, causa-lhe espanto. No entanto, no último capítulo, em que há um julgamento, Alice já decidida, enfrenta seu superego, tomando as rédeas da situação: “– Pois bem, não vou sair de jeito nenhum! – afirmou Alice – Além do mais, essa regra não existe, você acaba de inventá-la.” (CARROLL, 2015, p. 213) Alice se descobre como uma menina valente ao gritar no tribunal, afirmando que os personagens são apenas cartas de baralho. Ela, enfim, consegue apaziguar seu superego e fortalecer seu ego. E então, acorda.

Várias interpretações são possíveis sobre essa bela obra. Não há como analisar o próprio autor, pois isso só poderia acontecer se ele estivesse em terapia. As razões pelas quais Lewis Carroll fez as escolhas em sua narrativa sempre serão um mistério. No entanto, a criação desse sonho foi muito bem estruturada, com materiais oníricos que realmente existem. Por isso mesmo, uma história que encanta. Impossível conhecer o sonho latente de Alice, mas o sonho manifesto seduz a crianças e adultos. No seu sonho de criança, ingênuo e que mostra a visão infantil do universo adulto, há sem dúvida a máxima freudiana:

Os sonhos das crianças pequenas são frequentemente pura realização de desejos e são, nesse caso, muito desinteressantes se comparados com os sonhos dos adultos. Não levantam problemas para serem solucionados, mas, por outro lado, são de inestimável importância para provar que, em sua natureza essencial, os sonhos representam realizações de desejos. (FREUD, 1900/2009, p. 94, 95)

A intenção deste artigo não é esgotar as possibilidades de interpretação de Alice no País das Maravilhas. Pelo contrário, é incentivar o leitor a refletir sobre a obra, fazer uma releitura com novas interpretações. Essa é a verdadeira riqueza ao desvendar Alice.

REFERÊNCIAS

A INTERPRETAÇÃO DOS SONHOS. **Grandes Livros da Discovery**. VINK, E. (produtor); SUTHERLAND, D. (narrador), SWALES, P. (historiador). 1996. 51 min. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=vQxEk9-Sz-A&t=585s>> Acesso em maio 2017.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano 16a Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução: Izabela Koenig. São Paulo: Edições Usborne, 2015.

CHESHIRE CAT. **Wikipedia**. Disponível em <https://en.wikipedia.org/wiki/Cheshire_Cat> Acesso em jun 2018.

CORSO, M.; CORSO L. D. **A Psicanálise na Terra do Nunca: Ensaio sobre a Fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FREUD, A. **O Ego e os Mecanismos de Defesa**. Rio de Janeiro: BUP, 1968.

FREUD, S. (1900) **A Interpretação dos Sonhos**. Vol IV. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

FREUD, S. (1900-1901) **A Interpretação dos Sonhos**. Vol V. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

FREUD, S. (1925-1925) **Além do Princípio do Prazer**. Vol XVIII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

FREUD, S. (1915-1916) **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. Vol XV. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

FREUD, S. (1886-1889) **Publicações Pré-Psicanalíticas e Esboços Inéditos**. Vol I. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

FREUD, S. (1901-1905) **Um Caso de Histeria. Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade e outros Trabalhos**. Vol VII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

CAPÍTULO 4

Alice no País das Maravilhas: adaptação de uma Obra Literária Clássica para o 3D¹⁶

Karol Natasha Castanheira¹⁷

Rafael Kondlatsch¹⁸

Vitor Pachioni Brumatti¹⁹

A adaptação de obras literárias para o cinema é uma rotina na produção cinematográfica, como se observa na obra escrita por Lewis Carrol em 1865, “Alice no País das Maravilhas”, com a (re) leitura de Tim Burton para o cinema, se firmou nas bilheterias americanas como a estreia em 3D com maior arrecadação em 2010. O diretor também desenvolveu uma segunda (re) leitura e, conseqüentemente, adaptação para o filme “Alice Através do Espelho” no ano de 2016.

Segundo o site "Box Office Mojo", o primeiro filme faturou US\$ 116,3 milhões em seu primeiro fim de semana nos cinemas nos Estados Unidos superando as expectativas ao acabar com as 13

¹⁶ Trabalho originalmente apresentado do GP Mídia, Cultura e Tecnologias Digitais na América Latina, evento componente do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), realizado em Caxias do Sul-RS.

¹⁷ Doutora em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, 2018). Bacharel em Comunicação Social- Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS, 2019). Professora efetiva do curso de Jornalismo e Vice-Diretora da Universidade do Estado de Minas Gerais, em Frutal. karol.castanheira@uemg.br.

¹⁸ Doutor em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, 2019). Professor do curso de jornalismo da UniSecal (Ponta Grossa – PR) e diretor da Regional Sul I da Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (Abej). E-mail: rafaelk@professorsecal.edu.br

¹⁹ Doutor em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, 2020). Bacharel em Comunicação Social - Hab. Publicidade e Propaganda. Atualmente é docente e coordenador dos cursos de Publicidade e Propaganda e Jornalismo do Centro Universitário do Sagrado Coração – UNISAGRADO e membro do Grupo de Pesquisa Comunicação, Mídia e Sociedade – GPECOM. vitor.brumatti@unisagrado.edu.br.

semanas de hegemonia de Avatar, considerado um marco para o estilo 3D.

A questão é de que maneira se dá a adaptação de obras literárias nas produções cinematográficas? Quais sentidos são produzidos e quais recursos são acrescentados a narrativa para atualizar as demandas do público presente?

Fazem parte do senso comum as críticas negativistas feitas às adaptações, principalmente de quem leu o livro antes de assistir ao filme. Mesmo frequentes, todavia, essas críticas não impedem o sucesso de bilheteria dessas (re) leituras. Muitas vezes, a sensação de insatisfação com a obra adaptada se dá pela falta de conhecimento do receptor de entender as diferenças de suporte e o que isto implica no produto final. O público espera uma aderência completa do filme a obra literária, uma fidelidade completa, incapaz de existir pelas limitações e capacidades de cada suporte, o que equivaleria a ideia de tradução e não de adaptação.

A constante recorrência à adaptação na criação de “novas” obras, tanto para a televisão quanto para o cinema, é a justificativa do interesse por entender mais sobre os elementos que explicam como funcionam essas adequações. A obra cinematográfica “Alice no País das Maravilhas” atualiza a literatura clássica para outro meio e linguagem, quanto no sentido que, para comunicar a obra deve se expressar em termos que sejam entendidos atualmente, questões propostas e relativas ao tempo de sua escritura. A primeira publicação de “Alice no País das Maravilhas” aconteceu em 1865, o que remonta a outra época e outra concepção em lidar com o lúdico e com o imaginário nas obras infantis. Já a continuação da obra intitulada de *Alice Através do Espelho e O Que Ela Encontrou Por Lá* foi lançada pelo mesmo autor em dezembro de 1871.

Dentro desse processo de adaptação de obras, um aspecto relevante é justamente a relação entre o global e o local. Obras que foram escritas em outro tempo e espaço são reutilizadas e adaptadas para compor a programação de outro período.

O caso da obra cinematográfica permite analisar de que modo uma peça, que se baseia em um texto clássico, atualiza os padrões estéticos e de comportamento e comunica para os receptores da atualidade valores e estéticas tiradas de outra época e lugar. Para

Kellner (2001) a cultura da mídia atua como um terreno de disputa que (re) produz em nível cultural os conflitos fundamentais da sociedade. Nos dois casos se pode indagar sobre quais são os aspectos da representação que tocam a sensibilidade e mencionam as lutas em curso nas sociedades para as quais são propostas.

Kellner (2001) aponta ainda que toda obra dialoga com o seu contexto histórico e social. Se a obra original assinala ideologias da época em que foi escrita, assim também será a adaptação, que dialogará com o seu período histórico, visões de mundo e discursos contra-hegemônicos.

Como forma de organização, este artigo foi dividido em duas partes para análise, a primeira remete ao estudo sobre a adaptação em si da obra literária para o cinema 3D, e a segunda refere-se à adaptação das personagens propriamente ditas.

ADAPTAÇÃO

“Ao cineasta o que é do cineasta, ao escritor o que é do escritor” (GUIMARÃES, 2003, p.109)

A adaptação da literatura ao audiovisual fornece um leque de possibilidades a ser estudado. Enquanto a escrita remete ao imaginário o audiovisual se faz pelas imagens e sons (ou ausência deles).

A utilização de um código como base para a produção de outros códigos pode ser considerada uma transcodificação. Quando se trata da transcodificação de um código literário ficcional para a linguagem audiovisual, essa mudança de código não se dá de forma simplória (CORREIA; MARQUEZ, 2009, s.p).

Comparato (1996) afirma que este processo de adaptação é uma transcrição de linguagem que altera o suporte lingüístico utilizado para contar a mesma história, equivalente, portanto, à recriação da mesma obra levando em consideração a linguagem própria do meio para o qual se está produzindo.

Porém, nos aproximamos mais da perspectiva de Távola (1984), em que o livro impresso opera sobre o *imaginário e o conceitual*,

já a imagem tem regras próprias que independem do discurso que sobre ela se faça. Távola (1984, p.34) argumenta ainda que “a imagem poetiza (inventa), dramatiza (traz à vida e o ser humano em si) e é surrealista (faz com que o audiovisual tenha uma dupla pauta de leitura – rompe com a parede do concreto)”.

Adaptar a obra, não é, portanto, apenas a transcrição da linguagem, mas a adequação de elementos e sentidos que extrapolam os limites do discurso. Knapp (1995) reforça a ideia apontando que os significados da imagem ultrapassam a capacidade humana de conceituar e definir. Ela funciona além da razão e da inteligência – atua nas instâncias do sentimento, da razão pura, ou seja, possui mecanismos subjetivos variados e incontrolados pelo homem. Isto explica o fato do receptor guardar mais as informações contidas no livro do que no filme. Enquanto a leitura exige atenção e se faz através do processo cognitivo, o filme atua diretamente nas emoções.

Balogh (2005, p.53) afirma a importância em se manter a natureza dos meios e suas regras que definem como será feito o produto. Para ela, “o filme adaptado deve preservar em primeiro lugar a sua autonomia fílmica, ou seja, deve-se sustentar como obra fílmica, antes mesmo de ser objeto de análise como adaptação”. A autora complementa afirmando que “na prática, se reconhece como adaptado o filme que ‘conta a mesma história’ do livro no qual se inspirou, ou seja, a existência de uma mesma história é o que possibilita o ‘reconhecimento’ da adaptação por parte do destinatário” (BALOGH, Ibid, p.58).

A adaptação pode se dar tanto em âmbito de linguagem, quanto de código, de veículo, de público, de personagens e nos demais itens que possam contribuir para a composição da obra. Portanto, o leque de modificações é enorme e produz contrapontos aparentes.

Outra diferença é que o meio audiovisual agrega, além da comunicação verbal, elementos da comunicação não-verbal como som, iluminação, cenário e figurino. A disposição destes elementos evidencia a leitura que o enunciador deseja que o telespectador faça da informação veiculada. Nesse sentido, o livro por sua vez, permite diferentes leituras do mesmo texto, por ser guiado pelo imaginário e não por elementos organizados que pautam a visão do telespectador.

Para Vianna (1999), o som tem importância vital da informação de um modo geral. Este elemento pode gerar uma identificação com o destinatário, além de a emoção provocada surtir o efeito imediato no nível de excitação e bem-estar.

Segundo Mehrabian (1976, p.90) a música pode exercer um efeito mais forte e imediato em nível de excitação e reações adversas. Os tipos de som e sua intensidade são capazes de afetar o comportamento pessoal e interpessoal. O mesmo acontece com a iluminação. Este elemento influencia o tipo da mensagem que emite. Birren (1965) cita dados que sugerem que as reações humanas são 12% mais rápidas se a iluminação é rosa. Já as luzes verdes parecem provocar reações mais lentas do que as normais. A cor da iluminação pode influenciar no tempo, na longitude e na largura da imagem que está sendo exibida.

TEMPO E ESPAÇO

Stuart Hall (2003) indica que relacionada ao impacto global está a importância do local. Um não excluiu o outro, portanto é melhor avaliar os termos como uma articulação de ambos.

Analisando esta relação global/local com o estudo de adaptação, Eliane Nagamini (2004) afirma que antes, por volta da década de 70, a fidelidade com a obra adaptada era mais exigida do que é hoje e, muitas vezes, traços importantes são atualmente alterados e a obra adaptada ganha outro caráter substancialmente diferente do texto original.

A questão que se coloca de obra a obra (diálogo) e que se transforma de um tempo a outro (a metamorfose do conhecimento graças à experiência histórica do homem) faz da biblioteca e do museu um grande volume (manuscritos que enrolam e desenrolam), um grande volume em constante enunciação, em relação de contigüidade, onde a presença de um, ao invés de substituir ou anular, soma-se à do outro, diz e re-diz o outro. Cita o outro (SILVA, 2002, p.22).

Como propõe Ang (1999), a audiência decodifica os textos da mídia conforme suas circunstâncias sociais e culturais, suas experiências. É levar em consideração o contexto histórico e social onde os telespectadores estão vivendo, para assim, ver se os textos são acessíveis e quais são os significados que as pessoas estão atribuindo a eles.

Sobre a perspectiva da adaptação propriamente dita, a escrita possui maior espaço temporal e permite ao receptor dominar o momento de fruição da obra, já no cinema o espaço temporal é limitado e o telespectador não controla o processo.

Sendo a ordem temporal na obra literária maior que no audiovisual, implica-se uma série de cortes da história literária narrada para a sua adaptação em uma obra de ficção cinematográfica. Por isso, muitas pessoas que vão ao cinema, ou assistem a uma novela adaptada de um livro ou de um romance de folhetim, não gostam muito do ajuste ao novo suporte, e observam que há muitas coisas que havia no livro e não estão presentes no filme ou na novela.

MAS POR QUE 3D?

A adaptação dos livros de Lewis Carroll para o cinema gerou frisson entre dois públicos: os amantes da literatura e os admiradores da arte fantástica do diretor americano Tim Burton. Essa expectativa se refletiu na lotação dos cinemas e o primeiro filme, que estreou nos EUA em março de 2010, ocupou rapidamente o primeiro lugar das bilheterias na época, ultrapassando até o badalado “Avatar” (2009), de James Cameron, entre as estreias mais lucrativas entre os filmes em 3D²⁰.

Mas comparado ao Avatar, Alice no País das Maravilhas possuía uma peculiaridade, pois diferente do primeiro, este foi rodado no formato 2D e posteriormente adaptado para a exibição nos cinemas em três dimensões. Na época, nem estúdio nem diretor explicaram o porquê da adoção na pós-produção daquela, até então, nova tecnologia. A falta de motivos claros motivou fãs e críticos a considerarem a adaptação como meramente mercadológica. Em texto

²⁰ Posteriormente Alice cairia no ranking, que voltou a ser liderado por Avatar.

publicado na revista americana *News Week*, o crítico de cinema Roger Ebert levanta essa questão sugerindo que Tim Burton teria sido *forçado* por executivos da Disney, produtora e distribuidora do filme, a executá-lo no formato em que foi lançado.

Considere Tim Burton, que foi forçado pelos executivos de marketing a criar um filme falso em 3D que foi então vendido como Alice no País das Maravilhas: Uma Experiência IMAX 3D (embora lembre-se de que os novos cinemas IMAX não são IMAX verdadeiros). Sim, teve uma receita enorme. Mas seus efeitos 3D eram mínimos e desnecessários; um golpe para justificar a sobretaxa²¹.

Se levado em consideração, Ebert aponta uma boa razão para a escolha de Burton. Caso isso fosse verdade, o diretor apenas teria cedido ao apelo de seus patrocinadores, como têm feito tantos outros artistas de Hollywood.

Em artigo publicado no jornal Correio Braziliense de junho de 2010, o jornalista Tiago Faria aponta que o cinema 3D teria três formas bem distintas, que variam conforme o interesse de seus produtores. O primeiro grupo seria de filmes pensados e rodados em terceira dimensão, caso do já citado *Avatar* (2009). O segundo grupo seria formado por filmes gravados em 2D, mas pensados para serem *transformados* posteriormente, categoria em que estaria Alice no País das Maravilhas.

É na terceira classe, literalmente, que está a pior das três categorias em termos de qualidade. São filmes pensados e rodados em duas dimensões, mas que por pressão das distribuidoras acabam sendo convertidos precariamente em 3D, abandonando qualquer rigor em detrimento de uma tentativa de lucro. Neste terceiro caso é possível citar *Fúria de Titãs* (2010), de Louis Letterier, que tem falhas de cor e imagem acentuadas por conta da transformação.

²¹ Tradução livre para: *Consider Tim Burton, who was forced by marketing executives to create a faux-3-D film that was then sold as Alice in Wonderland: An IMAX 3D Experience (although remember that the new IMAX theaters are not true IMAX). Yes, it had huge grosses. But its 3-D effects were minimal and unnecessary; a scam to justify the surcharge.* Disponível em <http://www.newsweek.com/2010/04/30/why-i-hate-3-d-and-you-should-too.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

E diferentemente das obras pensadas para o 3D, quando as cenas são construídas para alterar a percepção do público em relação ao que está na tela, Alice (2010) é um filme com enredo e desenvoltura sem muitas projeções pensadas para o formato tridimensional. A adoção da tecnologia, portanto, não provoca qualquer grande diferença na percepção do receptor. Com exceção de algumas poucas aparições de personagens que se sobrepõem para *fora* da tela, não há cenas de ação e aventura nas quais seja indispensável o efeito.

A justificativa de Burton, desconsiderando objeções como de Roger Ebert, foi dada em entrevista coletiva na Comic Con de 2009²², na qual afirmava que queria uma forma diferente de contar a história das personagens e que o 3D estava ali para ajudar.

Conhecendo a obra de Tim Burton e o modo como o diretor inova em suas produções, não é difícil acreditar que Alice realmente poderia ter sido criada em 3D por ideia do diretor. Contudo, não há como descreditar informações de que a indústria do cinema estivesse na época forçando a barra para uma *trêsderização*, uma vez que o fenômeno já havia sido tentado no passado e refutado pelo público.

Roger Ebert sugere em seu artigo, sugestivamente intitulado “Why I hate 3-D (and you should too)”²³, que as corporações, voltadas a lucrar mais sobre os ingressos, estariam forçando os proprietários de redes de cinema a trocar seus projetos por 3D. De acordo com ele, a pressão aconteceria em forma de negar as cópias dos filmes em 2D caso as empresas não façam a compra dos direitos de exibição dos 3D. Uma acusação séria, mas completamente plausível se pensada a lógica capitalista da sociedade do consumo de entretenimento.

PERSONAGENS

Para o desenvolvimento das análises no artigo original foram selecionados personagens presentes no livro e no filme, sendo que, ao todo, três que se destacam por sua configuração dentro do filme, o

²² Disponível em: <http://www.omelete.com.br/cinema/alice-no-pais-das-maravilhas-tim-burton-comic-con-2009/>. Acesso em 29 set. 2021.

²³ Porque eu odeio o 3-D (e você deveria também). Disponível em: <http://www.newsweek.com/2010/04/30/why-i-hate-3-d-and-you-should-too.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

que permitiu uma análise de aspectos antropológicos de relevância nas obras artísticas e com um apelo muito grande em nossa sociedade, são eles: Alice, personagem principal da obra; Chapeleiro Maluco, fiel escudeiro de Alice que dentro dessa representação audiovisual desenvolve uma relação interessante com a personagem principal e Absolem, figura representativa do oráculo, ou mesmo do sagrado dentro da narrativa.

Vale destacar que Absolem não tem uma presença tão marcante no segundo filme: Alice Através do Espelho, pois quem ganha espaço e impacto nessa produção é o personagem Tempo que desenvolve um paralelo entre o bem e o mal no decorrer da narrativa. Para a análise foram destacados aspectos-chave de fácil identificação e a análise foi aprofundada tendo por base teórica as obras de Joseph Campbell, Bill Moyers, Darcy Ribeiro além, é claro, dos livros de Lewis Carroll.

ALICE

De todos os predestinados descritos por Campbell (1995) Alice, figura 1, talvez seja a mais enigmática de todos. Ela reúne, durante a narrativa, diversos momentos e situações que auxiliam a compreender o contexto de toda a história. Para a análise da personagem no trabalho foi determinado o foco sobre os seguintes temas: o predestinado, a legitimação e a revelação.

No início da narrativa a personagem Alice encontra-se em um momento peculiar de sua vida, ela está prestes a se tornar noiva e demonstra em diversas cenas uma quantidade substancial de dúvidas a respeito dessa situação, esses questionamentos saltam da tela e chegam até os espectadores que buscam a referência direta ao livro homônimo do filme, entretanto um ponto muito importante é que o diretor do filme permitiu-se ampliar o conceito da película e construiu a personagem principal mesclando momentos dos dois livros escritos sobre a mesma temática: *Alice no País das Maravilhas* e *Alice Através do Espelho* (ALICE, 2010).

Essas dúvidas levam Alice numa jornada de busca por autoconhecimento que se inicia ao chegar *novamente* ao país das maravilhas. De início a própria personagem nutre a incerteza sobre

seu passado e o fato de já ter vivenciado esse *universo* que se apresenta a ela. A partir do momento que a personagem retorna a essa realidade ela é vista como a predestinada, pois na narrativa o país das maravilhas está vivenciando momentos de crise sob a batuta da personagem Rainha Vermelha. Esse fato já levanta um ponto de análise muito importante, na trama a protagonista do filme, Alice, é tida como o predestinado desde início.

Segundo Campbell e Moyers (1990), a busca pelo predestinado tem sempre um ponto culminante que se pode determinar como a legitimação social, a presença do predestinado é sempre revelada, seja pela realização de um fato notável dentro da sociedade, ou ainda por revelação divina. A legitimação social quase sempre está diretamente condicionada à sua revelação. Entretanto com Alice acontece o oposto, ela chega já legitimada pelo povo, que a enxerga como fundamental para que se cumpra a profecia prevista no oráculo, pergaminho que contém a história do País das Maravilhas.

Figura 1 – Alice é a própria maravilha do país (ALICE, 2010)



Fonte: Filme Alice (2010)

Os livros de Carroll podem ser vistos, em um primeiro momento, como obras completamente diferentes com tema e principalmente contextos opostos. O grande diferencial da adaptação

para essa versão cinematográfica foi gerenciar os aspectos presentes em ambas as obras e permitir a personagem Alice vivenciar os desafios do País das Maravilhas já em sua condição adulta, atualizando a obra com uma importância muito interessante ao contexto atual.

O fato de a legitimação social estar intrinsecamente presente desde o início não a torna descartável nem menos presente, pois a personagem Alice (ALICE, 2010) assume dentro da sua construção dois papéis: o primeiro de ver a si própria como a predestinada e em segundo lugar de conscientizar-se que a legitimação que a sociedade a impõe é real e crível (CAMPBELL, 1995).

Para concluir a análise da personagem Alice, o foco será a *revelação* como ponto principal dentre os temas propostos, pois é o revelar do predestinado que irá reforçar os dois aspectos vistos anteriormente. A personagem Alice duela em seus pensamentos durante o filme com as memórias que acredita ser na verdade apenas sonhos. Por vezes as memórias de sua primeira passagem pelo “País das Maravilhas” tomam conta de seus pensamentos, a confundem, iludem e criam um ambiente de incerteza em sua mente.

Com isso a personagem confronta interiormente diversos valores e atitudes, se desenvolvendo dentro da história a fim de encontrar dentro de si as virtudes que se espera de um predestinado (coragem, ousadia, liderança e certa dose de temeridade). Pode-se afirmar, portanto, que em se tratando de revelação do predestinado, o filme apresenta uma inversão dos fatores, possibilitando uma revelação a si própria, no caso da personagem Alice, que precisa encontrar em si mesmo a heroína que já está legitimada pelo meio social em que está inserida. Como não poderia deixar de ser, esse trecho ocorre ao final da história quando a própria personagem vence seus medos, preconceitos e batalhas internas para alcançar o que todos esperam dela, a vitória (CAMPBELL; MOYERS, 1990).

Já no segundo filme: Alice Através do Espelho a personagem Alice já retorna legitimada e a única capaz de solucionar o sério problema que seu amigo o Chapeleiro Maluco está vivenciando e que pode abalar todo o País das Maravilhas e nesse contexto ela faz uma jornada de viagem pelo tempo como forma de compreender o real problema vivenciado pelo seu amigo (ALICE, 2016).

CHAPELEIRO MALUCO

Definitivamente razão e emoção não buscam um equilíbrio no Chapeleiro Maluco (figura 2). Nele estão presentes doses inesperadas desiguais e imensuráveis de tudo que um bom escudeiro deve ter. A relação entre o Chapeleiro Maluco e Alice transcende qualquer definição mais simplista. Eles desenvolvem durante a obra “Alice no País das Maravilhas” (2010) diversos momentos que auxiliam a compreensão dos motivos que os unem.

Se o foco ficar retido nas obras literárias a compreensão desse personagem se torna um desafio, pois em ambos os casos ele é carregado de um mistério que perpassa todas as obras. É quase impossível descrever com exatidão os sentimentos e a relação entre o Chapeleiro Maluco e Alice nos livros. Essa dúvida não acontece em uma intensidade tão grande ao analisar a adaptação cinematográfica, na qual o diretor joga luz sobre essa relação e desmistifica alguns aspectos presentes nos livros, suavizando o mistério e ressaltando a importância que Alice tem para o Chapeleiro Maluco.

Ao analisar a obra de Campbell e Moyers (1990), vemos constantemente presente nas narrativas míticas das mais diversas sociedades a presença do escudeiro, do coadjuvante, do parceiro de jornada, enfim diversas são as definições para essa personagem. Essa fórmula continua sendo reproduzida nas expressões artísticas contemporâneas.

Um aspecto importante que deve ser objeto de análise é a relação entre o coadjuvante e o herói, ou como foi citado anteriormente, o predestinado. Essa relação não segue um padrão, cada história cria um contexto para definir os pontos de união entre essas personagens.

Figura 2 – A psicopatia explica e justifica a união entre o Chapeleiro Maluco e Alice (ALICE, 2010)



Fonte: Filme Alice (2010)

No filme Alice, é notório que o papel de escudeiro está designado ao Chapeleiro Maluco, pois ele é o primeiro a depositar na personagem principal a legitimação social necessária para que ela passe a acreditar que tem uma missão a cumprir dentro do “País das Maravilhas”. Esses aspectos não ficam tão evidentes em uma primeira leitura das obras literárias, principalmente no caso do livro “Alice Através do Espelho”, no qual a história é desenvolvida relacionando os desafios a um jogo de xadrez e com isso ganha o papel protagonista da história. No livro, os sentimentos e dúvidas que Alice enfrenta por já ser adulta acabam ficando em segundo plano, assim como sua relação com o Chapeleiro Maluco, que também ganhou uma participação secundária. É possível dizer, entretanto, que a atualização da obra em sua versão cinematográfica *corrigiu* esse aspecto.

O Chapeleiro Maluco é constituído de forma enigmática, percepção essa que perpassa a simples composição da personagem e toma conta da relação ele e a personagem principal Alice. Não é possível sintetizar ou mesmo traduzir o que representa essa relação entre as personagens, mas identifica-se por parte do Chapeleiro Maluco um complexo de sentimentos que vão desde uma proteção

fraternal e incondicional, representada em diversos momentos da obra cinematográfica (ALICE, 2010), como também um sentimento forte de amor e paixão, podendo até ser classificada como platônica por parte dele. Esse último aspecto suscita uma questão muito importante, realizar o exercício de significar os sentimentos presentes nessa relação entre os dois personagens – Alice e o Chapeleiro Maluco – é quase tão complexa e impossível de ser conclusiva, quanto diagnosticar os próprios sentimentos presentes nessa relação (CAMPBELL, 1995).

Ainda de acordo com Campbell (1995) esse diagnóstico e posterior análise do relacionamento é complexo devido à ligação mítica presente na história, essa complexidade é tamanha que sua compreensão exige um aprofundamento antropológico e sociológico que os desdobramentos dessa análise possivelmente chegarão a considerações demasiadamente superficiais, tornando o exercício exaustivo de análise quase que inoperante e pouco conclusivo.

No segundo filme o Chapeleiro Maluco demonstra uma face sua ainda desconhecida, mais humana e repleta de sentimentos e traumas de infância a serem solucionados. A busca por essa solução passa por reconstruir as relações familiares em um processo de identificação dos pontos de tensão vivenciados pelo personagem e a forma como a família, e a sociedade, lida com sua personalidade e excentricidades desde pequeno. Agora distante da sua família a personagem Alice vai em busca de conhecer toda a trajetória do seu fiel escudeiro para que seja possível salva-lo dos problemas que o assolam (ALICE, 2016).

ABSOLEM

Nenhuma história de ficção está completa sem a presença de um bom oráculo. Ele está nas narrativas sempre quando passado, presente e futuro se interrelacionam de tal forma que torne impossível medir em qual tempo estamos exatamente.

Figura 3 – Absolem o início do filme (ALICE, 2010)



Fonte: Filme Alice (2010)

No filme Alice (2010) o personagem Absolem (figura 3) é o responsável por materializar esse oráculo, apesar de a história apresentar o oráculo como um documento, um pergaminho onde estão escritos e descritos os acontecimentos do “País das Maravilhas”. É Absolem que detêm o *poder* de interpretá-lo e, principalmente, contextualizá-lo dentro das situações vividas. Novamente vemos um recurso muito presente nas obras cinematográficas, no filme Matrix (MATRIX, 1999), temos a presença do oráculo como um *programa de computador* capaz de analisar as variáveis presentes na sociedade e *prever* o futuro do personagem Neo (vale ressaltar que apesar de ser um programa de computador ele é personificado e é capaz de interagir normalmente com os outros seres humanos).

De acordo com Campbell e Moyers (1990), podemos distinguir a presença do oráculo na história de Alice, entretanto ocupando outra perspectiva, superando a ideia inicial de prever os acontecimentos futuros. Absolem busca instigar a própria personagem a se reconhecer como a predestinada dentro da narrativa, para isso ele retoma alguns aspectos destacados dentro desse artigo, que são a revelação do predestinado e a legitimação social. Ele faz isso destacando o processo de transformação necessário para que Alice se

transforme na “Alice do País das Maravilhas”, processo esse que exige descobrir a si mesma e em si mesma. Peculiaridades que a própria personagem não reconhece e que são importantes para superar os desafios que estão por vir.

Ao final do filme Alice (2010) a obra apresenta uma personagem madura e pronta para os desafios da vida real, desafios esses muito comuns aos dias atuais, entretanto que se comparada à época, são verdadeiras revoluções (RIBEIRO, 1995).

Figura 4 – O fim do filme Alice enfim entende Absolem (ALICE, 2010)



Fonte: Filme Alice (2010)

A partir das análises desenvolvidas pode-se considerar um movimento cíclico e contínuo de mudanças, presente durante toda a trajetória, e que a construção mítica sempre retratou pontuando com narrativas diferentes os processos compreendidos neste trabalho, que indica que início e fim estão mais próximos que se possam imaginar. Ambos têm em sua essência a necessidade da mudança que impele a ação, por vezes tida como o grande desafio, em outros casos como a única solução, mas que de certo, é que ela sempre acontecerá.

Conforme citado anteriormente o personagem Absolem não tem uma participação muito marcante na segunda obra cinematográfica: Alice Através do Espelho (ALICE, 2016), por sua vez a condução do papel do oráculo que equilibra o certo e o errado

acaba ficando por conta do personagem **Tempo** que muitas vezes é vive a dicotomia entre o vilão e o herói já que seu objetivo é permitir manter o equilíbrio dos eventos e permitir que o fluxo da vida possa continuar em harmonia.

REFERÊNCIAS

ALICE no país das maravilhas. Direção: Tim Burton. Produção: Richard Zanuck, Joe Roth, Jennifer e Suzanne Todd. Roteiro: Linda Woolverton. Fotografia: Dariusz Wolski. EUA: Twentieth Century-Fox Film Corporation, Lightstorm Entertainment, Giant Studios, 2010. Digital Video.

ALICE através do espelho. Direção: James Bobin. Produção: Jennifer Todd, Joe Roth (I), John G. Scotti, Suzanne Todd, Tim Burton. Roteiro: Linda Woolverton, Lewis Carroll. EUA: Walt Disney Pictures, Tim Burton Productions, Roth Films, Team Todd, 2016. Digital Video.

AVATAR. Direção: James Cameron. Produção: James Cameron e Jon Landau. Roteiro: James Cameron. EUA: Twentieth Century-Fox Film Corporation, Lightstorm Entertainment, Giant Studios, 2009. Digital Video.

BALOGH, A. M. **Conjunções Disjunções Transmutações: da Literatura ao Cinema e à TV**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

BIRREN, R. **Color Psychology and Color Therapy**. Nova York, University Bok, 1965, p.96.

CAMPBELL, J.; MOYERS, B.. **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPBELL, J.. **O Herói de Mil Faces**. 11ª. Ed. São Paulo: Pensamento, 1995.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

CORREIA, C. A.; MARQUES, M. G. Adaptação e (re) leitura: um olhar sobre “O Primo Basílio” em diferentes linguagens. **InterLetras**. Dourados, v. 2, n.10, julho/dezembro 2009. Disponível em: <<http://www.unigran.br/revistas/interletras/edicao/vol10/artigos/03.pdf>>. Acesso em: 25 mai 2010.

FÚRIA de titãs. Direção: Louis Leterrier. Produção: Kevin De La Noy e Basil Iwanyk. Roteiro: Phil Ray, Matt Manfredi e Travis Beacham. EUA/Reino Unido: Warner Bros, The Zanuck Company, Thunder Road Film e Legendary Pictures, 2010. Digital Video.

GUIMARÃES, H. O romance do século XIX na televisão: observações sobre a adaptação de Os Maias. In: PELLEGRINI, Tânia et al (org.). **Literatura, cinema, televisão**. São Paulo: Senac- Instituto Itáu Cultural, 2003.

KELLNER, D. Por um estudo cultural, multicultural e multiperspectívico. In: **A cultura da mídia: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

KNAPP, M. **La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno**. Barcelona: Paidós Comunicación, quinta edição. 1995, p.231.

MCLUHAN, M. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2002.

MATRIX. Direção: Andy Wachowski, Larry Wachowski. Produção: Joel Silver. Roteiro: Andy Wachowski, Larry Wachowski. EUA: Village Roadshow Productions, 1999. DVD.

MEHRABIAN, A. **Public Places and Private Spaces**. Nova York: Basic Books, 1976.

NAGAMINI, E. **Literatura, Televisão, Escola**. Estratégias para leituras de adaptações. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

RIBEIRO, D. - **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

SILVA, E. R. Malraux e o Diálogo com as artes. In: VAZ, Paulo Bernardo e NOVA, Vera Casa (org.). **Estação Imagem: Desafios. Belo Horizonte**; Ed UFMG, 2002.

VIANNA, R. **A palavra, a imagem, o som nos informativos televisivos de Brasil e Espanha**: estudo comparativo e análise da linguagem audiovisual, textual e narrativa. Volume 1. Barcelona. 1999.

CAPÍTULO 5

Harry Potter e um conto às avessas de A Bela e a Fera: uma leitura do fascismo por meio da literatura

Bruna Dorneles

A LITERATURA, OS JOVENS LEITORES E A HISTÓRIA

A literatura, apesar de não tem um compromisso com a historiografia, pode ser compreendida como um importante recurso para o entendimento da História, visto que o texto literário aproxima o leitor de discussões sociais fundamentais para o exercício do pensamento crítico. Além disso, embora se trate de um texto ficcional, o crítico literário brasileiro Antonio Candido (2006, p. 15-16) explica que a literatura atua como uma referência para que se identifique, “na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada”.

Sob esse viés, a literatura juvenil e a literatura *young adults* - cujo público-alvo são adolescentes e jovens adultos, respectivamente - conquistam leitores de diferentes faixas etárias, mas ganham mais destaque entre aqueles que estão em processo de formação crítica e reflexiva, pois se direcionam, primeiramente, aos jovens. Nesse sentido, utilizando como recurso a fantasia, a literatura juvenil torna-se um exercício não somente de lazer, mas também de reconhecimento da História. Isso é perceptível na saga *Harry Potter*, composta por sete livros escritos pela britânica J.K Rowling, de 1997 a 2007. No decorrer dos romances, o protagonista Harry Potter, com apenas 10 anos de idade, enfrenta inúmeros desafios ao descobrir que é de origem bruxa e que deve estudar em Hogwarts, uma escola de magia e bruxaria. Portanto, o leitor adolescente acompanha o crescimento de Harry ao longo da sua jornada e amadurece, emocionalmente, em uma relação de espelho com ele.

O sucesso da saga de Rowling foi tanto que leitores de todas as idades identificaram-se com os medos, as angústias e as relações afetivas de Harry Potter, o que tornou essa narrativa um conteúdo acessado por diferentes faixas etárias. Logo, mais livros de fantasia ganharam espaço no mercado editorial e conquistaram os jovens adultos (dos 18 aos 30 anos, aproximadamente), cujos enredos apresentam protagonistas mais velhos do que Harry Potter e que, assim como a história do bruxinho, falam sobre as nossas emoções de forma universal: o amor, a dor, a perda e a morte. Esse é o caso de *Um conto às avessas de a Bela e a Fera*, um romance publicado pela britânica Liz Braswell, em 2016, o qual reconta a história dos personagens Bela e Fera por meio de um contexto de opressões sociais.

Desse modo, para o historiador francês Roger Chartier (1990), as representações culturais atuam como articuladores entre a forma como os sujeitos veem o mundo e como atuam nele. Para o autor, a História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1990, p. 17). Nessa perspectiva, a literatura pode ser vista como um recurso fundamental de compreensão da História, visto que, em suas representações, por meio da ficção, registra pensamentos, ideais e formas de atuação dos sujeitos em diferentes épocas.

Com base nisso, as obras de Rowling e Braswell, utilizando-se de mundos em que há bruxos, feiticeiras e feras, mostram-se documentos historiográficos no sentido de que representam a formação e a ascensão de movimentos fascistas. Logo, a literatura juvenil e a literatura *young adults*, por meio de personagens mágicos, abrem espaço para a discussão de formas de opressão que marcaram a História no século XX e que ainda se manifestam na contemporaneidade.

A ANATOMIA DO FASCISMO

Na História da humanidade, é possível identificar inúmeros processos sociais em que um determinado grupo de sujeitos (no geral, homens brancos) oprimia minorias sociais (mulheres, negros,

indígenas, imigrantes, judeus, ciganos, pessoas LGBTQIA+) em função de preconceito e para ganho pessoal. Nessa perspectiva, o século XX, por exemplo, ficou marcado pela ascensão do nazismo alemão, o qual dizimou milhares de pessoas em campos de concentração.

Desse modo, o historiador estadunidense Robert Paxton (2007) propõe que o fascismo se trata de estratégias que levam determinado grupo ao poder, entendendo-o como não estático. Para Paxton (2007), o fascismo articula-se, primeiramente, criando movimentos para ganhar apoio social. Posteriormente, enraíza-se no sistema político e, conseqüentemente, ascende ao poder. Por fim, exerce o poder por meio de um regime radical que privilegia a expansão da violência, com a justificativa de recuperar os valores morais da sociedade.

Sob essa perspectiva, é evidente que os discursos fascistas instauram-se na sociedade, em diferentes épocas do tempo, porque ganham apoio da população. Isto é, um regime fascista é levado ao poder pelo povo - seja por meio da identificação com seus ideais, seja por meio do voto. Logo, Paxton (2007) alerta que, antes de inserir-se no sistema político, o fascismo já está enraizado no discurso e nos atos da população. Justifica-se, portanto, que o fascismo deve chegar ao poder para recuperar o nacionalismo, isto é, os valores pátrios e a cultura nacional.

Oficialmente, o fascismo nasceu em Milão, em um domingo, 23 de março de 1919. Naquela manhã, pouco mais de cem pessoas, entre elas veteranos de guerra, sindicalistas que haviam apoiado a guerra e intelectuais futuristas, além de alguns repórteres e um certo número meros curiosos, encontraram-se na sala de reuniões da Aliança Industrial e Comercial de Milão, cujas janelas se abriam para a Pizza San Sepolcro, para “declarar guerra ao socialismo (...) em razão de este ter-se oposto ao nacionalismo. Nessa ocasião, Mussolini chamou seu movimento de Fasci di Combattimento, o que significa, aproximadamente, “fraternidades de combate” (PAXTON, 2007, p. 16).

Ademais, o filósofo e crítico literário italiano Umberto Eco (2018) explica que, nos regimes fascistas, não há o avanço do saber, o que gera um movimento de ataque à ciência, à tecnologia e ao mundo intelectual. Por esse motivo, o fascismo opera sob a lógica de que não há valor no pensamento crítico, ao passo que os direitos individuais começam a desaparecer, pois todos os que questionam o seu lugar na sociedade são considerados traidores.

Paxton (2007) também salienta o ataque à intelectualidade como característica fundante do fascismo. Tendo como exemplo o fascismo italiano, o autor afirma que

O movimento de Mussolini não se restringia ao nacionalismo e aos ataques à propriedade, mas fervilhava também de prontidão para ataques violentos, de antiintelectualismo, de rejeição a soluções de compromisso e de desprezo pela sociedade estabelecida, características essas comuns aos três grupos que constituíam a massa de seus primeiros seguidores - veteranos de guerra desmobilizados, sindicalistas pró-guerra e intelectuais futuristas. (PAXTON, 2007, p. 17).

Com isso, Eco (2018) e Paxton (2007) apresentam ideias convergentes ao assumirem que o fascismo se apoia na fragilidade do povo. Ou seja, por meio de justificativas de que a sociedade precisa recuperar seus valores, forjam as minorias sociais como inimigas, como as responsáveis pelos problemas sociais. É por esse motivo que os fascistas disseminam concepções falsas de que estão sendo, constantemente, atacados, uma vez que, assim, consolidam a imagem de inimigos comuns - o que fortalece a aceitação entre a população. Com o objetivo de deter aqueles que os ameaçam, os sujeitos apoiam os fascistas, levando-os a exercer o poder em cargos políticos.

O FASCISMO EM *HARRY POTTER*

Escrito em 1997, pela britânica J. K. Rowling, o livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal* conta a história de um menino órfão que, aos 10 anos, descobre que seus pais não morreram em um acidente de carro, como sempre pensara, mas que foram assassinados pelo mais

poderoso bruxo. Nesse momento, Harry não somente descobre a causa da morte de seus pais, como também se percebe com uma nova identidade: os bruxos existem e ele faz parte desse mundo. Nos seis romances subsequentes, que são, respectivamente, *Harry Potter e a Câmara Secreta*, *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*, *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, *Harry Potter e o Enigma Príncipe* e *Harry Potter e as Relíquias da Morte*, o menino entra em uma jornada para deter o bruxo responsável pela morte de seus pais, Lord Voldemort, o qual tenta, a todo custo, finalizar a sua vingança e matar Harry Potter.

A saga escrita por Rowling, inicialmente para adolescentes e jovens adultos, não só mostra o crescimento e o amadurecimento emocional de Harry (o que ocorre especialmente em função dos seus vínculos afetivos com os amigos Hermione e Rony e com os professores Hagrid e Dumbledore), como também coloca em questão a formação de um regime fascista dentro de um mundo ficcional vivido por bruxos e trouxas (pessoas não bruxas), além de elfos, centauros e animais fantásticos.

Ao longo dos sete romances, o leitor presencia várias situações em que Voldemort tenta cumprir a sua ambição, sem êxito, de matar Harry Potter. Entretanto, o personagem tem outra motivação: tornar-se o bruxo mais poderoso do mundo. Para isso, ele não quer ser somente o mais forte em magia, mas assumir o cargo máximo do poder: tornar-se Ministro da Magia e dirigir a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

Para atingir seus objetivos, Voldemort conquista inúmeros seguidores, disseminando ideais fascistas. Portanto, ele constrói o que Paxton (2007) compreende como estratégias para a ascensão do fascismo. Em primeiro momento, então, Voldemort busca apoio de quem compactua com as mesmas ideias que as suas - personagens que já haviam apoiado suas ações, antes do assassinato dos pais de Harry. Nesse sentido, é possível traçar uma analogia entre Voldemort e o líder nazista Adolf Hitler, uma vez que, segundo o historiador britânico Laurence Rees (2013), Hitler, antes de assumir o poder da Alemanha, precisou se consolidar como líder, buscando aliados quando estava mais enfraquecido. Logo, ele configurou a sua imagem como uma figura carismática e que gerava confiança no povo alemão.

Outro ponto de convergência entre historiografia e ficção é o fato de que, reunindo os comensais da morte, como o grupo intitulava-se, Voldemort e seus seguidores fazem o mesmo movimento que os alemães nazistas, no século XX, durante a segunda guerra mundial: identificam-se na coletividade por meio de um símbolo. Na Alemanha, os nazistas reconheciam-se por meio da suástica em seus uniformes; os comensais da morte marcavam-se com uma espécie de tatuagem mágica, que representava um basilisco (uma espécie de cobra fantástica). Como explicado na saga, as marcas são cicatrizes dos comensais da morte. “Voldemort toca em uma delas e todas ardem, e seus seguidores sabem que devem se reunir a ele.” (ROWLING, 2003, p. 226).

Ademais, Eco (2018) explica que os movimentos fascistas são fortalecidos por meio da ideia conspiratória de que há um inimigo comum para ser combatido. Na saga *Harry Potter*, Voldemort e os comensais da morte tentam convencer a população bruxa de que os bruxos mestiços, filhos de bruxos com trouxas, são impuros, denominando-os de sangue ruim. Essa construção social é perceptível na perseguição aos judeus, promovida pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, haja vista que Hitler e seus seguidores disseminaram a ideia de que os judeus não tinham a pureza da raça ariana. Tanto na realidade quanto na ficção, esse discurso de ódio levou muitas pessoas a apoiarem o regime fascista e, conseqüentemente, a morte de milhares de vítimas da discriminação.

Após o apoio do povo, Paxton (2007) afirma que o fascismo irá se enraizar nas estruturas políticas. Nesse sentido, assim como fizera Hitler, Voldemort também se articula para governar o mundo dos bruxos. Para tanto, é necessário que as pessoas continuem mantendo o seu apoio, e isso ocorre quando se sentem coagidas. Logo, Paxton (2007) explica que o líder fascista necessita de um exército que o apoie. Na ficção, Voldemort consegue conquistar o poder porque os dementadores (criaturas fantásticas que têm como habilidade sugar a alma de bruxos e de trouxas) apoiam a sua ascensão. Como são as criaturas mais temidas da saga, a população não consegue reagir quando percebe que Voldemort está se fortalecendo, uma vez que teme os dementadores. Nesse sentido, esses personagens atuam como forma de controle populacional, e, ao lado dos comensais

da morte, auxiliam na perseguição aos bruxos com sangue ruim, conforme os nazistas fizeram com os judeus, incitados pelos discursos de ódio de Hitler.

Na noite de 9 de novembro de 1938, incitados por um discurso incendiário do Ministro de Propaganda nazista, Joseph Goebbels, [...] militantes do partido nazista promoveram uma grande quebra-quebra nas comunidades judaicas na Alemanha. Incendiaram centenas de sinagogas, destruíram mais de sete mil lojas de propriedade de judeus, deportaram cerca de 20 mil para campos de concentração e mataram no ato noventa e um. (PAXTON, 2007, p. 35).

Desse modo, é perceptível que a literatura funciona como um documento historiográfico, uma vez que, por meio do recurso ficcional, coloca em discussão períodos de opressão de minorias sociais, o que representa formas de ser e de estar no mundo. Isso é perceptível na saga *Harry Potter*, ao passo que a trajetória do personagem Lord Voldemort até a sua ascensão ao poder pode ser lida como uma analogia ao nazismo alemão, que teve início na primeira metade do século XX.

O FASCISMO EM *UM CONTO ÀS AVESSAS DE A BELA E A FERA*

Em 1740, a escritora francesa Madame de Villeneuve escreveu uma história sobre uma jovem e bela mulher que acabara aprisionada em um castelo com uma fera e, na ocasião, descobriu-se apaixonada por ela. 16 anos depois, Madame de Beaumont, outra escritora francesa, escreveu uma nova versão desse conto, o qual foi levado para o cinema, em 1991, pelos estúdios Disney, na animação *A Bela e a Fera*.

Em 2016, a escritora britânica Liz Braswell escreve uma nova versão dessa história, levando em consideração elementos presentes nas versões supracitadas, mas, especialmente, o longa-metragem da Disney. Entretanto, Braswell constrói uma narrativa sobre a mãe da protagonista, apresentando ao leitor fatos que aconteceram antes de Bela tornar-se adulta e ir para o castelo da Fera. Nessa versão

contemporânea, Rosalind, mãe de Bela, é uma feiticeira, denominada no romance por charmanete. E é justamente por apresentar a história pregressa de Bela que o leitor se depara com a formação de discursos fascistas, os quais foram responsáveis por afastar a protagonista de sua mãe.

Desse modo, Rosalind pertencia a um povo com magia (os charmanetes). Ela usava seu dom para cuidar da natureza e das pessoas que solicitassem sua ajuda. Realizava feitiços em seu jardim para manter suas rosas lindas e bem cuidadas. Entretanto, o vilarejo começou a ver Rosalind e os demais charmanetes como perigosos quando uma peste assolou boa parte da população, e os feiticeiros foram culpabilizados. Nesse contexto, o discurso de ódio começou a se espalhar entre o vilarejo, e muitas pessoas passaram a acreditar que tinham um inimigo em comum: os charmanetes. Tal situação teve como dispositivo o objetivo do médico Frédéric de exterminar os charmanetes, pois acreditava que eles eram, além de perigosos, uma raça impura (ideia amplamente disseminada pelo nazismo alemão e por Lord Voldemort, em *Harry Potter*).

É interessante pensar que, em *Harry Potter*, Lord Voldemort era um bruxo mestiço, ou seja, sua mãe era bruxa e seu pai era trouxa - nesse sentido, ele também pertencia à raça impura que tanto perseguira. Em paralelo, Frédéric era um charmanete que passou toda a sua vida adulta perseguindo o seu povo e buscando meios de tirar a magia de seu corpo.

No romance de Braswell, Frédéric age de forma escondida, pois os charmanetes começam a desaparecer, e ninguém sabe que os guardas reais estão sequestrando os feiticeiros por ordem dele. Mesmo assim, Frédéric consegue apoio populacional ao disseminar a ideia de que os charmanetes são inimigos e os responsáveis pela peste. Assim, percebe-se a primeira estratégia do fascismo proposta por Paxton (2007), a qual considera a conquista de aprovação do povo. Além disso, como explica Eco (2018), o inimigo em comum foi estabelecido por meio do medo gerado na população. Também é perceptível que os guardas reais dão o suporte necessário a Frédéric para perseguir os charmanetes.

- Tive o apoio total do rei e da rainha - disse D' Arque, apurando-se, altivo. - Eles queriam se livrar do problema dos charmanes, mas por motivos mais... estratégicos do que os meus; eles consideravam a sua espécie uma ameaça ao poder deles. Assim que ouviram minhas próprias teorias e opiniões a respeito do assunto, eles me deram uma remuneração generosa, os fundos para comprar o velho hospício e o efetivo para reunir meus pacientes e espécimes de estudo.

- Era você que estava por trás dos sumiços desde o começo. (BRASWELL, 2018, p. 296-297).

Nesse contexto, Rosalind foi capturada e viveu 10 anos sendo torturada por Frédéric. Com isso, ela passou por sucessivas lobotomias, assim como tantas outras pessoas com magia, devido ao discurso fascista de que os charmanes eram seres que intimidavam a população - vistos pelo rei e pela rainha como uma ameaça a seu povo. Logo, a perseguição aos charmanes, por seu conhecimento em magia, pode ser associada à opressão aos ciganos, os quais foram vítimas de discriminações e assassinatos, durante a Segunda Guerra Mundial, haja vista que os nazistas disseminaram a ideia de que eles pertenciam a uma raça impura e que faziam uso de bruxaria. Sendo assim, os povos Romani (ciganos) foram o segundo grupo social com maior número de vítimas fatais do nazismo. Dessa maneira, a perseguição aos ciganos ficou conhecida como Holocausto de Baro Porrajmos. Nesse viés, Ress (2013) explica que, na Alemanha nazista, ser judeu ou cigano pressupunha sofrer imensamente. Entretanto, boa parte da população não era formada por esses grupos sociais, por isso, não se sentia ameaçada, por isso, não questionava o regime de Hitler.

Portanto, é evidente que, na versão contemporânea do conto de a Bela e a Fera, há a formação de um movimento fascista que perseguiu e torturou todos aqueles que se apresentavam como uma ameaça ao rei e à rainha. Tal concepção foi pautada pelo preconceito contra grupos que exerciam a magia, os quais foram marginalizados e assassinados, conforme ocorre com os ciganos durante a Segunda Guerra Mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, procurou-se demonstrar o papel da literatura como um dispositivo para pensar e conhecer a História. Além disso, foram expostas análises de textos da literatura juvenil e da literatura *young adults*, a fim de comprovar a sua relevância para a discussão de períodos sociais de opressão.

Desse modo, por meio da trajetória de Lord Voldemort até a ascensão ao poder, na saga *Harry Potter*, foram perceptíveis as analogias entre a ficção e a realidade, ao passo que a história do personagem se equipara à consolidação do nazismo alemão, no século XX, por Adolf Hitler. Ademais, no romance *Um conto às avessas de a Bela e a Fera*, são evidentes os paralelos entre a perseguição aos charmanes e aos ciganos, os quais foram povos discriminados por suas habilidades com a natureza - entendidas como bruxaria.

Sendo assim, reforça-se, com este estudo, que a literatura, apesar de não ter um compromisso com a representação da historiografia, é um importante recurso de compreensão dos processos sociais em diferentes épocas. Logo, utilizando-se do elemento da ficção, o texto literário propicia o acesso a discussões fundamentais da História, como o fascismo, o que foi, nesta pesquisa, discutido por meio das obras das autoras britânicas J. K Rowling e Liz Braswell.

REFERÊNCIAS

BRASWELL, Liz. **Um com às avessas de a Bela e a Fera**. Novo século: Barueri, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**, Difel: Rio de Janeiro, 1990.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

PAXTON, Robert. **A anatomia do fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

REES, Laurence. **O carisma de Adolf Hitler**. Rio de Janeiro: Leya, 2013.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Rocco: Rio de Janeiro, 2000a.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a Câmara Secreta**. Rocco: Rio de Janeiro, 2000b.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban**. Rocco: Rio de Janeiro, 2000c.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e o Cálice de Fogo**. Rocco: Rio de Janeiro, 2001.

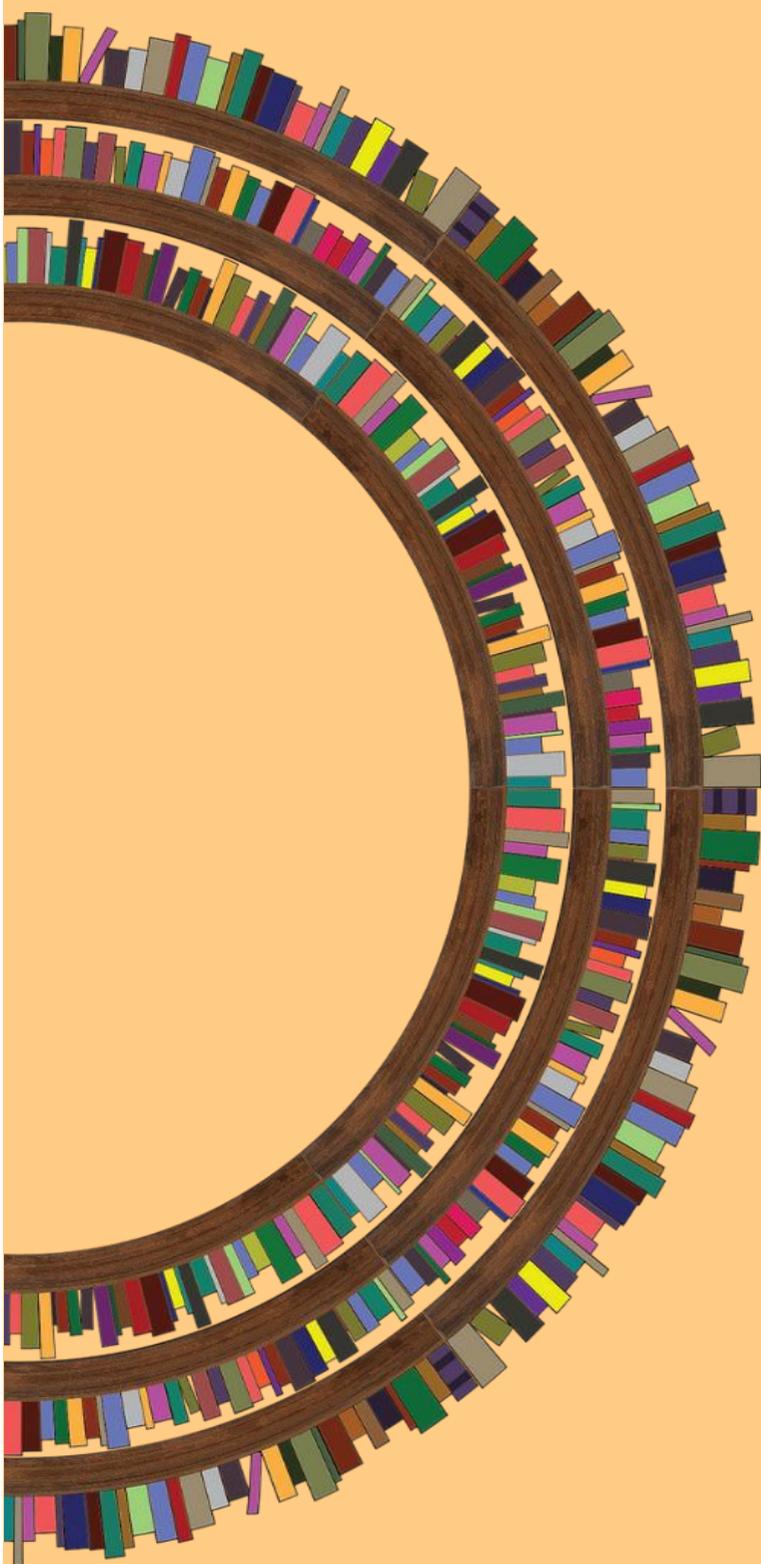
ROWLING, J.K. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Rocco: Rio de Janeiro, 2003.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e o Enigma Príncipe**. Rocco: Rio de Janeiro, 2005.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Rocco: Rio de Janeiro, 2007.



SEÇÃO 2



CAPÍTULO 6

Uma literatura infantil militante: reflexões sobre os valores transmitidos pela literatura infantil lobatiana

Karine Fortunato Silva

UM BREVE RESUMO DA HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

Até pouco tempo atrás a literatura não recebia o adjetivo “infantil” em sua nomenclatura, pois a criança não era considerada um ser humano em formação, apenas um adulto cuja estatura não alcançou sua totalidade. Todavia, a literatura infantil existe desde a Antiguidade, apesar de não possuir essa denominação. A mesma surgiu com a oralidade, onde as histórias eram passadas de geração em geração entre os povos que, munidos dos contos populares, explicavam seus costumes, tradições e religiosidades.

A literatura infantil tem sua origem na idade oral do mito; amas de leite, rapsodos e educadores transmitiam de viva voz a infância, primeiro na Grécia, depois em Roma, as tradições de seus antepassados, fábulas, lendas heroicas ou religiosas e aventuras extraordinárias. (GÓES, 1991, p.63)

Obviamente, durante o percurso essas histórias iam sofrendo alterações, já que não é possível contar uma mesma história de maneira idêntica várias vezes. Porém, foi dessa forma que a literatura permaneceu viva durante muitos anos, até a solidificação do sistema de escrita.

No século XVIII, com a industrialização, a burguesia se consolida como classe social, e começa a se apoiar em “um patrimônio que não mais se mede em hectares, mas em cifrões” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.16). Duas instituições são convocadas a

colaborar com a imposição da política e ideologia burguesa, primeiramente a família

Cuja consolidação depende, em alguns casos, da interferência do Estado absolutista que, interessado em fraturar a unidade do poder feudal, ainda atuante, estimula um modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente. Esse padrão vem a ser qualificado como moderno e ideal, elevando-se como modelo a ser imitado por todos. [...] a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados e culturais ou novos ramos da ciência de que ela é destinatária. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.17)

A segunda instituição é a escola, solicitada a auxiliar na manutenção dos interesses burgueses, passando assim a ser espaço obrigatório para as crianças. Com o novo modelo de sociedade e conceito de criança como um ser em formação, dependente dos adultos, esse cenário passa a necessitar de uma literatura voltada para essa faixa etária. É a partir desse momento que a literatura infantil passa a fazer parte do cotidiano dos menores.

A literatura infantil não possui uma “gênese evolutiva”, ela nasceu a partir de um propósito maior. A família burguesa necessitava de “aparelhos ideológicos que visassem a preservar a unidade do lar, e especialmente, o lugar do jovem no meio social” (MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1984, p. 4). Assim, surgiram os livros que estimulavam a manutenção dos comportamentos e atitudes considerados adequados para a sociedade. Porém, os livros escritos com essa finalidade não alcançaram a posteridade.

Do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, poucas permaneceram, porque então era flagrante o pacto com as instituições envolvidas com a educação da criança. Mas, ao sucesso dos contos de fadas de Perrault, somou-se o das adaptações de romances de aventura, como os já clássicos Robinson Crusóé (1719), de Daniel Defoe, e Viagens de Gulliver (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras.

O século XIX se inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos: os irmãos Grimm, em 1812, editam a coleção de contos de fadas [...] converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991, p.20)

Ou seja, permaneceram os livros que em seu conteúdo existia fantasia, encantamentos e aventuras, pois apesar da forma como a criança era tratada e retratada o “espírito infantil”, é inevitável e atemporal.

Em 1808, a costa brasileira era espaço de recepção para a Família Real portuguesa. Considerando que no Brasil tudo nasce a partir dos interesses da elite, foi necessário a criação de escolas que recebessem, especialmente, os filhos da corte e, conseqüentemente, material didático para ensiná-los. Em um primeiro momento, as obras infantis vinham da Europa, pois os europeus já possuíam um acervo consolidado de obras voltadas para a infância. Entretanto, com o passar do tempo inicia-se uma preocupação com o conteúdo e a linguagem utilizada nesses livros, pois não favoreciam ao entendimento das crianças brasileiras, dando início a nacionalização da literatura infantil.

DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL PARA A LITERATURA INFANTIL DO BRASIL

De noite, na mesa de jantar, à luz do lampião belga que pendia do teto, eram frequentes estas conversas:

- Papai, que quer dizer palmatória?

- Palmatória é um instrumento de madeira com que antigamente os mestres-escola davam bolos nas mãos das crianças vadias...

- Mas aqui não é isso.

O pai botava os óculos, lia o trecho, depois explicava:

- Pelo assunto, neste caso, deve ser castiçal. Parecido, não? Como um ovo com espeto!

Minutos depois, a criança interrompia novamente a leitura.

- Papai, o que é caçoula?

- Caçoula, que eu saiba, é uma vasilha de cobre, de prata ou de ouro, onde se queima incenso.

- Veja aqui na história. Não deve ser isso...

O pai botava os óculos de novo e lia, em voz alta: “O bicho de cozinha deitou água fervente na caçoula de beldroegas, e asinha partiu na treita dos três mariolas...”.

Depois de matutar sobre o caso, o pai tentava o esclarecimento:

- Caçoula deve ser panela... Parecido, não?

E a mãe interrompendo o crochê:

- Afinal, por que não traduzem esses livros portugueses para crianças brasileiras? (SCHMIDT *apud* CAVALHEIRO, 1955, p. 145-146)

É no começo do século XX que a corrida em busca de uma literatura infantil brasileira tem início, e “devido ao papel fundamental exercido pela escola, a literatura infantil visava apenas o aspecto didático e moral” (SILVA, 2005, p.8). Foram os próprios professores e demais intelectuais que começaram a produzir livros infantis para as instituições de ensino, com o intuito idêntico ao da burguesia do século XVIII. Porém, ao invés da preservação do Estado, esperava-se consolidar o projeto de um Brasil que estava caminhando para a modernidade e que deveria ser amado incondicionalmente e inquestionavelmente.

[...] o projeto nacionalista no qual a literatura infantil se engajava como instrumento dava lugar, em certos momentos de certas obras, quase a sua revelia, ao afloramento de contradições profundas da sociedade brasileira, aquelas mesmas contradições para as quais as campanhas de difusão patriótica, escolarização e serviço militar apresentavam-se como salvadoras, no discurso otimista da classe dominante. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.38)

Naquele momento, não bastava apenas traduzir as obras infantis com uma linguagem adequada ao entendimento das crianças, era necessário também enaltecer o patriotismo com publicações como *Histórias da nossa terra* de Júlia Lopes de Almeida, publicado em 1907.

Em *Histórias da nossa terra*, o amor à pátria é uma das virtudes apregoadas, tematizada, por exemplo, no conto “O

tesouro”: um velho soldado inválido, Ângelo, luta com ladrões que, pensando apropriar-se de ouro e metais preciosos, tentam roubar os saquinhos em que o herói guardava punhados de terra das várias localidades brasileiras a serem espalhados sobre seu túmulo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.36)

A obra possui 31 textos divididos em cartas e pequenos contos, todos tendo como cenário as cidades brasileiras, evidentemente apontando apenas as belezas e a importância desses lugares, as mazelas ficaram fora desses escritos.

Em 1910, Olavo Bilac e Manuel Bonfim publicam o livro infantil mais famoso desse período, *Através do Brasil*, onde a grande lição a ser ensinada foi o civismo, o patriotismo, a exaltação da natureza e a brasilidade dos heróis brasileiros “dois irmãos, Carlos e Alfredo, o primeiro de 15 anos de idade, o segundo cinco anos mais moço”. (BILAC; BONFIM, 1931, p.13)

Como sugere o título da obra, *Através do Brasil* narra em terceira pessoa, a viagem feita pelos protagonistas [...] em busca do pai enfermo. Depois que este é dado por morto, a viagem prossegue na procura dos parentes que restam às crianças.

Cruzando o Brasil de norte a sul, os irmãos percorrem as diferentes paisagens físicas e econômicas da terra, interagindo com as diferentes populações e vivenciando os diferentes costumes, desde o Nordeste até os pampas sulinos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.35)

De acordo com a narrativa apresentada nesse livro, utilizá-lo nas aulas de geografia e história provavelmente deve ter sido indispensável na época. Mas, o ensinamento principal destacado era o amor à pátria e a união da família em meio a um protagonismo masculino.

Evidentemente a literatura infantil seria utilizada, em um primeiro momento, em sala de aula, pois parte da infância é vivida na escola e grande parcela dos valores aprendidos são reforçados naquele espaço. E, como tudo que é infantil, a função didática acaba se

sobrepondo, mesmo que essa não seja a finalidade principal da literatura adulta ou não.

O inconformismo de grande parte dos escritores, educadores e intelectuais é a maneira como essa literatura era criada e apresentada, primeiramente pelo pouco encantamento que essas obras possuíam, e segundo pelo fato de que tudo aquilo que era ensinado passava pelo crivo da obediência absoluta. Não era permitido a criança o despertar da dúvida, a abertura a questionamentos e, principalmente, a uma visão global dos assuntos abordados.

Muitos intelectuais e educadores estavam inconformados com a literatura infantil que havia no país, contudo é com Monteiro Lobato, que se queixava de não dispor de material literário para os filhos, que a literatura infantil brasileira tem início. (SILVA, 2005, p. 8)

Por conta dessa insatisfação, Monteiro Lobato, pioneiro da literatura infantil brasileira, rompe com esse sistema e em 1921 ao lançar, *A Menina do Narizinho Arrebitado*, dando início a um ciclo de obras didáticas e reflexivas que permanecem vivas até hoje.

MONTEIRO LOBATO E SUA LITERATURA INCONFORMISTA

Mais difícil do que escrever um livro, é fazer com que sua obra perdue por várias gerações, e Monteiro Lobato alcançou essa proeza. Lobato foi um visionário que não se contentava nem com um país e nem com uma literatura conformista. Por meio de seus livros, principalmente os infantis, conseguiu expor suas ideias unindo valores, fantasia e realidade.

A literatura é uma instituição social que usa como seu meio de linguagem a criação social.[...] Mas além disso, a literatura “representa vida”; e a “vida” é em grande medida, uma realidade social, ainda que o mundo natural e o mundo interior ou subjetivo das pessoas contenham objetos de “mimese” literária. [...] A literatura tem ainda uma função social. Assim, a grande maioria das questões criadas pelo estudo literário e pelo envolvimento são questões sociais: questões de tradição e convenção, normas e gêneros, símbolos e mitos. (HAYDEN, 2012, p.23)

Se torna impossível oferecer uma definição definitiva do que seja literatura infantil, porque é algo subjetivo demais para ser explicado. Todavia, o que faz de uma obra algo literário é o fato de que ela é capaz de ensinar mesmo sem qualquer obrigação didática, sendo também espaço de reflexão e mudança de realidades.

Desde seu primeiro livro para crianças, *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato fixa o espaço e boa parte do elenco que vai ocupá-lo e ocupar-se em aventuras de todo tipo: é o sítio do Pica Pau Amarelo, propriedade de Dona Benta, que vive originalmente acompanhada de sua neta, a menina Lucia, conhecida por Narizinho, e de uma cozinheira antiga e fiel, Tia Nástacia. Trata-se de uma população pequena para preencher um cenário tão grande, mas as personagens multiplicam-se rapidamente, com a inclusão de outros seres humanos (Pedrinho), seres mágicos (os bonecos animados Emília e Visconde), animais falantes (o porco Rabicó, o burro Conselheiro e o rinoceronte Quindim), sem falar dos eventuais seres aquáticos, habitantes do Reino das Águas Claras, localizado nas cercanias do sítio, ou dos visitantes mais ou menos habituais, como Peninha, o Gato Félix ou o Pequeno Polegar. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.55)

Enumerando assim os personagens e o cenário dos livros do Sítio do Pica Pau Amarelo fica difícil, para alguém que não conhece as obras de Lobato, acreditar que são esses seres que no decorrer das histórias transmitiram valores dos quais, independentemente do tempo, sempre devem ser reforçados. Mas...Lobato conseguiu.

DO ESPÍRITO SOLIDÁRIO À CRIANÇA EM FORMAÇÃO: MONTEIRO LOBATO E SUA LITERATURA INFANTIL COMPLETA.

Nelly Novaes Coelho em seu livro *Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática* (2000), aponta valores que determinam a temática e as peculiaridades formais que diferenciam as literaturas pré e pós modernista. Esses valores são conhecidos como “valores novos”, e eles fazem com que um livro literário infantil possua, em seu conteúdo, a sabedoria necessária para sua perpetuação. Levando em

consideração que a literatura lobatiana é modernista, esses valores são encontrados em um ou mais livros infantis de Monteiro Lobato e, decerto, essa é uma das causas de sua atemporalidade.

O primeiro valor apontado por Coelho (2000, p.24) é o do **espírito solidário**, “socializante, que é a consciência de que o indivíduo é parte essencial do todo (a humanidade, a sociedade, o cosmos...) pelo qual cada um é visceralmente responsável”. No Sítio do Pica Pau Amarelo, a preocupação com a humanidade não passa despercebida. Em *A Chave do Tamanho*, Dona Benta faz a seguinte observação quando Narizinho diz que a guerra está longe do sítio

- Não há tal minha filha. A humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo, como cada dedo, cada unha, cada mão, cada braço ou perna faz parte do nosso corpo. Uma bomba que cai numa casa de Londres e mata uma vovó de lá, como eu, e fere uma netinha como você ou deixa aleijado um Pedrinho de lá, me dói tanto como se caísse aqui. (LOBATO, 1997, p.8)

Empatia e solidariedade são os valores ensinados nessa passagem de *A Chave do Tamanho*. Para Narizinho, assim como para muitas crianças, se acontece “lá longe” não existe motivo para desassossego. Entretanto, Dona Benta ensina que somos uma pequena parcela de um todo e que, assim como o corpo humano, se uma das partes falha, desestabiliza as demais.

Ainda em relação ao espírito solidário Coelho (2000, p.24) cita

[...] surge a tendência de se substituir o herói individual, infalível, “ser de exceção”, pelo grupo, pela patota, formada por meninos e meninas normais. Ou então, por personagens questionadoras as verdades que o mundo adulto lhes quer impor.

Os heróis lobatianos já rompem com qualquer padrão; uma vovó, uma cozinheira, duas crianças, um sabugo de milho, uma boneca, um burro inteligente, um rinoceronte fiel e um porco comilão, só essas informações já fazem dos livros de Monteiro Lobato obras reais e fantasiosas ao mesmo tempo. Porém, será muito difícil

encontrar livros onde se questionam tanto as verdades do mundo adulto como a série do Sítio do Pica Pau Amarelo.

[...] – E é mesmo sinhá – confirmou a preta – Outro dia esqueci de tampar a terrina de doce de laranja, e quando foi de manhã estava preta de formigas. As bobas se deixam grudar na calda e morrem afogadas. Bem feito quem manda serem gatuninhas?

- Então você também é gatuna – disse Emília – porque furta as laranjas da laranjeira para fazer doce.

- Mas a laranjeira é da gente, Emília, é da casa é ali de Dona Benta. Quem tira o que é seu não furta.

- E onde está a escritura da Natureza que deu a laranjeira a Dona Benta? – gritou Emília pregando um soco na mesa. (LOBATO, 1972, p. 131)

De todos os personagens do sítio, Emília é a que mais questiona as verdades que o mundo adulto a quer impor, argumenta de maneira tão desmedida, que foi capaz de reformar a natureza, pois além de indagar o mundo dos adultos, ainda encontrava inúmeros defeitos na fauna e flora.

Américo Pisca-Pisca tinha o hábito de botar defeito em todas as coisas. O mundo para ele estava errado e a Natureza só fazia tolices.

- Pois então?!...Aqui neste pomar você tem a prova disso. Lá está aquela jabuticabeira enorme sustentando frutas pequeninas e mais adiante vejo uma colossal abobora presa ao caule duma planta rasteira. Não era lógico que fosse justamente ao contrário? [...]

- Mas o melhor - concluiu – é não pensar nisso e tirar uma soneca à sombra destas árvores, não acha? [...]

Dormiu. Dormiu e sonhou. Sonhou com o mundo novo, inteirinho reformado pelas suas mãos. Que beleza!

De repente, porém, no melhor do sonho, plaf! Uma jabuticaba caiu do galho bem em cima do seu nariz. [...]

- Que espiga!...Pois não é que se o mundo tivesse sido reformado por mim a primeira vítima teria sido eu mesmo? [...]

E Pisca Pisca lá continuou a piscar pela vida em forma, mas desde então perdeu a cisma de corrigir a natureza. (LOBATO, 1964, p.196-198)

Todos os personagens do sítio concordaram com a moral da história contada por Dona Benta menos Emília, é claro. Como observado no decorrer da narrativa, foi inviável a reforma realizada pela boneca, a sábia vovó estava certa novamente e tudo que foi reformado precisou ser desfeito.

A finalidade dos livros lobatianos não é mostrar que as crianças estão sempre certas ou erradas, mas sim, que no mundo de Monteiro Lobato elas sempre terão liberdade para opinar e seus erros não serão motivos para condenações. “Como ocorrera a Lobato, uma educação deve ser fundada em valores mais críticos, seguindo um estilo direto e maduro na representação dos fatos.”(LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.80)

Como consequência do espírito solidário surge o **questionamento da autoridade**, segundo valor apontado por Coelho (2000). Nele, se destaca o repúdio ao autoritarismo, a consciência da relatividade dos valores e ideias criadas pelos homens e a noção de que a transformação contínua é uma das leis da vida.

Enquanto Dona Benta não apresentou a Emília os motivos pelos quais a Natureza não deveria ser modificada, a boneca não foi consertar todas as mudanças absurdas que havia realizado.

Emília concordou que havia errado, e em companhia da Rãzinha foi reestabelecer o sistema antigo.

- Agora sim – ia dizendo Emília – agora ela deu uma razão boa, clara, que me convenceu e por isso vou desmanchar o que fiz. Mas com aquele “Vá!” do começo, a coisa não ia não! Vá o Hitler. Vá o Mussolini. Comigo, é ali na batata da convicção, do argumento científico! (LOBATO, 1964, p.248)

No livro *Caçadas de Pedrinho* (1972) surge pela primeira vez o personagem Quindim, o rinoceronte, que fugiu do circo e foi parar no sítio de Dona Benta. A descrição dada por Lobato sobre a postura das autoridades em relação a captura do animal demonstra a repulsa que o autor sentia em relação ao autoritarismo.

Fazia dois meses que o governo se preocupava seriamente com o caso do rinoceronte fugido, havendo organizado o belo Departamento Nacional de Caça ao Rinoceronte, com um importante chefe, geral do serviço, que ganhava três contos por mês e mais doze auxiliares com um conto e seiscentos cada um, afora grande número de datilógrafas e “encostados”. Essa gente perderia o emprego se o animal fosse encontrado, de modo que o telegrama de Dona Benta os aborreceu bastante. Em todo caso, como outros telegramas recebidos de outros pontos do país haviam dado pistas falsas, tinham esperanças de que o mesmo acontecesse com o telegrama de dona Benta. Por isso vieram. Se tivessem a certeza de que o rinoceronte estava mesmo lá, não viriam!

[...]

- E foi só para pedir tal licença que os senhores levaram tanto tempo construindo esta linha telefônica? – perguntou Cléu, admiradíssima.

- Não discuta os nossos processos, menina impertinente – disse, com cara feia, o detetive XB2. – O governo sabe o que faz, torno a dizer. (LOBATO, 1972, p. 36 – 40)

Monteiro Lobato possuía uma visão crítica sobre os problemas do país e não se importava em assumi-las perante seus pequenos leitores. Ele atraía os leitores mirins por conta da postura de seus personagens em relação as situações que deveriam ser questionadas, “[...] nisso consiste o nacionalismo do autor: apontar os erros para que seja possível uma correção” (MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1984, p.138).

Os livros de Monteiro Lobato são a síntese do Brasil de sua época, o espaço de suas histórias é um sítio, os animais são comuns, a linguagem é coloquial e de fácil entendimento, os protagonistas são pessoas que levam uma vida simples - apesar da presença da fantasia -, o folclore brasileiro é exaltado. A valorização e o amor que Lobato sentia pelo Brasil era notável, todavia não era um amor passional.

- Mas por que não corrigem isso? Por que não fazem poços artesianos, ou não plantam árvores nessas caatingas, ou não constroem canalizações como aquela que a senhora

mostrou nos Estados Unidos para irrigar as terras secas da Califórnia?

Dona Benta mastigou antes de responder. Por fim disse: - Não sabemos resolver nossos problemas Pedrinho, essa é que é a verdade. (LOBATO, 1983, p.37)

Hayden (2012, p.166) cita “na interpretação de Lobato, um dos maiores impedimentos ao progresso era o sistema político do Brasil, já que a modernidade requeria um governo culto, democrático, regido pela lei e baseado nos princípios da independência e liberdade pessoal.” Ainda no tópico *questionamento da autoridade*, Coelho (2000, p. 24) discorre sobre a “exigência de liberdade pessoal, para o conhecimento e a interpretação das novas realidades nascentes no mundo”. A cada conhecimento absorvido uma nova interpretação ganha vida e um novo comportamento é despertado. Emília, com sua “torneirinha de asneiras” já entendia a mutabilidade do ser “a situação era tão nova que suas velhas ideias não serviam mais. Emília compreendeu um ponto que Dona Benta havia explicado, isto é, que nossas ideias são filhas de nossa experiência.” (LOBATO, 1997, p.11)

Ao questionar a autoridade, imediatamente contesta-se o **sistema social**. Próximo valor apontado, para Coelho (2000), o “fazer” e o “ser” devem se sobrepor ao “ter”. Analisando os contos dos irmãos Grimm, por exemplo, percebe-se que a maioria dos personagens busca lucrar de alguma forma com seus feitos. A mocinha que se casa com o príncipe e passa a desfrutar de diversas regalias, os irmãos que voltam para casa cheios de riquezas, o pai que entrega sua filha para aquele que lhe oferecer a maior quantia. São exigências que tem como objetivo principal a conquista de riquezas e, em contrapartida, o julgamento daqueles que furtam ou invejam a riqueza do outro. Já a literatura infantil a partir de Monteiro Lobato apresenta aventuras das quais a principal conquista a ser alcançada pelos personagens é o conhecimento e o processo de reflexão. A cada feito realizado pelas crianças, algo altera em seu “ser” e, conseqüentemente, no “ser” dos leitores.

Para Coelho (2000, p.24) “quanto às classes, o ideal a ser atingido é fazer desaparecer, no aspecto econômico, as injustiças e aviltantes diferenças sociais que hoje se agudizam.” Em *Viagem ao Céu*

Dona Benta explica, sabiamente, para os netos como se dá a preservação do sistema de classes sociais.

- Antigamente os pastores tudo faziam para manter a carneirada na doce paz da ignorância, e para isso perseguiram os sábios, matavam-nos, queimavam-nos em fogueiras – um horror, meu filho! Um dos maiores sábios do mundo foi Galileu, o inventor da luneta astronômica, graças a qual afirmou que a Terra girava em torno do Sol. Pois os pastores da época obrigaram esse carneiro sábio a engolir sua ciência.

- Por que vovó?

- Porque a eles pastores convinha que a Terra fosse fixa e centro do Universo, com tudo girando em redor dela.

- Mas por que queriam isso?

- Para não serem desmentidos, meu filho. Como os pastores sempre haviam afirmado que era assim, se os carneiros descobrissem que não era assim, eles pastores ficariam desmoralizados. (LOBATO, 1995, p. 12-13)

Essa analogia criada por Lobato é simples de ser compreendida. Basta substituir as palavras: “carneiros” por “proletariado”, “pastores” por “elite” e “carneiro sábio” por “proletário letrado” – que existem, apesar de raros. Alcança-se então a tradução dessa sentença; quando o proletariado começa a refletir e estudar, ele passa a argumentar as decisões da elite, que por sua vez, enfrenta esses sábios buscando manter suas ideologias submissas vivas.

Também passa a ser questionado nas narrativas infantis a relação trabalho e dinheiro: “para além das reivindicações dos trabalhadores por maior participação no produto final de sua força-trabalho, difunde-se cada vez mais a concepção de trabalho como meio de realização existencial do indivíduo e não apenas como maneira de ganhar dinheiro” (COELHO, 2000, p.24)

Em *Aritmética da Emília*, Visconde de Sabugosa decide ensinar matemática para as crianças e explicou o serviço principal dos números

[...] o serviço principal dos números era indicar as somas de dinheiro, porque o dinheiro é a coisa mais importante que há para os homens.

- Por quê? – perguntou a boneca. Para mim dinheiro não tem importância nenhuma. Dou o desprezo...

- Para as bonecas não terá, mas para os homens tem muitíssima, porque o dinheiro é uma coisa que se transforma em tudo quanto eles desejam. Se eu tenho um pacote de dinheiro, posso transformá-lo numa casa, numa vaca de leite, num passeio à Europa, num terreno, numa porção de ternos de roupa, numa confeitaria inteira de doces, num automóvel – em tudo quanto eu queira. Daí vem a importância dinheiro e a fúria dos homens para apanhar a preciosa substância. Quem tem uma casa, tem uma casa e nada mais; mas quem tem dinheiro tem o meio de ter tudo quando imagina. O dinheiro é a única substância mágica que existe. (LOBATO, 1972, p.70-71)

Narizinho e Pedrinho passam mal ao escutarem Dona Benta narrar os acontecimentos das mais vergonhosas épocas da História, o período da escravidão

Quando Dona Benta conta às crianças que a escravidão havia sido abolida na Argentina em 1813, no México em 1829, nos Estados Unidos em 1863 e no Brasil só em 1888, Pedrinho sente vergonha de que o Brasil tenha sido o último país a libertar os escravos. Dona Benta diz que não há desculpas: “Sim, fomos a última nação do mundo a libertar os escravos. Na verdade, este atraso não nos deu nenhuma honra”. (HAYDEN, 2012, p.164)

Finalizando esse raciocínio, no livro *Fábulas* (1972, p.15) Dona Benta mostra a consequência daqueles que valorizam o dinheiro mais do que o conhecimento

- Não, meu filho. O meu compadre apenas se encheu de dinheiro – não ficou rico. Só enriquece quem adquire conhecimentos. A verdadeira riqueza não está no acúmulo de moedas – está no aperfeiçoamento do espírito e da alma.

Qual o mais rico – aquele Sócrates que encontramos na casa de Péricles ou um milionário comum?

- Ah, Sócrates, vovó! Perto dele o milionário comum não passa dum mendigo.

- Isso mesmo. A verdadeira riqueza não é a do bolso, é a da cabeça. E só quem é rico de cabeça (ou de coração) sabe usar a riqueza material formada por bens ou dinheiro. O compadre pretendeu ser rico. Enfeitou-se com as penas de pavão do dinheiro e acabou mais depenado que a gralha. Aprenda isso...

Nas citações acima vê-se que Lobato valorizava o progresso e o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, mas não a qualquer preço, para ele o lucro do progresso deveria ser dividido com os menos afortunados, e esses não deveriam ser usados como instrumentos do capital.

A modificação do sistema social acontece quando o quarto valor apontado por Coelho (2000) for praticado, mesmo que, em um primeiro momento, só na ficção. Em *A moral da responsabilidade do eu*, vemos que, diferente da moral dogmática das histórias pré-modernistas, onde virtudes eram premiadas e vícios condenados, os personagens pós-modernos agem conscientemente em relação aos seus atos e as condutas do outro.

As virtudes são vistas como obrigações inerentes aos seres humanos. A bondade passa, corretamente, a ser normalizada e os vícios são caminhos para uma nova aprendizagem e mudança de comportamentos. Ao criticar os comportamentos impróprios - que consistem naqueles dos quais uma pequena parcela se beneficia a partir dos infortúnios da maioria - os habitantes do sítio do Pica Pau Amarelo buscam despertar nos seus leitores a consciência de que esses “vícios” prejudicam o desenvolvimento do “ser” e da evolução da humanidade. Como salientado anteriormente e citado pela própria Emília; “a humanidade é uma laranja da qual os povos são os gomos.” (LOBATO, 1964, p.194).

Emília oferece, a sua maneira, um exemplo de *moral da responsabilidade do eu*. Apesar de todos os momentos de avareza, egoísmo e grosseria, ao final de suas memórias ela mostra o que realmente existe em seu coração

Antes de pingar o ponto final quero que saibam que é uma grande mentira o que anda escrito a respeito do meu coração. Dizem todos que não tenho coração. É falso. Tenho, sim, um lindo coração – só que não é de banana. Coisinhas à toa não o impressionam; mas ele dói quando vê uma injustiça. Dói tanto, que estou convencida que o maior mal deste mundo é a injustiça. (LOBATO, 1972, p.138)

A boneca continua: “eu vivo brigando com ela (Tia Nástacia) e tenho-lhe dito muitos desaforos – mas não é de coração. Lá dentro gosto ainda mais dela do que dos seus afamados bolinhos”. (LOBATO, 1972, p.140)

O modelo didático lobatiano é reflexivo, literaturas infantis anteriores a ele apontavam os defeitos do personagem e concluíam a obra com o castigo do mesmo. Com isso, as justificativas que levavam a criança leitora a não adotar determinada postura era o medo da punição, sendo que o relevante é a reflexão em relação aos atos praticados.

Emília tomou consciência de que era errado tratar Tia Nástacia de modo rude e, apesar do orgulho, teve a responsabilidade de admitir isso. Por conseguinte, ensinou milhares de crianças sobre a importância de reconhecer seus erros. “– O senhor (Visconde) me traiu. Escreveu aqui uma porção de coisas perversas, com o fim de me desmoralizar perante o público. Mas, pensando bem, vejo que sou assim mesmo. Está certo.” (LOBATO, 1972, p.129)

O leitor é convidado a participar do mundo ficcional através deste recurso, de modo que sua identificação com uma das personagens coincide necessariamente com o assumir de uma postura mais ou menos crítica, como fazem as crianças do livro. Além disto, como estas refletem sobre a composição de uma história infantil, ele é levado a compreender sua própria situação enquanto receptor de um universo imaginário. (MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1984, p.98)

A tomada de consciência de defeitos e preconceitos, leva a urgência de introduzir nos livros de literatura infantil o quinto valor

apontado como essencial, o da *sociedade sexófila*. Se é pertinente ou não discutir sexualidade em livros infanto-juvenis não é o objetivo desse escrito, por isso será abordada apenas a questão seguinte do presente tópico “dos movimentos de liberação feminista” (COELHO, 2000, p.25)

É impressionante que o livro A Reforma da Natureza tenha sido escrito em 1939 e, principalmente, criado por um homem. Lobato lutava por igualdade de gênero em 1939, grande parte do público masculino não compreende isso no século XXI.

- [...] E também acabou o desaforo de todo trabalho de botar e chocar os ovos caber só a fêmea. Os homens sempre abusaram das mulheres. Dona Benta diz que nos tempos antigos, e mesmo hoje entre os selvagens, os marmanjos ficam no macio, pitando nas redes, ou só se ocupam dos divertimentos da caça e da guerra, enquanto as pobres mulheres fazem toda trabalhadeira, e passam a vida lavando e cozinhando e varrendo e aturando os filhos. E se não andam muito direitinhas, levam pau no lombo. Os machos sempre abusaram das fêmeas, mas agora as coisas vão mudar. Este tico – tico, por exemplo, tem que tomar conta dos ovos. A fêmea fica com o trabalho de botá-los, mas o macho tem que tomar conta deles. (LOBATO, 1964, p.205-206)

Emília também pratica o improvável, à época, ao divorciar-se do Marquês de Rabicó. Improvável porque o Brasil era e é um país católico e o divórcio era ilegal [...] o comportamento de Emília é, portanto, atípico, é uma desafiadora declaração de independência. (HAYDEN, 2012, p.158)

São inúmeras as passagens em que é questionado o tratamento dado a mulher

- Por que em toda parte essa desigualdade das leis e costumes, vovó? Por que tudo para o homem e nada para a mulher?

- Por uma razão muito simples. Porque os homens, como mais fortes, foram os fabricantes das leis e dos costumes –

e sempre trataram de puxar a brasa para a sua sardinha. (LOBATO, 1982, p. 42)

Tentar encaixar todas as citações nesse estudo estendê-lo-ia muito. Todavia, não faltaram oportunidades para a retomada desse tópico tão indispensável.

Em relação ao valor da *redescoberta do passado*, Coelho (2000, p.26) diz o seguinte

Redescoberta do passado, como origem, como forma criadora que, pela primeira vez, expressou as relações essenciais do ser humano consigo mesmo, com o mundo e com os outros seres humanos. Nessa linha se inscreve a nova consciência do escritor que se sente o elo de uma corrente que vem do início dos tempos. Surge também a aventura de uma escrita que se sabe nascendo de outra escrita que lhe é anterior no tempo.

Gênese e intertextualidade na série do sítio do Pica Pau Amarelo é recorrente. Dona Benta em *Histórias do Mundo para Crianças* (1933), narra a história da humanidade a partir do Big Bang até a Segunda Guerra Mundial. *Fábulas* (1922), *Peter Pan* (1930), e *D. Quixote para Crianças* (1936) são recontos de histórias famosas mundialmente e inclusive com discussões, por parte dos personagens, em relação ao conteúdo, cada qual oferecendo seus pontos de vista.

“– Acho D. Quixote o suco dos sucos. A loucura chegou ali e parou. Adoro os loucos. São as únicas gentes interessantes que há no mundo – disse Emília.” (LOBATO, 1964, p.26)

A valorização folclórica, se faz presente nas *Histórias de Tia Nastácia* (1937) e *O Saci* (1921). “Com a disseminação do Modernismo, que incluía o folclore entre suas fontes inspiradoras, aumentaram consideravelmente as chances de que esse material viesse a ser também aproveitado na literatura para crianças.” (LAJOLO; ZILMERMAN, 1991, p.68)

Logo no início de *Histórias de tia Nastácia* (1972, p. 101), Pedrinho pede que Emília vá até Dona Benta e pergunte o que significa a palavra “folclore”, a boneca volta com a seguinte informação

[...] folk quer dizer gente, povo; e lore quer dizer sabedoria, ciência. Folclore são as coisas que o povo sabe por boca, de um contar para o outro”.

[...]

- Uma ideia que tive. Tia Nástacia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando um para o outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer tia Nástacia para tirar o leite do folclore que há nela.

Foi assim que tia Nástacia assumiu a incumbência de transmitir para as crianças brasileiras as narrativas populares, por muito tempo esquecidas, algumas até mesmo desconhecidas, pois antes de Lobato as obras infantis em sua maioria eram pedagógicas ou traduções de narrativas europeias.

O folclore é parte essencial do passado, os povos possuem suas histórias, credices, valores, que eram repassados durante as gerações por meio da oralidade, e nascidos de pessoas comuns. Por não se tratar de algo erudito, durante algum tempo essas narrativas assumiram um lugar de segundo plano, inclusive algumas eram utilizadas como instrumento de análise dos erros da língua e para servir como exemplo de ignorância. Lobato nos devolveu essas histórias por motivos nobres, como visto anteriormente, ele amava nossa nação. Atualmente, no século XXI, não se sabe se o folclore é apresentado como forma de valorização do nacional, ou como uma “obrigação caridosa” com os povos antigos, mas, o importante é que de Lobato em diante nosso passado começou a ser admirado. Visto que, como dito por Magalhães e Zilberman (1984, p. 60)

O contato com o passado de forma reflexiva consegue acirrar o conhecimento da realidade de forma imediata. Não se trata, portanto, de eruditismo, mas de fornecer elementos para a análise e compreensão de valores antigos, a fim de capacitar a apreciação do momento presente.

Com essa nova literatura infantil modernista, que valoriza o passado e as origens, emerge nos livros infantis os valores que se referem a **concepção da vida**. “A tendência já não é o ideal de alcançar a realização completa e definitiva do ser, mas participar da evolução contínua da vida.” (COELHO, 2000, p.26)

Apesar de todo encantamento presente na literatura pós modernista, os protagonistas dessas novas obras infantis se alegram e sofrem como todo ser humano. Observa-se que com o movimento modernista, as obras de literatura infantil extinguíram de seu conteúdo o tradicional “e viveram felizes para sempre...”. A felicidade não é eterna e ininterrupta. É importante que os leitores mirins percebam que seus personagens preferidos se assemelham a eles, para assim não passarem a infância se frustrando por não alcançarem essa realidade inexistente e que se faz presente nos contos de fada.

Novamente, Emília com toda sua filosofia explica o seu conceito de vida

[...] a vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme e acorda, dorme e acorda, até que dorme e não acorda mais. É, portanto, um pisca-pisca.

O Visconde ficou novamente pensativo, de olhos no teto.

Emília riu-se...

- Está vendo como é filosófica a minha ideia? O Senhor Visconde já está de olhos parados, erguidos para o forro. Quer dizer que pensa que entendeu. A vida das gentes nesse mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada piscos é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim, pisca pela última vez e morre.

- E depois que morre? - perguntou o Visconde.

- Depois que morre vira hipótese. É ou não é? (LOBATO, 1972, p.91)

Coelho (2000, p.26) ainda menciona “inclusive a morte, embora continue a ser um mistério para a razão, começa a ser intuída como a suprema metamorfose da vida. E não o seu fim...” Portanto, a morte passa a ser tratada como parte da existência do ser humano e não mais como punição, o “não existir” como castigo supremo para os vilões.

[...] - Você tem razão, minha filha. Essa imagem da morte é coisa da Idade Média, o tempo mais trágico e triste da História. A Morte não é nada disso. É, um bem. É um remédio. É o Grande Remédio. Quando um doente está sofrendo na maior agonia, a Morte vem como o fim da dor. (LOBATO, 1972, p.23)

Lobato normalizou a morte, inevitável a todo ser vivo, e mostrou a vida cotidiana e real em meio a toda fantasia e aventura de suas obras. “Daí o atual renascimento da fantasia, do imaginário, da magia, do ocultismo... na literatura para crianças ou adultos, o mágico e o absurdo irrompem na rotina cotidiana e fazem desaparecer os limites entre real e imaginário”. (COELHO, 2000, p.26) E esse é o oitavo valor apresentado por Nelly Novaes Coelho a *valorização da intuição* se sobrepondo a lógica do senso comum.

A naturalidade dos personagens lobatianos em relação a magia é extraordinário, as crianças viajam para a Lua como se fossem até a esquina, os personagens dos contos de fada são recebidos no sítio como se abriga um parente distante, um casamento acontece no fundo de um ribeirão da mesma maneira que aconteceria em um salão de festas. O único elemento que impressiona as crianças é o conhecimento dos sábios que elas visitam no decorrer de suas aventuras.

- Acalmem-se! Ainda há “o supremo recurso” – disse a diabinha (Emília)

Todos voltaram-se para ela, suspensos.

- Fale, Emília, fale! – implorou Dona Benta.

- Há o “faz de conta”! Quando tudo parece perdido, eu recorro ao “faz de conta” e salvo a situação. (LOBATO, 1964, p.93)

O autor aprecia demonstrar o máximo possível em seus livros o quanto o mundo adulto é maçante. Por isso, os homens que visitam o sítio por um motivo ou outro nunca entendem o que acontece por lá.

- [...] é mesmo um anjinho do céu ou trata-se de alguma reinação dos seus netos, um simples anjo de procissão?

- É dos legítimos, Almirante, posso garantir e o senhor verificará com seus próprios olhos. Por mais prodigioso que isto seja, não passa da mais pura realidade. Ah, Almirante, Vossa Honra não imagina o que acontece nesse sítio! Só vendo. Tanta e tanta coisa, que hoje, como já disse a Vossa Honra, não me admiro de mais nada. Se o sol aparecer ali na porteira e me disser: - “Boa tarde, Dona Benta!” – eu o recebo como se fosse o compadre Teodorico. – “Entre, Senhor Sol. A casa é sua.” Positivamente não me admiro de mais nada, nada, nada... (LOBATO, 1972, p.108)

A convivência com seres das mais variadas espécies existentes, ou não, e a naturalidade que as crianças tratam esses seres demonstra, além da normalidade do faz de conta, uma postura de combate a preconceitos, e com isso o penúltimo valor é elencado por Coelho (2000) o *antirracismo*.

A luta para combater os ódios raciais tão fundamente enraizados em nosso mundo. Valorização das diferentes culturas, que correspondem as diferentes etnias, na busca de descobrir e preservar a autenticidade de cada uma (COELHO, 2000, p.27).

O tema racismo é muito delicado quando se trata de algumas obras lobatianas. Existem passagens em que a boneca Emília faz uso de termos racistas, isso é inegável e deve ser discutido em pesquisas e espaços escolares. Todavia, apesar de não existir justificativas para o racismo, ao avaliar o contexto da época em que esses livros foram escritos percebe-se o quanto, infelizmente, o uso desse vocabulário era comum.

Julgar Lobato em relação aos termos usados seria como julgar uma mulher que na década de 20 via as agressões do cônjuge como algo normal. Por isso, o destaque será nas passagens que mostra um Lobato diferente da visão daqueles que o considera um homem preconceituoso.

O Visconde interrompeu-a.

- Espere, Emília. Não estou entendendo bem. Diz você que ela é mais que as outras. Eu pergunto: em quê?

- É mais na cor, por ser branca – responde Emília.

O Visconde deu uma risada gostosa.

- Oh, santa ignorância! – exclamou em seguida. As violetas roxas são roxas por terem nas pétalas pigmentos roxos. As violetas brancas são brancas por não terem pigmento nenhum. Pergunto eu: quem é mais – quem tem, ou quem não tem?

- Quem tem está claro! – responderam as violetas roxas.

- Logo, vocês são mais que a violeta branca, porque vocês têm pigmentos e ela não tem! (LOBATO, 1972, p.64)

Algumas passagens não reparam o erro do vocabulário utilizado por Emília para insultar tia Nastácia, mas demonstram que apesar do contexto social do qual Lobato fazia parte, o mesmo tinha atitudes de combate ao racismo. Não é possível afirmar se essas atitudes se estendiam para fora dos livros, o importante é que a mensagem foi propagada e Emília foi repreendida em todos os momentos que tratava Tia Nastácia com desrespeito, seja por conta de sua cor ou falta de instrução.

Visconde, ainda no livro *Memórias de Emília* (1972, p. 171) reforça “- É o pigmento – disse o Visconde. – Isso de brancuras e preturas não passa de maior ou menor quantidade de pigmentos nas células da pele.” O Senhor Visconde de Sabugosa, com toda sua “sabugice” estava certo, é apenas isso.

A repreensão, carinhosa e explicativa, dada por Dona Benta em seus netos leva-nos a concluir os valores novos e necessários apresentados por Nelly Novaes Coelho, que estão presentes na nova literatura infantil. Indiscutivelmente esse é o maior e mais importante de todos os valores, a **criança**.

“A criança é vista como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização” (COELHO, 2000, p.27)

- Nada mais certo vovó! – gritou Pedrinho. Este seu sítio é o suco da liberdade; se eu fosse refazer a natureza, igualava o mundo a isto aqui. Vida boa, vida certa, só no Pica Pau Amarelo.

- Pois o segredo, meu filho, é um só: liberdade. Aqui não há coleiras. A grande desgraça do mundo é a coleira. E como há coleiras espalhadas pelo mundo! (LOBATO, 1972, p. 31)

O sítio do Pica Pau Amarelo é espaço educacional que Lobato gostaria de ter frequentado, a escrita lobatiana não se remete apenas as crianças, mas é um esboço do que o próprio autor gostaria de ter vivido. Crianças sendo orientadas e não pressionadas, a escola transformada em um espaço libertador e não memorizador e punitivo. Uma criança só aprende quando tem liberdade para questionar o seu professor e o professor tem maturidade para respeitar as opiniões da mesma.

Com relação aos adultos, as crianças em geral ficam à vontade, ou até assumem o controle da situação. São elas que fazem Hércules ter sucesso em suas aventuras, são elas que informam São Jorge sobre os eventos contemporâneos na Terra, que resgatam Tia Nastacia, que perfuram o primeiro poço de petróleo no Brasil, que matam a temível Onça, etc. As crianças são retratadas como ativas e inteligentes. (HAYDEN, 2012, p.133)

Lobato valorizou a infância e a sobrepôs antes mesmo dos demais adultos perceberem o quanto suas atitudes em relação aos menores afetavam o seu desenvolvimento, já que o próprio autor foi uma dessas crianças injustiçadas. Em uma correspondência redigida para a mãe, Edgar Cavalheiro supõe que em 1895 um jovem Lobato de apenas 13 anos, entristecido, informa que, inimaginavelmente, foi reprovado na prova de língua portuguesa

A reprovação parece ter marcado profundamente o menino que, mais tarde, se transformou em um dos grandes escritores de nossa literatura. O antigo aluno que levou bomba de um professor ranzinza, de cujo o nome ninguém mais se lembra, tornou-se mestre de linguagem que deu o troco: não apenas satirizou os gramáticos, no impagável conto “O colocador de pronomes” (de 1924), como o tempo todo desferia cotoveladas à pureza vernácula e a seus defensores. (CECCANTINI; LAJOLO, 2009, p.16)

No Sítio do Pica Pau Amarelo, as crianças são livres e mediadas com carinho. Com isso, adquirem e transmitem conhecimentos, erram, acertam e depois erram outra vez, e termina tudo bem porque o aprender é a essência da infância.

- Que pena! – suspirou Pedrinho, quando Dona Benta lhe trouxe a notícia. – Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano, de passar oito meses na escola. Aqui só passo quatro... (LOBATO, 1994, p.102)

Lobato tinha esperança de que com o método educacional de Dona Benta, seus pequenos leitores seriam capazes de fazer do Brasil o país que ele tanto sonhou e infelizmente não viveu para ver.

UM FAZ DE CONTA QUE ACONTECEU: LOBATO VIVE

Histórias são contadas desde os primórdios do tempo, seja oralmente ou redigida e, a princípio, veio da necessidade de se transmitir ensinamentos até alcançar o ápice da escrita como arte e desobrigada de instruir. No entanto, infantil ou adulta, ao terminar um livro a pessoa que o leu não é a mesma que foi antes de lê-lo. Isso se torna mais sólido em relação as crianças.

Diversos livros infantis foram criados no decorrer dos séculos, mas apenas alguns permaneceram e dentre esses os livros de Monteiro Lobato sobreviveram a quase cem anos de existência.

Lobato foi um dos poucos autores que conseguiu adicionar em seus livros infantis todos os valores apontados por Nelly Novaes Coelho, valores estes considerados relevantes para que as histórias infantis transmitam posturas condizentes com a realidade e ideologias libertadoras. Para a autora, as histórias infantis pós-modernistas devem possuir em seu conteúdo momentos de solidariedade, de questionamento das autoridades, com personagens que apontem as desigualdades dos sistemas sociais, que se responsabilizem pelos seus atos e critiquem determinadas posturas. Devem possuir também

passagens que estimulem a igualdade feminina, valorizem nosso passado, mostrem a evolução da vida, a magia, onde as atitudes racistas precisam ser debatidas e repreendidas e as personagens infantis precisam ter liberdade para aprender. Monteiro Lobato conseguiu agrupar em um mesmo espaço esses valores, com ludismo, didática, ideologia e valorização do Brasil.

E como a literatura lobatiana sobreviveu em meio a tantos livros que surgiram e sumiram? A fórmula foi relativamente simples; reunir uma doce menininha de Narizinho arrebitado, um menino corajoso, a melhor cozinheira que existe, um sabugo de milho intelectual, uma boneca tagarela, alguns animais e uma vovó, de cestinha de costura no colo e óculos de ouro na ponta do nariz, com um comportamento democrático inesgotável.

Todos juntos em um sítio, onde até os personagens de contos de fada querem viver, fez nascer vinte e três obras infantis que independentemente do tempo permanecem vivas e sendo utilizadas ano a ano por milhares de crianças nas instituições de ensino e em seus lares.

No livro *Histórias Diversas* (1972, p.76) Emília diz o seguinte

- Gente é gente, você sabe, não preciso explicar. E personagem é uma coisa muito mais que gente, porque gente morre e os personagens são imortais, eternos. D. Quixote, por exemplo. Existe desde o tempo de Cervantes, e existirá enquanto houver humanidade. Se fosse gente, já teria morrido há muito tempo e ninguém mais se lembrava dele. Quem se lembra dos fidalgos-gente do tempo de Cervantes? Todos morreram desapareceram da memória dos homens. Mas D. Quixote e Sancho, que são dessa mesma era, continuam perfeitamente vivos, são citados a toda hoje, não morreram nem morrerão nunca. Por quê? Porque são personagens.

Nesta fala a boneca Emília cometeu o erro que ela mais detesta, a injustiça, pois seu criador não era personagem, mas viverá eternamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BILAC, O; BONFIM, M. **Através do Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

CAVALHEIRO, E. **Monteiro Lobato: vida e obra**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1955.

CECCANTINI, J. L.; LAJOLO, M. **Monteiro Lobato, Livro a Livro: Obra infantil**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

GÓES, L. P. **Introdução a literatura infantil e juvenil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

HAYDEN, R. L. **A literatura infantil de Monteiro Lobato: uma pedagogia para o progresso (tradução)**. 1 ed. Michigan: ESPM, 2012.

LAJOLO, M; ZILBERMAN R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

LOBATO, M. **O pica pau amarelo**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1964.

LOBATO, M. **A reforma da natureza**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1964.

LOBATO, M. **Fábulas**. 14 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

LOBATO, M. **Histórias diversas**. 14 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

LOBATO, M. **História de tia Nástacia**. 14 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

LOBATO, M. **Peter Pan**. 14 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

LOBATO, M. **Caçadas de Pedrinho**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

LOBATO, M. **Memórias da Emília**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

LOBATO, M. **Aritmética da Emília**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

LOBATO, M. **Histórias do Mundo para crianças**. 27 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

LOBATO, M. **Geografia de Dona Benta**. 17 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

LOBATO, M. **Serões de Dona Benta**. 21 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

LOBATO, M. **Viagem ao céu**. 45 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

LOBATO, M. **A chave do tamanho**. 42 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

MAGALHÃES, L. C; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática.

SILVA, W. F. **A literatura infantil em Monteiro Lobato e a influência de Emília em sua obra**. 2005. 44 f. Monografia (Leitura e Formação do Leitor) – UFC, Ceará, 2005.

CAPÍTULO 7

Dona Benta e tia Gênia: contadeiras²⁴ de histórias

Patrícia Aparecida Beraldo Romano²⁵

*E pelos lados do leste, com fios de sol e ouro,
Moira bordara o destino – paciente tecelã
(Bartolomeu Campos de Queirós)*

A TRADIÇÃO DAS TECELÃS DE HISTÓRIAS

A mais famosa das contadeiras de histórias da literatura universal parece ser Scherazade, personagem de *As Mil e Uma Noites*, dotada de prodigiosa memória. Segundo Adélia B. Meneses, (1995) em “Scherazade ou do poder da palavra”, é a memória elemento decisivo no exercício do contador de histórias.

Um dos melhores exemplos de personagem de grandiosa memória é Scherazade, a tecelã das noites, a jovem que entrega sua vida ao sultão Shariar, trocando-a por uma narrativa. A ele ela oferece um discurso vivo, em suspense, não terminado, noite após noite, a fim de se salvar e de salvar todas as mulheres do reino. Ao conduzir o fio de histórias ela trama, oralmente, o tecido, o texto de infinitas

²⁴ Optamos por usar a nomenclatura “contadeiras” para fazer alusão ao aspecto lúdico que pode existir na atividade de contar ou mesmo mediar histórias para crianças. Nessa prática, seja ela realizada por pais, avós, professores ou mesmo contadores profissionais, acreditamos haver o prazer por “colocar rendas nas histórias”, algo como uma marca pessoal do contador. Assim, em “contadeiras” teríamos: contadoras rendeiras de histórias.

²⁵ Professora adjunta na UNIFESSPA e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ). Membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens/USP. Atua na Graduação em Letras Português e nos Programas de Pós-Graduação Profletras-Marabá e POSLET da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-MAIL: paromano@unifesspa.edu.br

narrativas, alimento para a alma do sultão ofendido. É fiandeira de mil e um enredos porque tinha não só prodigiosa memória e muita leitura, mas também porque, ela mesma, inventava inúmeras histórias.

Era poderosa na arte de urdir narrativas, de tramá-las, de tecê-las, de nelas enovelar o sultão, seduzindo-o com palavras, prendendo-o numa teia, tão bem tramada, tão bem ramificada, tão bem amarrada que ela o “mata” de curiosidade e, assim, ao saciar esse desejo, que se estende, noite após noite, por mil e uma noites, Scherazade o salva, se salva e salva todas as mulheres do reino graças ao poder de suas boas e exatas palavras, que curam o sultão do ódio que ele nutria pela figura feminina. Salvação pela palavra, pela palavra que vale um tesouro, que tem poder de transformar, que vence a morte, que nasce de prodigiosa memória e que, oralmente, vai tecendo, tramando e enovelando, nas infundáveis e infinitas narrativas, o sultão. Essa é Sherazade: a contadeira de histórias/ a rendeira de textos²⁶.

Também da tradição de contar histórias é a personagem Dona Benta, das narrativas infantis do escritor brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948), considerado, na história da literatura brasileira, como o “pai” da literatura infantil. Personagem-avó de Pedrinho e Narizinho, Dona Benta é administradora do Sítio do Picapau Amarelo, contadora e mediadora de histórias e está presente em quase toda a saga infantil de 22 títulos²⁷, publicados de 1920 a 1944.

É, na obra infantil lobatiana, quem narra histórias diversas, de Peter Pan e Hans Staden ao cavaleiro Dom Quixote. Além disso, viaja pelo mundo da imaginação junto com as crianças com a ajuda do pó mágico do pirlimpimpim ou ainda no navio “Terror dos Mares”, para desvendar, de forma lúdica, um pouco da Geografia do Mundo. Em uma dessas viagens imaginárias, apresenta a Grécia a seus netos e tece longas e divertidas conversas com Pércles e Sócrates, fazendo o jovem leitor viajar junto pelo mundo do conhecimento e da diversão.

Nessa mesma linha narrativa encontramos Tia Gênia, personagem de *A roda do vento* (1994), de Nélide Piñon (1937-).

²⁶ O segundo e terceiro parágrafos, com algumas alterações, estão publicados no artigo escrito por mim e intitulado “Dona Benta: uma Scherazade lobatiana do ensino”, na Revista *Linha Mestra*, n. 18, jan-jul 2011.

²⁷ Número de obras a partir da publicação das *Obras Completas*, em 1944. *Histórias Diversas* foi publicada postumamente, em 1947.

Embora seja personagem de apenas uma obra, Eugênia também pode ser vista sob a ótica das mulheres contadeiras de histórias, como Dona Benta, já que, como ela, adora discorrer sobre suas viagens e narrar histórias para seus sobrinhos.

Assim, nosso objetivo neste texto é o de apresentar essas duas personagens femininas, amantes de leituras, contadoras/contadeiras e mediadoras de histórias e adoradas por seus ouvintes, seus netos, no caso de Dona Benta, e seus sobrinhos, no caso de Tia Gênia. Pretendemos ainda mostrar que ambas personagens confluem para pontos comuns que as aproximam nas *performances* de contação e mediação de narrativas.

DONA BENTA E TIA GÊNIA: DIÁLOGO ENTRE AS PERSONAGENS

Para o leitor conhecer Dona Benta apresentamos a seguir dois trechos de uma mesma obra, mas de edições diferentes. O primeiro foi publicado em 1920 e se trata de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, ilustrado por Voltolino. Um livrinho fininho, de pouco mais de 40 páginas. O segundo, *Reinações de Narizinho*, foi publicado onze anos depois, em 1931, com ilustrações de Jean G. Villin. Esse texto traz a primeira aventura de Narizinho, narrada no livro de 1921, acrescida de muitas outras, distribuídas em 11 aventuras. Abaixo vejamos como Dona Benta é apresentada em cada uma dessas obras:

A menina do narizinho arrebitado (edição fac-similar, 1982)

Naquela casinha branca, --lá muito longe, mora uma triste velha, de mais de setenta anos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e trêmula, e catacega, sem um só dente na boca--- jururu... Todo o mundo tem dó dela: ---Que tristeza viver sozinha no meio do mato...

Reinações de Narizinho (1931)

Numa casinha branca, lá no sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:
---Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto...

Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pai e de mãe, que lá mora desde que nasceu (LOBATO, 1982, p. 3).²⁸

Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas –Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem (LOBATO, 1977a, p. 9).

O texto de 1931²⁹, se comparado ao primeiro, de 1921, sofreu bastante alteração, a começar pelo tom mais leve e carinhoso que lhe é dado. Nele sabemos exatamente onde mora a avó: no Sítio do Picapau Amarelo, não mais apenas em um lugar muito longe. Também somos informados de seu nome: Dona Benta. Na edição de 1921, sabíamos apenas que se tratava de uma avó; na de 1931 temos um pouco da descrição dela que passa a ter sessenta anos, por isso, mais ativa e mais disposta. Além disso gosta de costurar e usa óculos de ouro no nariz, o que nos faz deduzir que se trate de alguém com alguma posse.

Já nas artes de ler, Dona Benta é exímia leitora de clássicos da literatura universal e sempre traz nas suas explicações referência a algum autor ou texto, cuja leitura ela acha imprescindível, naquele momento ou mais à frente. Vejamos um exemplo disso em *Dom Quixote das Crianças* (1936):

-É uma lástima –disse Dona Benta, eu estar contando só a parte aventureira da história do cavaleiro da Mancha. Um dia, quando vocês crescerem e tiverem a inteligência mais aberta pela cultura, havemos de ler a obra inteira nesta tradução dos dois viscondes, que é ótima. (LOBATO, 1957, p. 190).

Parece ser em *Dom Quixote das crianças* que encontramos o processo de mediação da avó ocorrendo em sua plenitude. É nessa obra que acreditamos existir um projeto de leitura de Lobato com suas

²⁸ A ortografia de todos os textos citados foi atualizada.

²⁹ Texto idêntico ao das edições completas publicado a partir de 1946, pela editora Brasiliense.

adaptações de textos literários: formar leitores críticos capazes de lerem os clássicos da literatura no futuro. Essa função é delegada à personagem Dona Benta, geralmente sob a forma de contação e adaptação do texto original.

Nesse “projeto de leitura”, Dona Benta tem papel fundamental. Temos de lembrar aqui que ela é uma personagem de seu tempo, ligada, inclusive, às situações corriqueiras vividas na década de 30 do século XX, no Brasil, como a presença, ainda, de avós contadoras de histórias nas famílias brasileiras. Hoje é possível que as avós contemporâneas não sejam mais repositórios vivos de experiências literárias como era Dona Benta. Lembramos aqui trecho de texto de Alice Áurea Penteadó Martha em “Dona Benta, contadeira de histórias”:

Essa figura encarna o contador ideal, não só em função da ligação afetiva de cada leitor com sua infância, mas, principalmente, pelos recursos que emprega, como personagem, para amarrar seus ouvintes. Já no primeiro livro, fica patente sua competência como contadora de histórias, quando, ao ler a narrativa de Pinocchio, “traduzia aquele português de defunto em língua do Brasil” e inventava vozes para as personagens, como a do boneco de Gepetto, que parecia voz de “taquara rachada” (MARTHA, 2004, p. 24).

Ainda nesse texto, Alice Martha lembra Dona Benta como professora e como avó. Acredita que tal classificação não seja exatamente a melhor, mas assinala que, no primeiro caso, prevaleceria um certo caráter pedagógico, enquanto que, no segundo, o caráter literário das suas contações. O primeiro seria bem-vindo, em especial, nas obras em que a crítica lobatiana nomearia de “didáticas” (segundo Penteadó, 1997), como *Geografia de Dona Benta*, *História das Invenções e História do Mundo para Crianças*. Para Martha, como professora, a postura de Dona Benta:

[...] é, inegavelmente, pedagógica, transmitindo conhecimentos de Geografia, História, Física, Astronomia e cultura geral; como avó, privilegia o contar fantasioso e lúdico, sem preocupação

didática, transportando, muitas vezes, o mundo do faz-de-conta para o Sítio do Picapau Amarelo. Sem embaraço, transita com naturalidade entre o real e a fantasia, desempenhando a contento a duplicidade de suas funções (MARTHA, 2004, p. 24).

Na mesma linha de análise, vamos apresentar Tia Gênia. Ela é personagem de apenas uma obra de Nélide Piñon, *A roda do vento*, publicada pela primeira vez em 1996. Não há outras obras da autora em que a personagem apareça, sendo, portanto, distante da sempre presença de Dona Benta na saga infantil de mais de vinte volumes, de Monteiro Lobato.

Tia Gênia é personagem contadeira apenas de uma obra, o que não a faz ser, por isso, inferior a Dona Benta. Nosso intuito é o de mostrar em que ponto as duas personagens se aproximam na arte de contar histórias, independente do número de histórias em que apareçam. Vejamos a primeira aparição de Tia Gênia:

Tarzan e Beijinho sabiam que lhes faltava a presença de Tia Gênia, ora na Europa, para arrancar o barco da terra e fazê-lo navegar por correntes engrossadas pelo fio invisível da imaginação (PIÑON, 2012, p. 6).

É uma viajante. Adora estar na Europa, em algum lugar por onde nunca passou antes. Quando retorna, seu prazer é por contar suas aventuras para os sobrinhos a fim de que eles tenham também desejos de vivenciar as experiências por que ela passou.

Tia Gênia é uma espécie de conquistadora de admiradores. Seus sobrinhos a admiram por conta da capacidade sonhadora, aventureira e contadora de histórias. Segundo eles, “Graças à tia, [...] sabiam que a história, uma vez iniciada, perdia a inocência. Mas para garantir-lhes o prazer das peripécias, havia que contar até a exaustão” (PIÑON, 2012, p. 7). Como viajante, literalmente que era, quando se falava sobre a capacidade imaginativa, Tia Gênia também viajava: “sob o impulso da memória de Gênia, a viajar agora pelos desertos, quem contasse a melhor história levaria o barco para muito longe. Só a viagem importava” (PIÑON, 2012, p. 8).

Vejam, agora, como é a descrição de tia Gênia, segundo o narrador:

Magrinha e alta. Gênia, como era conhecida, atava os cabelos longos, mas ralos, com esmero, de modo a diminuir a passagem dos anos. Tinha horror a envelhecer. Escondia os documentos que lhe registrassem a data de nascimento. Só faltava apagar a memória dos outros, apregoava a irmã Aída (PINON, 2012: 10).

Mas como a maioria das pessoas como Gênia, desprendidas das mesquinhas das pequenas cidades do interior e amantes das artes e das viagens incomodam por conta de sua liberdade de expressão, ela também incomodava com sua forma de viver, inclusive à própria irmã, mãe de seus sobrinhos tão amados. Vejam:

De acordo com a visão de Aída, mãe de Tarzan e Beijinho, que tinha nome de personagem de ópera, Eugênia era uma pernóstica. Dizia p-e-r-n-ó-s-t-i-c-a com incomensurável prazer, como se lhe marcasse a pele com ferro em brasa (Piñon, 2012: 11).

Em Catavento, cidade imaginária interiorana, onde o vento sempre soprava com mais força em determinada época, Tia Gênia era personagem/*persona non grata*, a começar pelo comentário da própria irmã Aída:

Aída, que apanhou as últimas frases da irmã, acusava Gênia de semear a discórdia na família, de plantar nos filhos a perigosa semente da aventura. De tanto dizer-lhes que o mundo era mais interessante que Catavento, instigava-os a fugir de casa. A virarem pipas soltas no ar. A aventura era um perigo (PINON, 2012, p. 16).

Assim como Dona Benta, incentivava os sobrinhos a serem desprendidos das hipocrisias terrenas e a investirem sua curiosidade na paixão pela arte, pela cultura, pelas viagens reais ou pelas imaginárias através do mundo da leitura. Esse mundo de textos poderia abrir caminhos para um futuro mais emocionante, divertido e

crítico para as crianças: “A vida era uma aventura, garantira-nos a tia Gênia” (PIÑON, 2012, p. 81), ou ainda,

[...] quantas vezes longe, em viagens misteriosas, [Tia Gênia tinha vontade de regressar] à casa a pretexto de contar-lhes histórias sem fim. Também era aflita por deixar a imaginação dos sobrinhos em carne viva. Queria que pensassem a cada interrupção. E que chorassem, caso nunca mais voltasse a lhes contar a história recém-iniciada (PIÑON, 2012, p. 11).

É a partir dessa paixão por textos literários, por contação de histórias e por viagens que vamos, a seguir, aproximar as personagens Dona Benta e Tia Gênia, que, embora distantes no tempo cronológico, se aproximam por buscarem despertar, em crianças e jovens, o prazer pela prática da leitura.

DONA BENTA E TIA GÊNIA: CONTADEIRAS DE HISTÓRIAS

Como contadeiras de histórias, Dona Benta e Tia Gênia recuperam a origem das mulheres tecelãs. Na literatura, são vários os exemplos delas, desde as famosas Parcas ou Moiras, na tradição greco-romano, que tecem o destino dos seres humanos, passando pelo mito de Aracnê, pela história de Ariadne, pela de Penélope, pelas narrativas de Scherazade, já resgatadas no início desse texto, até chegarmos a nossas personagens na contemporaneidade.

Todas elas, de alguma forma, exercem algum tipo de tecelagem, seja com o fio, como no caso de Penélope ou Aracnê, ou mesmo Ariadne; seja com o fio narrativo, formado por palavras, como quase todas as outras; seja ainda com o fio da vida, como no caso das Parcas.

Todos nós, na verdade, de uma forma ou de outra, somos constituídos por fios de histórias. Histórias que nos contam, que ouvimos; histórias que contamos, construindo tramas; histórias que falamos de nós, como fios que são tramados, costurados, enovelados. E, assim, na trama da vida, todo ser humano, de alguma forma,

costurou, descosturou, tramou, emendou, fiou, desfiou, enredou ou foi enredado por narrativas.

Dona Benta e Tia Gênia pertencem a essa tradição de mulheres fiandeiras de histórias. Narrativas que seduzem seus ouvintes e que os transportam para viagens que os ajudam a fiar seus destinos, com mais liberdade de pensamento e de expressão.

Dona Benta, quando não aparece na obra, geralmente é lembrada pelos netos ou bonecos por alguma sabedoria que eles aprenderam com ela:

Eu sei dessa história”, diz Pedrinho, seu neto, ao saci, “[...] é o fogo-fátuo. Vovó já nos explicou que esses fogos são fosforescências emitidas pelas podridões” ou “Pedrinho nada respondeu”. Estava um tanto abalado pelas estranhas ideias do saci. Quando voltasse para casa, iria consultar Dona Benta para saber se era assim mesmo ou não (LOBATO, 1977b, pp. 31, 25)

Como vovó gostou da Atenas do tempo de Péricles! Até hoje ela suspira quando se lembra da semana passada lá (LOBATO, 1977c, p. 121).

O mesmo parece acontecer em *A roda do vento*, de Nélida Piñon. Enquanto a tia viaja pela Europa, os sobrinhos se lembram com saudade das histórias que ela lhes contava:

Tarzan e Beijinho sabiam que lhes faltava a presença de Tia Gênia, ora na Europa, para arrancar o barco da terra e fazê-lo navegar por correntes engrossadas pelo fio invisível da imaginação.

[...]

A partir de amanhã nós construiremos o barco que vai se chamar Gênia. Como se a tia estivesse entre nós, inspecionando tudo. Ela é o nosso timoneiro (PIÑON, 2012, p. 7)

Dona Benta pode ser considerada uma mediadora exemplar de leitura. De clássicos à literatura oral, valoriza tanto os primeiros como a segunda. E ela faz questão de citar vários desses autores ao longo de sua mediação nos textos infantis. Sempre que possível e

necessário faz referência a algum autor ou texto que deveria ser conhecido por seus ouvintes. Ao fazer isso, geralmente, cita nomes ou mesmo trechos de obras ou ainda resume a história para seus personagens-netos. Tia Gênia também faz tal mediação, não na mesma proporção que Dona Benta, haja vista que estamos falando de apenas uma obra na qual ela figura, mas, mesmo assim, é possível percebermos sua semelhança com Dona Benta. Vejamos exemplos, no caso de Lobato, da obra *História do Mundo para Crianças* (1936):

Dona Benta	Tia Gênia
<p>[<i>Romeu e Julieta</i>] é uma tragédia, baseada em assunto italiano –a luta entre duas famílias importantes. Não há no mundo quem não conheça a história desses dois namorados infelizes. Outro drama famoso é <i>Otelo</i>, história de um general mouro que era o rei dos ciumentos e de tanto ciúme matou a sua linda esposa Desdêmona. E há <i>Hamlet</i>, que é a história dum príncipe dinamarquês que vivia indeciso. E há o Rei Lear, um velho lendário cujas filhas foram ingrátissimas. E há o <i>Mercador de Veneza</i>, onde aparece o terrível usurário Shylock. E há o <i>Júlio César</i>, onde se descreve o assassinio deste famoso romano. Oh, são inúmeras as peças de Shakespeare, e todas célebres. (LOBATO, 1977f, p. 168).</p>	<p>Quando Tia Gênia mencionou o nome de Sardanapalo pela primeira vez, causou verdadeiro alvoroço. Falou-lhes com tal convicção que Tarzan e Beijinho tiveram vergonha de lhe perguntar de quem se tratava. O nome soava-lhes estranho, vindo de longe, de país estrangeiro.</p> <p>[...]</p> <p>--Ora, não foi ele o primeiro no mundo a salvar papéis enquanto nadava. Camões, o poeta português, fez a mesma coisa. Muita gente boa já naufragou preservando, além da vida, um objeto de estimação –defendeu-se Gênia convicta (PIÑON, 2012, p. 9, 25).</p>

Vemos aqui excertos que mostram, sobre ambas as mediadoras, como elas confirmam a necessidade de se trazer referências intertextuais a seus ouvintes. Essas questões também sugerem a própria intertextualidade que parece haver do texto de Nélida Piñon em relação ao de Monteiro Lobato, em especial, no que

concerne às personagens Nhonhô, que trabalha para Tia Gênica, e Tia Nastácia, que cuidava das crianças junto com Dona Benta. Vejamos:

Nhonhô entrou no quarto. Volumosa, de passos lentos, esbanjava autoridade. Há muitos anos trabalhando na casa, enfrentava destemida as duas irmãs, Aída e Gênica, sempre em disputas. Seu avental trazia benfezejas manchas da cozinha.

[...]

Como era bom ouvir histórias e provar da comida e dos doces que a cozinha de Nhonhô, tão inventiva, lhes reservava (PIÑON, 2012: 18).

Quanto a Tia Nastácia, temos, logo na primeira página de *Reinações de Narizinho* (1931):

Na casa ainda existem duas pessoas –tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por Tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobranceiras tão lá em cima que é ver uma bruxa (LOBATO, 1977a: 9).

Não é nosso objetivo neste texto discutir as origens dessas personagens, nem questões sobre preconceito³⁰, mas podemos perceber que ambas vêm de uma tradição bastante arraigada nas antigas famílias de relativas posses no Brasil. Podemos lembrar ainda que ambas reproduzem certas crenças místicas típicas de um imaginário popular brasileiro, cuja cultura tem sido redescoberta e valorizada. A citação que segue, avalia tais intertextualidades entre Piñon e Lobato:

Outra técnica na montagem de **A roda do vento** é o recurso da intertextualidade, ou mesmo ressonância e ecos

³⁰ Discussões como essas precisam ser feitas em momentos de leitura e mediação, já que os textos tratam de temáticas caras à sociedade brasileira e o professor-mediador pode proporcionar um debate contextualizado historicamente sobre tais questões.

de autores que fecundaram a garota Nélide em suas iniciais leituras. Exemplos: Nhonhô, nos quitutes, aspecto físico, palpites domésticos lembra a tia Anastácia [sic], de Monteiro Lobato, um dos autores que a marcaram em menina. Nos perfis de Tarzan e Beijinho não se pode deixar de pensar nos desempenhos de Pedrinho e Narizinho. E que a própria Tia Gênica seja a recriação da inventiva e sapeca Emília, misturada à cultura de Dona Benta. Aliás, isso está tão claro quando a tia discorre sobre Éolo, o Hades, a caverna de Plutão e Prosérpina, os soberanos do inferno helênico (p.74), ou alude a mais referências míticas e culturais, questões tão peculiares à sábia Dona Benta.

Há ainda outros dados que remetem às ficções de Lobato: o ambiente rural e a casa da família com tanta largueza e pomares recordam o ambiente do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Similar às fantasias do grande mestre da literatura infantil brasileira, Nélide integra, em uma síntese produtiva, lendas tanto eruditas quanto populares, estas, vindas do rústico povo de Catavento, mas, sobretudo, através de Nhonhô, que, igual à velha Anastácia [sic], está mais próxima das forças primitivas e fornece ao texto o patrimônio coletivo do folclore. Na mente da cozinheira existem dragões que cospem fogo, sereias e bichos temerários e demais entidades marinhas e telúricas (NASCIMENTO, 2012, p. 25).

E assim, podemos perceber que a mediação de Tia Gênica dialoga com a de Dona Benta, já que ambas são exímias leitoras, amantes das Letras e senhoras preocupadas com a futura formação leitora de seus personagens-ouvintes.

A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso texto procurou apresentar pontos de convergência entre as personagens Dona Benta, da saga infantil de Monteiro Lobato, e Tia Gênica, da obra *A roda do vento*, de Nélide Piñon, quanto à formação leitora delas e à tradição de “contadeiras” de histórias/tecelãs de destinos, como a personagem Sherazade, de *As Mil e uma noites*.

Tanto Dona Benta quanto tia Gênia são narradoras que mantêm em suspense suas narrativas, procurando seduzir seus ouvintes a continuarem com o desejo de se encontrar com a história no dia seguinte.

Guardiãs da boa palavra, da palavra que resgata e seduz o leitor para o mundo da leitura, essas personagens “contadeiras” de histórias, fiandeiras de tramas, que enredam seus leitores nos fios de histórias clássicas e também de tradição oral contribuem para ampliar o grupo de figuras femininas que são eficazes no processo de mediação leitora.

REFERÊNCIAS

LOBATO, M. **A menina do narizinho arrebitado**. (Edição fac-símile). São Paulo: Monteiro Lobato & Companhia, 1982.

LOBATO, M. A. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

LOBATO, M. A. **O saci**. São Paulo: Brasiliense, 1977b.

LOBATO, M. A. **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Brasiliense, 1977c.

LOBATO, M. A. **História do mundo para crianças**. São Paulo: Brasiliense, 1977d.

LOBATO, M. A. **Dom Quixote das Crianças**. São Paulo: Brasiliense, 1957.

MARTHA, A. A. P. “Dona Benta, contadeira de histórias” In **À roda da leitura: língua e literatura no jornal Proleitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

MENESES, A. B. **Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

NASCIMENTO, D. “Nélida Piñon no turbilhão do imaginário de *A Roda do Vento*” In *Passages de Paris* 7, pp. 232–260, 2005. Disponível em www.apcbfr.org/passagesdeparis, acesso 25/09/2018.

PENTEADO, J. R.W. **Os Filhos de Lobato**: o imaginário infantil na ideologia do adulto. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

PIÑON, N. **A roda do vento**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

CAPÍTULO 8

*Súplica ao negrinho do pastoreio (1959) na humanização do leitor*³¹

Ellen dos Santos Oliveira³²

*Negrinho, pobre negrinho,
Que morreu de judiaria,
Comidinho, devorado,
Por formigas assanbadas,
Teu patrão foi tão malvado,
Tinba mesmo a alma tão fria,
Que ao morrer, o excomungado,
Espalhou, pelas canbadas,
A Maldade dando cria.*

*Cada vez há mais pecado,
Mais rancor, selvageria...
Mais país escravizado
No buçal da Tirania.*

*Negrinho do Pastoreio
Faz do mundo um só rodeio,
Das nações comunidade,
Como gleba de um só povo.*

*E depois, em percorrida,
Vê se encontra a PAZ perdida,
Para dar à humanidade,
Como prenda de ANO NOVO!
(FERNANDES BARBOSA, ?)*

31 Artigo publicado como capítulo no Livro no E-BOOK Educação contemporânea: reflexões e desafios no processo de ensino aprendizagem, organizado por Wellington Junior Jorge e por Diego da Silva, pela Uniedusul Editora, 2019, v. , p. 75-87.

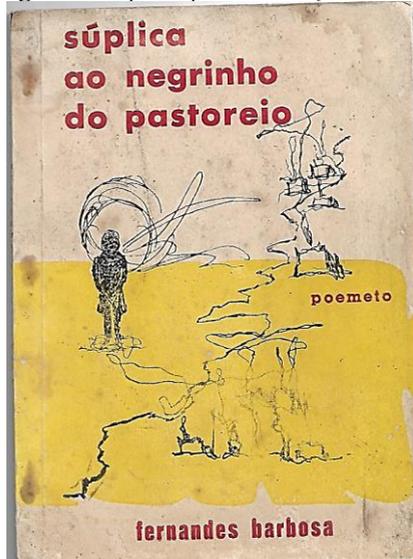
32 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: profa.ellen.oliveira@live.com

UMA *SÚPLICA AO NEGRINHO DO PASTOREIO*

S *úplica ao Negrinho do Pastoreio* (1959), de Fernandes Barbosa, é um poema épico escrito especialmente na época do aniversário da cidade do poeta, Cachoeira do Sul – RS, dia 05 de Agosto. Nesse mesmo ano, notadamente, já havia uma preocupação mundial com os direitos das crianças, nesse mesmo foi adotada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, pela ONU / UNICEF – Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância, em 20 de novembro de 1959. Aliás, em 2021 completou-se 62 anos da data de publicação da obra.

Salienta-se que deste todas as obras do autor, essa foi uma das mais apreciadas pelos leitores da cidade e figura como uma joia literária do regionalismo gaúcho, pois resgata a lenda do “negrinho do pastoreio”, que é tipicamente gaúcha, e mostra com extremo realismo a crueldade experimentada por uma criança negra e órfão do período colonial no Rio Grande do Sul. Veja-se abaixo a capa da primeira edição da obra:

Figura 1: Capa da primeira edição da obra



Fonte: Primeira edição de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959)

Súplica ao Negrinho do Pastoreio (1959), de Fernandes Barbosa, narra em tom épico a história do lendário “negrinho do pastoreio” conhecido culturalmente através da lenda contada por João Cezimbra Jacques (avô de Fernandes Barbosa), Simões Lopes Neto, Roque Collage, Alfredo Varela, Aluizio de Almeida e outros autores e em variadas manifestações culturais. Segundo o escritor, historiador e jornalista Walter Spalding (1901-1976), ao prefaciá-la obra:

A bonita lenda, puramente gaúcha é, cremos, a mais decantada de quantas existem pelo Brasil. O poema, bonito e entusiasta, de Fernandes Barbosa, é mais uma pedra bem lavrada com relevos encantadores... é uma pequena joia da alma do poeta que sonha o bom sonho de “juntar num só rodeio todo o povo de Rio Grande (WALTER SAPLDING *In*. FERNANDES BARBOSA, 1959,p.4-6).

Como uma releitura de uma das lendas mais populares da tradição brasileira, o “negrinho do pastoreio” é uma personagem que representa uma dentre tantas crianças que no período colonial foram vítimas dos castigos da escravidão.

No relato épico, o enredo inicia com o “negrinho do pastoreio” cavalcado do início ao fim, sendo apresentado ao leitor como “negrinho corredor” que participando da Cavallhada ganha do patrão e leva o prêmio em pencas de ouro. Inconformado por haver perdido a corrida de Cavallhada para o “negrinho do pastoreio”, o patrão, após ruminar sobre o que faria ao menino negro o castiga ao trabalho duro braçal. Responsável por pastorear os cavalos, o negrinho cochila e um graxaim corta a corda do baio, e o filho do patrão – o guri bi-sexto, maleva ruim piá – vai fazer intriga ao pai atribuindo culpa ao negrinho pela fuga do cavalo. O negrinho, que representa uma criança negra cristã, teve sua fé provada ao enfrentar um deserto de frio e fome até encontrar o baio. O filho do patrão, inconformado com a felicidade do negrinho, soltou a tordilha que se dispersou, culminando no calvário do negrinho que morreu após levar uma surra às chibatadas e ter seu corpo, em forma de cruz, jogado ao chão e devorado por formigas. Ao ser procurado pelo patrão, que após três dias do ocorrido, e atormentado com a alma em trevas, vai verificar o corpo do negrinho e o ver surgir ressuscitado montado no

baio e sendo arrebatado em nuvens de arco-íris com a tordilha (FERNANDES BARBOSA, 1959).

Como uma releitura de um dos contos mais populares da literatura brasileira, *Súplica ao Negrinho do pastoreio* (1959) foi escrito em forma de poema épico de cunho regional, que se enquadra em um movimento nativista que floresceu por volta de 1945 a 1948, ou movimento tradicionalista que buscou a reafirmação e a reintegração das origens culturais.

Contudo, ao narrar um drama da escravidão, um dos problemas mais graves da História da colonização no Brasil e no mundo, onde foi imposto o sistema escravocrata, adquire universalidade pela temática social tratada pela contextualização da lenda regional com “o sofrimento negro”, não somente o sofrimento de uma “raça” ou tipo humano, o que já seria muito, mas com o sofrimento humano, pois as consequências da escravidão foram traumáticas para toda humanidade, seja pelo enfrentamento do sofrimento seja pela prática desmanda, ambos os lados, vítima e agressor, sofreram mazelas históricas, sendo o negro o lado mais afetado. .

À guisa de apresentação do autor de *Súplica ao negrinho do pastoreio*: Nilo Fernandes Barbosa, nasceu em 10 de fevereiro de 1910, na Caudelária Nacional, em Saicã, município de Rosário do Sul – RS. Foi filho do militar Antônio Fernandes Barbosa e de Ana Rita Jacques Fernandes Barbosa. Aos três meses de idade perdeu o pai e sua mãe, viúva aos 31 anos de idade e com os seis filhos pequenos, migrou para sua terra natal Cachoeira do Sul trazendo o Fernandes Barbosa com um ano e cinco meses de idade, passando a residir em Cachoeira do Sul - RS com sua família e dela não saiu. Fernandes Barbosa ingressou no Colégio Militar, em Porto Alegre, desistindo da carreira por falta de vocação para as armas. Lá se iniciou na literatura, escrevendo para a revista de estudantes “Hiloea” do Colégio Militar, entre 1925-1927. Em 1928, começou no jornalismo como revisor do jornal Diário de Notícias, de Porto Alegre (OLIVEIRA, 2016, p.74).

Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988) cultivou desde moço o gosto pela literatura. Entre suas preferências literárias podemos citar alguns clássicos de sua preferência: Machado de Assis, Alencar, Aluizio de Azevedo, José Lins do Rego, Jorge Amado, Guimarães

Rosa, Euclides da Cunha, Érico Veríssimo, Simões Lopes Neto, Herculano, Camilo, Olavo Bilac, Cruz e Sousa, Garra Junqueira, Cecília Meireles, Antero de Quental, Olegário Mariano, Guilherme de Almeida, Cassiano Ricardo e Mário Quintana (OLIVEIRA, 2016, p.74). Veja-se abaixo uma foto de Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988):

Figura2: Foto de Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988)



Fonte: Álbum fotográfico disponível no Museu de Cachoeira do Sul – RS.

Para o cenário das Letras, Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988) deixou uma vasta produção literária. Até o momento atual da pesquisa conseguiu-se reunir: 14 livros - *Frutinha proibida* (1938) *Minhas flores de Jacarandá* (1944), *Os 'gatos' e o remédio* (1949), *Carreirada* (1954),

Figurinhas do Bazar (1956, datiloscrito), *Noite Feliz* (1958, datiloscrito), *Súplica ao Negrinho do Pastoreio* (1959, primeira edição com correções manuscritas), *Cretino é quem toma de uma enxada* (1960, datiloscrito), *Sepé – o morubixaba rebelde* (1964), *Para aonde marcha o Brasil?* (1978), *Tradição Relambória* (1984 - datiloscrito), *Preto e branco* (1986), *Trovas ao vento* (1986- datiloscrito), *Esbôço de uma época* (1987); *Sonetos do cotidiano* (manuscrito, datiloscrito); quatro contos (datiloscritos) - “A alma do pai tá de acordo?...”, “Crime e sentença”, “Tirada de castelhano”, e “O preço de um pecado”; crônicas (recortes de Jornal)- “Flor agreste brotada na pedra”, “O engolidor de caminhos”, além de mais de uma centena de poemas espessos e inéditos, datilografados (datiloscrito) e manuscritos (OLIVEIRA, 2016, p.107).

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959) é um longo poema narrativo composto por 429 versos, 324 na primeira parte “a Lenda” e 105 na segunda parte “a Súplica”, portando, de metrificação híbrida. Na primeira parte, temos: uma quadra, duas quintilhas, trinta e sete sextilhas, uma sétima, duas oitavas, dois sonetos e um bárbaro – em setíssílabos, com exceção dos sonetos que são predominantemente decassílabos. Na segunda parte, temos: um dístico, uma quadra, onze sextilhas, uma sétima, duas oitavas e uma décima – em setíssílabos. No poema predominam as sextilhas, que é um metro tipicamente popular, cuja forma aliada aos recursos mnemônicos magistralmente explorados pelo poeta, contribui para a preservação do relato na memória do leitor, podendo vir a contribuir com eficácia para a conscientização e humanização desse, tornando-o mais solidário ao outro, por meio da leitura que além de suprir as necessidades psicológicas, educando e formando cidadãos mais críticos e conscientes.

Apesar de não ser objetivo nesse capítulo realizar uma análise estrutural do poema, pois daremos mais ênfase à questões sociais, cabe apresentar as características épicas partindo das categorias definidas por Ramalho (2013). Assim, em relação aos aspectos épicos na obra identifica-se: intenção de invocação multireferencial, divina cristã e mítica, pois deseja invocar a Jesus Cristo e ao negrinho do pastoreio, trata-se de uma invocação mesclada à dedicatória e de conteúdo convocatório, ou seja, invocaria o nome do negrinho para pedir por quem tem fome e frio; divisão em cantos com função

espacial e inventiva, pois a primeira parte foca na lenda e remete ao Velho Testamento e a segunda parte, embora retome a lenda, foca na subjetividade do eu-lírico narrador diante e dentro dos fatos narrados, participando com mais presença do relato épico, e dialoga com o Novo Testamento da Bíblia da tradição judaico-cristã; plano histórico com fontes explicitamente referenciadas e a história é narrada em perspectiva fragmentada com conteúdo especificamente histórico; plano maravilhoso com fontes míticas tradicionais referenciadas da tradição da cultura popular e da tradição judaico-cristã; plano literário em que se reconhece a voz engajada do eu-lírico/narrador com linguagem híbrida; e heroísmo mítico individual e coletivo, pois representa o negro no sentido restrito ao negrinho do pastoreio ou negro no sentido mais amplo, aliando ao negro o judeu, e ao humano de forma mais universal, ambos, unidos no relato épico de percurso cíclico em que protagoniza o herói cuja identidade é construída de forma co-relacional à identidade de Jesus Cristo, e por isso percebe-se um herói que realiza os feitos redentores semelhantes aos do Messias.

A fim de desenvolver uma análise crítica sobre a função que o poema épico *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959), de Fernandes Barbosa, pode vir a desempenhar na formação da personalidade do leitor, ou seja, em sua formação humana, nossa análise se voltará para a noção de “função” que a obra literária desempenha ou pode vir a desempenhar na formação do homem, embora estejamos cientes que a literatura não precisa ter uma “função”, pois a própria leitura em si já se consagra como uma atividade de grande erudição, contribuindo para o desenvolvimento intelectual. Cumprindo a condição literária e além dela, a obra pode vir a desempenhar a função de humanizar o leitor enquanto esse cultiva o intelecto. Em nossas reflexões, agregaram-se as reflexões críticas desenvolvidas por Abreu (2006); Candido (1972); Compagnon (2009); Severino (1998); e Todorov (2009).

A metodologia utilizada foi o exercício da crítica literária e como explica Candido (1972) trata-se de um momento crítico em que se “indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana” (CANDIDO, 1972, p. 80). Assim, nossa análise se fundamentará em critérios de valores humanos,

mesmo tendo consciência de que a noção de “valor” emerge de uma subjetividade, entendendo, tal como explica Eagleton (2006) que a literatura é uma escrita altamente valorativa, que não constitui uma entidade estável, pois resulta de variáveis juízos de valores que por ora podem vir a ser altamente valorizados pela sociedade. Assim, aquilo que é considerado valioso para certas pessoas dependendo de situações específicas, critérios específicos e determinados objetivos, pode não ser valioso para outros. Uma vez que não existe uma obra literária que seja valiosa em si. Tudo depende então de um conjunto de valores, denominados ideologia. Ou seja, o modo de sentir, avaliar, perceber e acreditar que se relacionam de alguma forma com a manutenção e reprodução do poder social (EAGLETON, 2006, p.12-24).

Em síntese, buscaremos analisar em tom crítico e humano a função que *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) pode vir a desempenhar na formação crítica do leitor como sujeito e ser social em seu contexto histórico e além dele por meio da experiência com o texto literário.

SÚPLICA AO NEGRINHO DO PASTOREIO (1959), NA HUMANIZAÇÃO DO LEITOR

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959), de Fernandes Barbosa, é uma obra que pode ser lida por vários motivos, dentre eles optamos por dar ênfase ao principal e mais evidentes que diz respeito à humanização, ou à capacidade de confirmar a humanidade do homem, como afirma Candido (1972), a partir do conhecimento e da experiência com o humano a partir da leitura que leva à percepção, compreensão e aceitação das diferenças, contribuindo para a conscientização estimulada no ato de leitura. Ou seja, concentrar-nos-emos na função humanizadora que o texto literário exerce sobre o leitor e que engloba três outras funções interligadas, que são: a função psicológica, a função educativa e a função social. Em nossa discussão, considerar-nos-emos a perspectiva interdisciplinar e a experiência do leitor durante o ato de leitura.

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959), de Fernandes Barbosa, é um épico em que se percebe um epopeico investimento no caráter

humano do herói pacífico que realiza os feitos sobrenaturais e sublimes semelhantes aos feitos redentores de Cristo. Ou seja, o autor se esmerou na elaboração subjetiva do herói investindo em sua humanização, pois é um personagem que chora, sorri, sente medo, fome frio, mas mesmo diante de situações humano-existências difíceis e injustas, ele mantém a “fé inquebrantável” e reage, de acordo com sua condição humana, em busca de superação de forma honesta, pacífica e até muito submisso, o que pode parecer um defeito para algumas pessoas que defendem uma atitude mais agressiva diante dos problemas da vida.

Mesmo com suas fragilidades próprias da natureza humana e, talvez, por isso mesmo é que ele se torna um herói crível e real. Isto é, capaz de criar identificação entre o herói do poema e o leitor diante da leitura dos feitos do herói relatados no épico pelo eu-lírico/narrador bastante engajado e sensibilizado com a dor do personagem, do menino negro vítima da tortura colonial e assassinato. De fato, podemos dizer que a obra contribui de forma crítica para o processo de humanização do leitor, de modo fazer refletir sobre a sua própria humanidade, sobre a história da sociedade e buscar atuar de forma mais crítica e consciente contra a opressão e a discriminação.

Em relação à humanização, Antonio Candido (1972) ao falar sobre *Literatura e Formação do homem* explica que a literatura é importante porque desempenha a função de humanização, ou seja, tomando função em relação ao “papel que a obra literária desempenha na sociedade”, olhando para o texto literário não apenas para o “lado do valor, mas para o lado da pessoa”, ou seja, do escritor e do leitor, despertando o interesse por elementos contextuais (CANDIDO, 1972, p. 77-79).

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959) é um poema que pode vir a suprir uma necessidade psicológica que o indivíduo, leitor tem de fantasiar, e assim exercer o que Candido (1972) chama de função psicológica, ou seja, “uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como um indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares” (CANDIDO, 1972, p.80).

Na sala de aula, por exemplo, quando se solicitada a leitura, interpretação e explicação de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) pelos alunos, de certo modo, eles poderão criar um esforço intelectual para tentar compreender a imaginação do autor do poema épico, idealizando um vínculo entre fantasia e realidade. E esse exercício se configura como um ato de imaginar a partir da fantasia, e segundo Candido (1972) a fantasia é impura e quase sempre está relacionada à realidade, seja ao fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Fazendo criar um vínculo entre realidade e fantasia. Pois, a maioria dos mitos, das lendas e dos contos são etiológicos, ou seja, “são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade”. Nesse sentido, há uma relação entre imaginação explicativa, a do cientista, e a imaginação fantástica ou ficcional, a do artista ou do escritor (CANDIDO, 1972, p.81).

Assim sendo, ao ler *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) o leitor estará desenvolvendo a imaginação explicativa, a do cientista, pois irá se esforçar intelectualmente por meio da imaginação e partindo de uma realidade contextual sobre o conhecimento prévio da História da escravidão no período colonial e tentará entender a imaginação de Fernandes Barbosa quando escreveu seu poema épico inspirado no negrinho lendário a fim de elaborar hipóteses explicativas suscitadas no ato de leitura, sendo motivado a buscar outros elementos contextuais como informações sobre o poeta e sobre a história do negrinho em outras versões literárias a fim de responder com mais segurança intelectual questões relacionadas ao poema épico e ao drama do “negrinho do pastoreio”.

Além de desenvolver a imaginação explicativa, e durante esse desenvolvimento, o leitor o faz a partir de uma experiência imaginativa que o coloca no lugar do outro, no caso de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) o leitor é movido a se colocar no lugar do herói, do “negrinho do pastoreio” e imagina através da leitura como deve ser terrível sofrer as dores do “negrinho do pastoreio”, um menino órfão vítima da maldade humana e que no épico não tem quem interceda por ele, morrendo de forma violenta e desumana. Essa percepção do “negrinho do pastoreio” como o outro que sofre, pode vir a causar uma transformação na personalidade do leitor,

tornando-o mais sensível a dor do outro. E assim, cumprindo o que afirma Abreu (2006) ao dizer que “a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois ao ler ficamos sabendo como é estar na pele de gente que leva uma vida muito diferente da nossa, passando por situações inusitadas” (ABREU, 2006, p.81). Ou seja, a leitura de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) permitir que o leitor se coloque e se perceba no lugar do outro, do “negrinho do pastoreio” e experimente por meio da imaginação situações inusitadas do mundo do outro, daquele que está além do próprio eu – leitor. Essa parece ser uma das motivações do autor do poema, Fernandes Barbosa, que ao escrever seu poema se colocou no relato épico no lugar do “negrinho do pastoreio”, de modo que só faltou assumir: “o negrinho do pastoreio sou eu!”. Servindo, assim, como exemplo. Vejamos abaixo uma estrofe do poema:

Negrinho bom me consola...
Quero de ti esta esmola
De ter sempre um coração,
Que traz, em nicho, um negrinho,
Que também chora baixinho
Com pena do seu patrão.
(FERNANDES BARBOSA, 1959, p.14)

Observa-se como no fragmento citado, o eu-lírico/narrador se comove com a dor do negrinho do pastoreio e a relata de modo a despertar a mesma comoção no leitor, apelando para à sensibilidade imaginativa a fim de despertar não somente a catarse, mas o desejo de mudança por parte do leitor que pode buscar ter o mesmo coração bondoso e caridoso semelhante ao do “negrinho do pastoreio”. O poema pode vir a cumprir, assim, não só a função psicológica de fantasiar através da ficção, mas também a função educativa, pois ensina, mesmo de forma crítica, como ser “bom”, e nesse caso ser bom é ter um bom coração capaz de perdoar quem lhe persegue e quem lhe faz o mal.

Em relação à função educativa, Candido (1972) explica que ela é muito mais complexa e vai além do que se pressupõe o ponto de vista estritamente pedagógico, pois age de forma profunda na formação humana de modo a afastar a noção convencional e

delimitada de ensino que é dirigida e segue rigorosamente os requisitos das normas vigentes. Ou seja, a Literatura não limita a formar segundo e restritamente a pedagogia oficial, pois ela está “longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica”, mas “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa com ela”. Tal como a vida, a Literatura “ensina na medida em que atua com toda a sua gama”. Assim sendo, “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos de mal, humaniza no sentido profundo” (CANDIDO, 1972, p.84-85).

Fernandes Barbosa, em *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) mostra ao leitor que na sociedade capitalista existe o bem e mal, aquele que serve e aquele que é servido, o ganhador e o perdedor, o herói e o anti-herói. O poema épico não diz como o leitor deve ser, ou qual personagem deve tomar como exemplo, se o “negrinho do pastoreio” de coração bom ou se de comportar-se como o filho do patrão, menino maleva ruim piá excomungado, ou agir como o patrão, vingativo, de alma perversa e sem nenhum clarão de lua. Na obra são revelados os personagens, cabe o leitor escolher, de forma consciente ou inconsciente, qual deles exercerá maior influência em sua formação. O poema também mostra que às vezes a vida ensina de forma cruel e injusta, mas realista, mostrando que para sobreviver é preciso reagir à imposição da vida. Vejamos um exemplo:

- Negrinho à toa, vem cá!
Agora vô te ensiná
No serviço pôr tenência,
Se relaxaste o trabalho
O lanhaço do vergalho
Vai te mostrar obediência.
(FERNANDES BARBOSA, 1959, p.26)

Nessa estrofe do poema percebe-se uma crítica implícita a burguesia capitalista que, geralmente, só visa os lucros a partir da exploração e o sacrifício dos mais fracos. Um problema social que na visão do eu-lírico/narrador vem desde o período colonial, desde os tempos da escravidão, quando os senhores de escravos enriqueciam à custa da mão de obra escrava, ou no século XX quando os patrões

burgueses exploravam seus empregados subordinados. Segundo essa linha de raciocínio, o poema exerce sua função educativa.

Ainda nessa estrofe temos valores morais como “ensinamento”, “trabalho” e “obediência” que, embora fundamentais para a manutenção da ordem e bem estar social, principalmente para a conservação de princípios básicos das ideologias dominantes, o poema revela os exageros do capitalismo cruel e brutal que, através do uso da violência, impõe-se soberanamente sobre os oprimidos e mais fragilizados da sociedade para manter a conservação da servidão e a obediência à classe opressora.

Além disso, o ensino por meio da Literatura ajuda a ir além do método tradicional de ensino, através da interdisciplinaridade. Lembrando que para que ocorra a interdisciplinaridade é necessário que haja o envolvimento de, ao menos, duas disciplinas aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Tal como explica Severino (1998), ser interdisciplinar é uma exigência intrínseca e não uma circunstância aleatória ou arbitrária, ao contrário, pois a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Uma vez que, em todas as esferas de sua prática social, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por motivo, o saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só pode ser considerado autenticamente humano e autenticamente saber quando esse ocorrer interdisciplinarmente (SEVERINO, 1998, p.40).

A partir de fragmentos do poema, como o citado anteriormente, é possível estabelecer um diálogo interdisciplinar entre Literatura e História, abordando questões relacionadas ao processo de colonização brasileira, questões relacionadas à escravidão, ou, trazendo o poema para o século XX, período em que o poeta escreveu a obra, fazer uma leitura alegórica relacionando com o genocídio no Holocausto nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1945), em que foram exterminados seis milhões de negros e judeus, sob a liderança de Adolf Hitler (1889-1945) que se professava cristão. Assim, a obra também permite o diálogo entre Literatura, História e Religião. Veja-se mais um trecho do poema:

Mas negrinho eu te confesso,
Que apesar de distanciado

Do caminho da oração,
Me revolta esse processo
De fazer alguém tatuado
Por chicote de patrão.
(FERNANDES BARBOSA, 1959, p.39)

Observa-se nesse fragmento o conflito do poeta entre a Literatura e a Religião, pois o eu-lírico/ narrador mesmo se considerando um cristão distante do hábito de orar, uma prática cristã de busca pela comunhão com Deus, e por estar “distante” sente uma angústia por se perceber falho, mas humano, pois não é indiferente ao sofrimento do negrinho e sente a revolta pelo sofrimento do outro. Temos aí o poema mais uma vez cumprindo a função educativa, a partir da abordagem de um tema social que vai além do fator religioso, mas que toca em questões humanas universais.

Penetrando no universo da alma humana, Todorov (2009) explica que, tal como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é a experiência humana. A propósito, diz o autor: "Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende, se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano" (TODOROV, 2009, p. 92-93).

Pensando pelo viés da literatura como representações de questões humanas sociais, chegamos à função social da Literatura que, de acordo com Candido (1972), trata-se de uma função de conhecimento do mundo e do ser, ou seja, mais do que forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos. Em síntese, a Literatura como função social pressupõe “que a obra literária significa um tipo de elaboração de sugestões de mundo; mas que esta autonomia não a desliga de suas fontes de inspiração do real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (CANDIDO, 1972, p. 85). Ainda falando sobre Literatura como função social, Candido (1972) cita como um dos exemplos o caso do regionalismo brasileiro em que se percebe a relação entre as obras literárias e uma realidade concreta, definindo-se por sua realidade documentária (CANDIDO, 1972, p.86).

Devido ao extremo realismo documental identificados nas cenas, temas e linguagem do relato épico de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1910) podemos dizer que se trata de uma obra regionalista, pois nela encontramos: cenas da vida no campo com ambientação pastoril, o meio rural, a linguagem característico do homem do campo, em específico o homem que vive nas regiões dos pampas, nas fronteiras; uma linguagem híbrida característica do homem pós-moderno, mesclando vários regionalismos (Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul) com estrangeirismos, como o castelhano, por exemplo, linguagem tupi-guarani, expressões de origem ibérica, grega e latina, e, principalmente um vocabulário religioso cristão e político marxista; e temas regionalistas, o menino negro escravizado no trabalho do campo, distante do meio urbano e a vulnerabilidade desse menino sem ter com quem contar, e mesmo em busca do cavalo perdido no deserto dos pampas carrega consigo uma fé inquebrantável.

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959) não é uma obra cujo regionalismo se limita estritamente ao regional, ou seja, ela parte de uma representação de uma história local, uma lenda originada na História colonial da região do Rio Grande do Sul para se pensar o fator nacional e o ser humano em âmbito universal, contextualizando a obra com a realidade do escritor gaúcho do século XX e sua militância assumida em combater o “código do mal”, diante do cenário do Holocausto Nazista ocorrido na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), considerando, ainda, a forte crítica marxista que a obra apresenta denunciando a exploração do trabalho estabelecida quase como pacto (ou pasto) social entre patrão e empregado, em que o empregado só recebe patadas. Digo quase considerando que estamos falando não apenas de mão de obra escrava ou exploração capitalista do trabalho humano, mas também da exploração da mão de obra escrava infantil, pois o menino órfão é vítima de maus tratos e assassinato.

A percepção da realidade do outro em *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) também ensina a lidar com o diferente, pois mesmo o leitor não sendo regionalista ele adquire experiência humana sobre o outro. Isso nos lembra de Antoine Compagnon (2009) que defende que a literatura deve ser lida e estudada porque oferece um

meio de preservar e transmitir a experiência daqueles que estão distante de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela torna patente o fato de que os outros são muito diversos de nós e de que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009).

Em síntese, *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) devido ao extremo realismo social contribui para o desenvolvimento do senso crítico na formação da personalidade do leitor, de modo a expandir sua visão de mundo e do outro, interagindo através da leitura com modos de vidas diferentes do seu, mas que de alguma forma se cruzam no poema, seja pela narrativa das origens nacionais e culturais, seja pela identificação da fé, seja pelo espírito pacífico do herói e sua submissão religiosa, etc. Assim, através do ato de leitura do poema o leitor tem acesso a realidade social dos negros, representados pelo “negrinho do pastoreio”, documentada no texto literário que relata os feitos heroicos e anti-heroicos do povo do Rio Grande do Sul, narrada sob a ótica do gaúcho Fernandes Barbosa que consegue atribuir um final épico ao consagrar o “negrinho do pastoreio” herói que, assim como Cristo, venceu a morte e vive eternamente, no sentido espiritual e cultural de nossas tradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) de Fernandes Barbosa é um poema épico que merece ser lido devido ao caráter de humanização que ele pode vir a exercer na formação intelectual do leitor, pois é uma obra que suprir as necessidades humanas universais de fantasiar e criar sentidos e explicações humano-existenciais através do exercício intelectual empreendido pela imaginação, cumprindo assim a função psicológica.

Além da função psicológica, o poema que pode vir a ser usado de forma educativa, mostrando: a realidade social; a luta do bem e do mal; as injustiças vivenciadas pela criança negra e órfão, as angústias e o sofrimento que o mundo ofereceu; entre outras. A obra, trabalhada de forma, pode vir a contribuir na educação no sentido crítico, levando o leitor a entender determinados assuntos ou temas abordados no poema e comuns entre Literatura e História, Literatura

e Religião, Literatura e Direitos Humanos, etc. Nesse sentido, o poema pode vir a cumprir a função educativa.

Por seu uma obra regionalista, que parte de uma realidade regional, local para fazer pensar o humano, *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) também pode vir a desempenhar uma função social, devido ao extremo realismo contido no relato épico, de modo a permitir que o leitor tome conhecimento de vida diferente da sua através da leitura da triste e trágica história do “negrinho do pastoreio”, despertando para o seu senso crítico.

À guisa de conclusão, *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) é um poema que pode vir a ajudar na formação humana, ou seja, na humanização do leitor cumprindo as funções psicológicas, educativas e sociais.

REFERÊNCIAS

Obras originais do autor / documentos literários impressos com anotações manuscritas

FERNANDES BARBOSA, Nilo. **Súplica ao Negrinho do Pastoreio**. 1.ed. Santa Cruz-RS: Tipografia Santa Cruz, 1959.

FERNANDES BARBOSA, Nilo. **Súplica ao Negrinho do Pastoreio**. 1.ed. Original do autor, com revisões manuscritas feitas pelo poeta. Santa Cruz-RS: Tipografia Santa Cruz, 1959.

FERNANDES BARBOSA, Nilo. **Súplica ao negrinho do pastoreio**. Original do autor. Poema manuscrito datilografado. Rio Grande do Sul: Arquivo do Museu Municipal de Cachoeira do Sul – RS, ?.

Referência crítica – teórica

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. n.9. 24.v. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CANDIDO, Antônio. **Estudo analítico do poema**. 3.ed. São Paulo: Humanitas, 1996.

CANDIDO, Antônio. **Noções de análise histórico-literária**. São Paulo: Humanitas, 2005.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

EAGLETON, Terry. O que é Literatura. In: **Teoria da Literatura : uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Coord., sel., notas). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

RAMALHO, Christina. **Poemas Épicos: estratégias de leitura**. Rio de Janeiro: Uapê, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, Ivani CA. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 31-45.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da; RAMALHO, Christina. **História da Epopeia Brasileira: teoria, crítica e percurso**. Vol-1. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Teses e dissertações

OLIVEIRA, Ellen dos Santos. **O herói Sepé em duas versões: O Uruguai e Sepé – o morubixaba rebelde**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe – UFS. 2016.

OLIVEIRA, Ellen dos Santos. **Jesus Cristo no epos do negrinho do pastoreio: da lenda à Súplica ao negrinho ao pastoreio (1959)**, de Fernandes Barbosa. Tese de doutorado. Universidade Federal de Sergipe – UFS. 2021.

CAPÍTULO 9

Marina Colasanti: a contadora de histórias

Valdenides Cabral de Araújo Dias³³

Qualquer narrativa de ficção é necessária e fatalmente rápida porque, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. (UMBERTO ECO)

Verdade que o conto tem sua estrutura própria: possui unidade dramática, unidade de tempo e de espaço, um número reduzido de personagens, diálogo dominante, tendendo a anular indícios de descrições, narrações, ausentando, por fim, a possibilidade dissertativa, embora possa existir. (CORTÁZAR, 1999). Se comparássemos a forma do conto a um ovo, não estaríamos exagerando: uma célula dramática, um só conflito, uma só ação, um tempo, um lugar. Melhor, o conto capta uma situação humana no seu auge para torná-la viva, presente, concreta. Uma breve história para circular numa história breve. Daí a necessidade de evitar labirintos, divagações. Ao recorte de vida, conferes-lhe o caráter estético pelo uso da imaginação e de algumas metáforas. Preso à linguagem concreta, sintética, não despreza a metáfora, caminho para atingir o estético e, no caso em questão, o poético.

Poderia começar discorrendo sobre algumas indicações teóricas³⁴ que possamos ter a respeito do conto, traçar um paralelo entre elas. É o que acontece com a maioria dos textos que lemos, quando se trata da retomada de um tema teórico dentro da literatura.

³³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-4837>. valdenidesdias@hotmail.com

³⁴ Além das referências já citadas: GOTLIB, Nácia Batella. Teoria do conto. 4 ed, São Paulo: Ática, 1990; MARIA, Luzia de. O que é o conto. 3 ed, São Paulo: Brasiliense, 1987; MOISÉS, Massaud. A Criação Literária: poesia e prosa. São Paulo: CULTRIX, 2012.

Passemos, pois, ao largo da maioria, se não quisermos que nossos textos se tornem enfadonhos e tragicamente autoexplicativo. Do contrário, nossos olhos se embotarão de sono, nosso corpo pesará sobre a cadeira e nossa mente, por fim, procurará se acomodar em outro plano no qual eu não poderia penetrar, e, por mais que quisesse, não os arrancaria de lá. Façamos então um trato: conte lá, que eu conto cá as minhas penetr(ações) no reino de uma das mais interessantes contistas brasileiras contemporâneas – Marina Colasanti – e tentarei ser a Ariadne, conduzindo vocês, leitores, através dos labirintos da ficção curta, sem o perigo de se depararem com o Minotauro e menos ainda com Teseu, embora não deixe de explicitar alguns aspectos da teoria do conto no decorrer das análises.

Começemos nos perguntando o que é o conto e no que ele difere das demais formas de narrativas literárias. É o conto literário um gênero? Tomemos o pensamento de Fábio Lucas que começa por dar ao conto uma origem bastante eclética: “narrativas domésticas, a fábula, a anedota, o caso, o provérbio, os enredos curtos de tom libertino, piedoso ou moralizante, de que cuidou André Joles (1976), em obra célebre, sob a denominação de formas simples”. (LUCAS,1995, p.108) Assim, podemos deduzir que a morfologia do conto maravilhoso, de Propp (2010), também forneceu bases para o entendimento do conto literário, e não podemos deixar de passar por ele, caso queiramos entendê-lo melhor, uma vez que as modificações sofridas ao longo dos tempos, dentro da estrutura do conto, já era prevista por Propp em seus estudos, quando questiona, usando as palavras de Vesselóvski, que

[...]esquemas que, transmitidos de geração em geração como fórmulas fixas, são capazes de se animarem com um novo sentido, engendrando novas formulações? A literatura narrativa contemporânea, com sua complexidade de enredos e representação fotográfica da realidade, parece descartar a possibilidade desta pergunta; mas quando ela estiver diante dos olhos das gerações futuras, numa perspectiva tão longínqua quanto para nós a Antiguidade, da Pré-história à Idade Média, quando a síntese do tempo, esse grande simplificador, tenha passado sobre a complexidade dos fenômenos, reduzindo-os ao tamanho

de um ponto que se perde na imensidão, suas linhas se fundirão com aquelas que nós descobrimos agora, ao olharmos para trás contemplando aquela longínqua criação poética – e os fenômenos do esquematismo e da repetição irão se impor em toda a sua grandeza. (VESSELÓVSKI, *apud* PROPP, 2010, p. 65).

O conto é breve. Essa é uma característica valorizada pela maioria dos críticos do gênero e perpassa todas as suas formas, todos os tempos. Entretanto, o conceito de brevidade distancia o conto literário das demais formas narrativas. Distancia e o diferencia, talvez por ser, ele, uma criação relativamente recente. Entretanto, não o separa, pelo fato de, na atualidade, lidarmos com termos como diversidades narrativas, narrativas híbridas, gêneros híbridos, apagamento de fronteiras genéricas, entre outros. Valcárcel (1982) analisa o pensamento de Emilio Carilla a respeito desse questionamento, segundo o qual a ideia dos gêneros pode ser defendida sem delimitar autonomias, como a crônica, por exemplo, que é das formas narrativas a que mais se assemelha ao conto. Mesmo oscilando entre o jornalismo e a literatura, a crônica muitas vezes consegue apagar as fronteiras, ante toda a poeticidade e carga emocional das personagens que impregnam os fatos narrados, deixando a intenção jornalística em segundo plano. É o caso, contemporaneamente, de Drummond, Fernando Sabino e Marina Colasanti, entre outros.

O conto é diferente. Especial. Gilberto Mendonça Teles fala que o escritor novo tem um certo apego pelo conto. Sobretudo, é a forma escolhida por muitos para iniciar-se como escritor, fascinado, possivelmente, pela forma curta e rápida de escrever, mas enganam-se, “começam, entretanto, por onde deviam terminar” (TELES, 1995, p.255), ou seja, escrever conto é para iniciados, para aqueles que já dominam um certo modo de escrever, já desenvolveram seu próprio estilo. Mesmo dispensando os desdobramentos temáticos, o escritor precisa demonstrar, através de sua capacidade expressiva, a movimentação necessária à trama, dar a devida vitalidade aos personagens, concisamente.

Por ser uma narrativa breve, essa capacidade expressional do escritor deve ser considerada em larga escala. Cortázar (1999) faz analogias para mostrar as diferenças entre conto e romance. Para ele, o romance assemelha-se ao cinema, “posto que um filme é em princípio uma “obra aberta”, “romanesca”, enquanto o conto traduz-se pela fotografia que faz um recorte preciso do campo, limitando-o rigidamente. Uma fotografia bem sucedida depende do fotógrafo, de como ele “utiliza esteticamente tal limitação”. Assim é o conto: para ser bem sucedido, é preciso que o escritor aja como o fotógrafo, ou como o lutador de boxe, como diz Cortázar, ainda seguindo as suas analogias: “num combate que se dá entre um texto apaixonante e seu leitor, o romance sempre ganha por pontos, ao passo que o conto precisa ganhar por nocaute”. (CORTÁZAR, 1999, p. 350-351)

O mais acertado, na atualidade, é tentar ver os gêneros como possibilitadores da expressão literária, com proximidades e distanciamentos dos eixos formadores de um conto. É ainda Valcárcel (1982) que afirma ser o conto propício à acomodação em uma forma artística, rigorosamente deliberada, do homem e sua circunstância, do homem e sua situação dramática de ser-no-mundo, do homem e seu destino, de modo que todas essas tensões existenciais são capazes de capturar e conformar a estrutura contística com sua capacidade fictícia, metafórica, simbólica, desenvolvida em profundidade qualitativa, uma vez que não pode em extensão quantitativa. Isso posto, partamos então desses pensamentos para penetrarmos em dois contos de Marina Colasanti, essa contista que sabe, de fato, acomodar artisticamente o destino do homem e suas tensões existenciais dentro da brevidade que requer o conto e dentro da poeticidade que confere, à crônica, o status de conto. Ou como quer Coutinho (1994), quando diz que a crônica “consegue fundir os supostos contrários – a literatura e o jornalismo – com um teor autônomo pela força da personalidade do escritor refletida em seu estilo e em suas ideias” (COUTINHO, 1994, p.134), podendo, nesse sentido, ser confundida com o conto.

CONTOS MARAVILHOSOS ÀS AVESSAS

Para melhor entendermos os contos colasantianos como contos maravilhosos às avessas, começemos pela complexa rede intertextual que se forma nos contos aqui analisados. Reis (1981) atribui à intertextualidade três graus, conforme a sua intensidade presente no texto: o grau mínimo, quando se dá o reconhecimento de outros textos de forma explícita; o grau médio, quando há um reconhecimento sutil de elementos de outros textos e o grau máximo, quando o reconhecimento se torna difícil, dada as alterações sofridas pelos outros textos e disseminadas no novo texto. Colasanti consegue atingir nesses dois contos o grau máximo da intertextualidade, tanto na forma quanto no conteúdo.

Entendamos, a partir de Coelho (1987), quando esta trata de conceituar e caracterizar os contos maravilhosos. Para ela, os traços dos contos maravilhosos se mostram perceptíveis através de traços mágicos que se ligam ao cotidiano em que o enredo vai sempre problematizar algum aspecto social, ou seja,

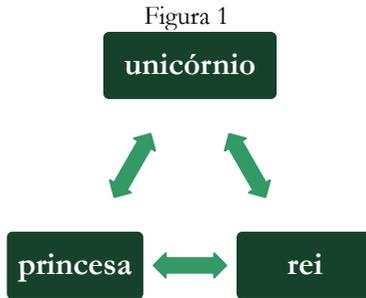
Trata-se sempre do desejo de auto-realização do herói (ou do anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material, etc. Geralmente a miséria ou a necessidade de sobrevivência física é o ponto de partida para as aventuras de busca. [...], e enfatizam a parte material/sensorial/ética do ser humano: suas necessidades básicas (estômago, sexo, vontade de poder), suas paixões do corpo. (COELHO, 1987, p. 13).

Penetremos, portanto, nos contos de Colasanti para explorarmos esses traços mágicos de que fala Coelho. Primeiramente, no fino e mágico tecido de ouro do conto **Um Espinho de Marfim**. Em síntese, o conto trata de uma história que envolve seres reais e mitológicos. Os personagens: uma princesa, um unicórnio, um rei e seus cavaleiros. A história: o unicórnio pastava no jardim da princesa, que logo se escondia ao perceber sua presença. O rei e seus cavaleiros caçavam-no e voltavam desapontados, por não conseguirem o que queriam. A princesa promete ao rei que lhe entregará o unicórnio dentro de três luas. Trança uma rede de ouro com os fios de seus cabelos e o aprisiona. Apaixonam-se. Passadas as três luas o pai cobra

a promessa, mas só encontra uma “rosa de sangue e um feixe de lírios”.

Há no conto uma apropriação intertextual da figura mitológica do unicórnio, mito que remonta o período medieval, posto que seu registro já se encontrava feito nos Bestiários dessa mesma época. No *Dicionário de Mitos Literários*, Strubel relata que sua entrada na literatura se dá como “metáfora da armadilha do amor” (STRUBEL, 1998, p.918). O seu sentido primitivo liga-se à inacessibilidade da captura, fato só possível de acontecer através de uma “jovem virgem”, no conto em questão, a princesa. Colasanti monta o seu conto, aproveitando-se do sentido original do mito e da metáfora literária. Então, podemos perceber o enredo a partir de três etapas, onde ocorrem os movimentos de busca, captura e metamorfose.

O triângulo que se forma passa, primeiro, pela inacessibilidade da captura, e, nesse caso, temos aí envolvidos os três personagens da história atados pelo sentimento de busca e captura de algo que está o tempo todo em fuga:



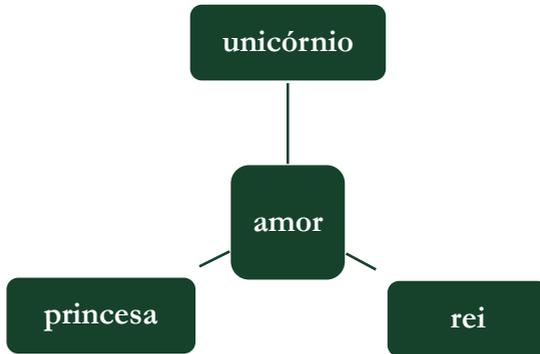
Fonte: A autora deste artigo.

Cumpra-se, portanto, a fase inicial do mito, onde a captura do unicórnio torna-se impossível, pelo fato de ser um animal arisco, bravo, senão feroz e por essa razão inacessível ao rei: “Durante dias o Rei e seus cavaleiros caçaram o unicórnio nas florestas e nas campinas. Galopavam os cavalos, corriam os cães e, quando todos estavam certos de tê-lo encurralado, perdiam sua pista, confundiam-se no rastro.” (COLASANTI, 1999, p. 23)

Na segunda etapa, essa triangulação executa a parte final do mito, no qual “somente uma virgem pode domar”. (STRUBEL, 1998, p.919) Uma vez domado, a metáfora literária toma o lugar do mito: o

unicórnio deixa-se prender na armadilha do amor, é capturado, ‘cai na rede’ de ouro, tecida com os fios de cabelo da princesa, deixa-se seduzir, submete-se à virgem como um amante fiel à sua amada, “deitado aos seus pés” (COLASANTI, 1999, p. 23), esconde-se por entre as suas roupas no armário, confundindo-se com ela. Entretanto, continua inacessível ao rei, porque o amor tem a capacidade de obstruir a visão do ser que ama. Desse modo, tanto a princesa fica cega ao pedido do pai, como o pai, ao confiar no tempo pedido pela filha. Nessa triangulação a inacessibilidade ao rei dá-se pela presença de um quarto elemento que se interpõe, o amor, como veremos representado na figura abaixo.

Figura 2



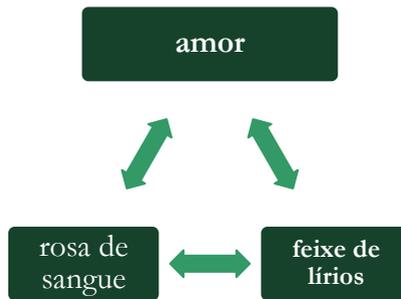
Fonte: A autora deste artigo.

O rei não via o unicórnio no quarto da princesa, para onde tinha se mudado após a captura, pois que estava protegido pela pureza dela, escondido entre suas roupas, já aprisionado pelo amor. Resguardado do perigo, “comia lírios, tinha cheiro de flor”. (COLASANTI, 1999, p. 23)

A terceira etapa se dá quando o prazo se esgota e o rei entra no quarto da princesa, para cobrar-lhe a promessa. A triangulação nesse ponto do conto sofre uma metamorfose eroticizada, semelhante a que apresentavam os Bestiários: a virgindade da princesa provoca o desejo do unicórnio. E, ao desvirginá-la, morrem ambos. De amor e êxtase, de vontade de não mais se separarem. Há aqui o renascimento de um para o outro. Ela, maculada pelo sangue do desvirginamento; ele, por ser detentor de sua pureza e castidade. A rede de ouro

transforma-se em armadilha amorosa com efeito bumerangue, onde, os dois, presos num tempo indeterminado – “quanto tempo demorou a princesa para conhecer³⁵ o unicórnio? Quantos dias foram precisos para amá-lo?” (COLASANTI, 1999, p. 23) – passam a habitar o espaço inacessível do amor e da entrega total, impossível de ser penetrado por outrem que não eles próprios. Tempo e espaço onde a captura insensível do rei e seus cavaleiros jamais poderia se concretizar. Aqui, a triangulação segue a metamorfose dos personagens:

Figura 3



Fonte: A autora deste artigo.

Nota-se que Colasanti utiliza com propriedade o que Cortázar (1999) chama de elementos invariáveis aplicado ao conto aqui analisado: brevidade, intensidade, tensão, significado. A autora explora esses elementos, dando margem para o leitor encontrar nesse tema, que mais parece de um conto de fadas, a realidade do amor moderno, capaz de superar obstáculos. Num mundo onde não mais se fantasia o amor, este tem que ser conquistado e preservado nos seus aspectos mais verdadeiros, com lealdade e confiança, ambas demonstradas no conto acima. É, portanto, o avesso do conto de fadas: ao mesmo tempo em que dialoga com o mito e com o universo palaciano, aponta para um enredo que se distancia pelo fato de ser a

³⁵ “conhecer” no sentido de ter relações sexuais com. Trata-se de uma expressão popular bastante usada no interior nordestino.

princesa quem captura seu príncipe amado, metaforicamente representado pelo unicórnio.

Em **Menina de vermelho a caminho da Lua** (COLASANTI, 1998, p.16-25), numa alusão ao conto maravilhoso, *Chapeuzinho Vermelho*, a autora transporta o leitor do mundo onírico para a o real. Marina vai colocá-lo na roda criativa do fazer literário, especificamente do criar um conto, acabando por unir teoria e prática numa história ao mesmo tempo realista e doce. Do começo ao fim, a contista joga com o papel do autor e do narrador. Na verdade, trata-se de uma história que contém outra, ou que conta outra, mas que é a mesma a duas vozes. Ela configura, como narradora, a intenção de repassar a sua voz a um outro narrador, delegando-lhe a responsabilidade de um fato que é dela, mas que se nega a contar, isto é, ao dar voz a um narrador masculino, ao “homo fictus”, esta se desautoriza como autora da veracidade do fato, como podemos perceber no trecho abaixo:

Esta é uma história que não quero contar, uma pequena história sem fatos, espessa como um mês-truo, que não pretendo assumir. Tentei livrar-me dela, afundá-la e ao fastio que me causa. Não consegui. Desnecessária como é, ainda assim insiste em existir. Foi por isso que botei um anúncio no jornal. Dizia: "Procura-se narrador. Exigem-se modéstia e prazer descritivo. Pagamento a combinar. Procurar... endereço... etcétera". (COLASANTI, 1999, p. 11)

O que ocorre, temporalmente falando, é um encapsular do tempo do narrador – presente – ao tempo flutuante da autora como narradora. Flutuante pelo fato de, tendo a história se passado, seus direcionamentos em relação ao narrador voltam-se para o futuro à medida que imagina o que e como vai ser escrito. Desse modo, de posse de uma história e de um narrador que não atende aos seus anseios, por isso mesmo o disfarça com roupa do sexo oposto, segue-o como um guia obstinado e explícito em suas instruções. Através de palavras de ordem, tenta dar, ao longo do conto, o seu molde à voz do narrador – “quero que dê apenas a entender”, “não valorize demais”, “cuidado com os lugares-comuns”, “esqueça as descrições”,

quer e consegue repassar alguns aspectos inerentes à estrutura do conto: seguir um tema, ater-se aos personagens principais, ser sintético, evitar as digressões para que a brevidade seja preservada, o cuidado com a profundidade, com o efeito que a história pode despertar no leitor.

E sobre o narrador arranjado num anúncio, o que quis o conto nos dar a entender? O seu narrador, nesse conto, especificamente, apresenta algumas características do narrador pós-moderno de que fala Silviano Santiago (1989), mas o ultrapassa. Para Santiago,

o narrador pós-moderno é aquele que quer extrair a si da ação narrada, em atitude semelhante à de um repórter ou de um espectador. Ele narra a ação enquanto espetáculo a que assiste (literalmente ou não) da platéia, da arquibancada ou de uma poltrona na sala de estar ou na biblioteca; ele não narra enquanto atuante (SANTIAGO, 1989, p. 45).

Ele, o narrador que a narradora encontra pelo anúncio de jornal não experimenta a história, não se trata de uma vivência sua: é um espectador de um espetáculo cuja narradora o fará assistir. Enquanto narradora, tem a história, experimenta-a, mas não a assume, uma vez que necessita compartilhá-la. Então, estamos diante de um conto que comporta um duelo entre dois narradores, já que se trata da história de uma história.

E a noção de autenticidade? Se, conforme Silviano, “só é autêntico o que eu narro a partir do que experimento” (SANTIAGO, 1989, p. 35), a autenticidade, como marca de originalidade, é assegurada no final do conto quando o narrador se rebela contra a dona da história e dá o final que ele experimenta. Assim, a figura do narrador se desdobra nesse conto. Duas vozes narrativas se confrontam: a narradora credita sua história a um narrador homem e nada faz para dissimular sua presença. E o mundo fica, de um lado, representado nos olhos do narrador; do outro, no sentimento da narradora. Os dois encontram-se diante de um modo especular de narrar, contracenam, contam a duas vozes. A narradora desempenha seu papel de intrusa

Não sei porque você omitiu o detalhe da corda. É forte, marca bem a personagem. Esse seu “segurar as calças” diz pouco, dilui. E não se alongue tanto. O leitor quer clima, pressão. Esqueça as descrições. Vamos, agora ponha suas filhas na bolha (COLASANTI, 1998, p. 18).

enquanto o narrador legitima o narrado de uma forma que a narradora se sente satisfeita a ponto de declarar seu gosto pelo que leu: “ótimo, as duas estão afinal brincando, isoladas na bolha, seguras. Pode deixá-las lá por enquanto.” (COLASANTI, 1998, p. 19).

Esse narrador, que ela tem como “sócio”, é levado a um pequeno parque de diversões, no qual se encontram todos os elementos da história que vai narrar. O parque funciona como o lugar da encenação da história. Vai lá experienciar o ver, o olhar. Conforme Silviano (1989), uma das características do narrador pós-moderno é justo esse olhar: “ele olha para que o seu olhar se recubra de palavra, constituindo uma narrativa”. (SANTIAGO, 1989, p. 51). É assim que se comporta o narrador colasantiano, ao dar uma panorâmica do local do parque, onde os acontecimentos se precipitam:

Não havia muito na verdade. No espaço espremido entre dois muros, terreno baldio que aos cantos abrigava capim e cheiro de urina, girava um carrossel sem cavalos tocando, a hélice, assentos de caixote. Canoas, pêndulo de correntes, cortavam o ar em foice. [...]. Ao fundo, porém, a grande bolha inflada era atração que valia seus três reais (COLASANTI, 1998, p. 17).

No final do conto, o narrador deixa de ser o que reproduz aquilo que vê, deixa de ser submisso e legitimador do discurso da narradora para se autonomizar perante o escrito. Aqui ele determina, estabelece a preponderância da voz do narrador. De um lado, este, como detentor do fato e, do outro, aquele, como detentor da voz, vence o duelo. E nesse duelo o narrador sai vitorioso porque detém a voz narrativa:

Mas o fim chegou, dono da história. E não é mais uma história, é um conto. O que é que você tinha? Um fato? Mas todo mundo tem, acontece a toda hora na cara da gente. O

que você não tem é voz para contar. E isso quem tem sou eu. Está aí seu fato, como você viu ou inventou. Mas agora é meu conto, história das minhas palavras, que eu acabo como quiser (COLASANTI, 1998, p. 25).

Longe de se transformar numa discussão sobre gênero, poderemos nos interrogar sobre o que levou a narradora inicial a aceitar um narrador e fantasiá-lo de mulher para dar corpo à sua história. Se pensarmos por esse viés, é aconselhável que nos reportemos ao pensamento de Schneider (2000), para entendermos ou para supormos que ela quis mostrar que a sua representação do feminino é construída sob a ótica masculina, de uma forma tal, que a última palavra é a do narrador. Por outro lado, podemos pensar que, ao mesmo tempo em que dá voz ao homem, manipula-o, a ponto de vesti-lo de mulher, dita as regras do jogo narrativo que pretende, fazendo com que se desconstrua essa identidade masculina, diluída na sua, feminina. Feita a inserção, ocorre uma alternância de vozes femininas e masculinas indiscriminadamente, ocupando os mesmos espaços dentro do conto, tanto da narradora como do narrador que engendrou.

RITOS DE PASSAGEM NOS DOIS CONTOS

Os dois contos desenvolvem o que poderíamos denominar ritos de passagem. Neles, presenciamos a fase de transição tanto da princesa quanto da menina de vermelho. Entretanto, há uma diferença grande entre ambas: a princesa, de **Um Espinho de Marfim**, passa por um processo de iniciação que envolve a compreensão do outro, o envolvimento, o encantamento, a sedução, para culminar no ato da entrega incondicional das partes envolvidas – princesa e unicórnio – e, o que antes fora captura, passa a ter um significado mais amplo, de entrega mútua. Passa a ser entendido como o que se fez cativo pelo espírito e pelo coração, ambos transmutados em sangue e em flor. Mircea Eliade (ELIADE, 1958, p.12) afirma que a maior parte das provas iniciáticas implicam, de maneira mais ou menos transparente, uma morte ritual, seguida de uma ressurreição ou um novo nascimento, de uma transmutação ou metamorfose. É o que ocorre

com a princesa e o unicórnio: a morte ritual da iniciação sexual de ambos, quando ela “aproximou a cabeça do seu peito, com suave força, com força de amor empurrando, cravando o espinho de marfim no coração, enfim florido” (COLASANTI, 1989, p. 24), acaba por provocar uma ressurreição antropomórfica, visto que ela se transforma em rosa de sangue e, ele, em feixe de lírio. A narradora utiliza as cores vermelha e branca para simbolizar a passagem para um amor puro e transcendental.

O que ocorre em **A Menina de Vermelho a Caminho da Lua** que aparenta ter dez anos no corpo, mas ter mais nos olhos, vestida como uma prostituta, embora não tenha idade suficiente para tal, não é por desejo mútuo, mas pelas circunstâncias reais que circundam as suas vontades aparentemente infantis. Mais uma vez o conto de fadas às avessas se confirma: já não é mais a Chapeuzinho, de capa vermelha, com medo de se perder no caminho, mas a Chapeuzinho cuja capa é encarnada no corpo e consciente do caminho a seguir

O carmim do batom pesa nos lábios, mas os seios ainda não são seios e a cintura no alto espera crescimento. [...]. Olha levantada sobre a ponta dos pés, o corpo todo encostado à superfície curva, as coxas nuas coladas contra a bolha, enquanto a boca se abre amolecida de vontade (COLASANTI, 1998, p. 19-20).

Essa menina pobre e de dente cariado, sem dinheiro para brincar, seduz o dono do parque através de artimanhas que não são próprias a uma criança, para conseguir entrar no circo:

Vem a menina em passos lentos, fiando ao redor do homem a seda com que prenderá seu olhar. [...] depois, num repente, baixa a viseira rubra do rosto, e entre frestas conduz o brilho verde dos olhos até cravar o alvo, atenção do homem que a ela se ata (COLASANTI, 1998, p. 21-22).

Digamos que essa menina queimou alguns ritos de passagem importantes. Ainda não passou pela primeira menstruação e já se insinua como fazendo parte da idade adulta. Deu um salto abismal em

sua cronologia corporal e psicológica, atingiu o fundo do poço e não conseguiu encontrar a saída, reconstruir-se. Mais que em um abismo, ela penetra na lua-bolha pelas mãos do homem. Aqui a autora se vale de elementos importantes para que o leitor perceba a quebra desse ritual. Trata-se da utilização da cor vermelha e da simbologia da lua: a cor vermelha simboliza a perda da pureza, da inocência, da queima da etapa infantil da vida; a lua, representada na narrativa pela “bolha velha e suja” do parque. Juntas, a representação da lua vermelha da menstruação. A lua liga-se à vida feminina desde os tempos mais remotos. A menstruação estava vinculada à bênção da lua. Entretanto, na atualidade, esse símbolo de feminilidade foi esquecido ou considerado sem importância para as mulheres. (ELIADE, 1958, p. 9). Eliade ainda assinala que uma das características do mundo moderno é justamente o “desaparecimento da iniciação”, isto é, os ritos de passagem perdem sua força, seus valores. E, por isso, o narrador, ao ver a menina penetrar a bolha-lua, está certo de que “Esgotou-se o tempo lunar das minhas meninas, que paridas entre ventos pelo talho vêm a mim afogueadas” (ELIADE, 1958, p. 25).

E assim, o rito de passagem para a menina de vermelho funciona, não como crescimento e ressurreição, mas como uma fatalidade que se desestrutura e nunca se restaura, posto que permanece no parque a seduzir e, numa gradação, serpentear o homem e se deixar seduzir por ele:

E, devagar, chamando por ele em silencioso silvo, o brilho da língua descola os lábios, hesita no canto e segue acariciante lambendo restos de batom, passando, forçando, insistindo, sugando em seu próprio sumo escamas de carmim (COLASANTI, 1998, p.24).

Como serpente, a menina silva, passa, força, insiste e suga a máscara que a impediu de vivenciar de forma positiva o seu rito iniciático. Ela permanecerá no parque porque, ao contrário de *Chapeuzinho Vermelho*, não encontrará a saída. Sem saída e, totalmente presa, tece os fios de sua própria perdição: “Ela fica. Lá longe, na canoa que sobe esticando correntes, sua figura vermelha sangra o ar” (COLASANTI, 1998, p. 25).

A princesa e a menina de vermelho tecem para fazer a captura do outro. Enquanto a princesa captura o unicórnio com fios de ouro e acaba transformando essa captura em fator positivo, posto que da sedução inicial passou à concretização de um amor sagrado, com a menina de vermelho ocorre o oposto: a captura se faz por um esvaziamento do sentido do rito de passagem e se transforma num fator que acumula negatividades. No primeiro conto, a princesa consegue vencer os três tempos na iniciação tal como se refere Max Bilen:

Num primeiro tempo: impressão de caos, estado de ausência e de falta, extravio, angústia, diminuição de si, ruptura e separação, solidão, impersonalidade, dispersão; num segundo tempo, depois de passar por um sentimento de renascimento: reestruturação, coesão, autonomia, alegria, êxtase; finalmente, num terceiro tempo: metamorfose, reconhecida como o descobrimento da unidade. (BILEN,1998, p. 588).

No segundo conto, a menina de vermelho estaciona no primeiro tempo, no esgotamento de um tempo lunar que não se concretizou. Diante das outras meninas, ela se configura em todos os pontos do primeiro tempo: está sozinha no parque, sem família como as outras crianças; está descalça, com dentes cariados na boca, não tem dinheiro para pagar a entrada do parque. Todas essas características, na menina, soam como negatividade e tolhedoras da possibilidade de renascer e de metamorfosear-se como ocorreu com a princesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltemos desse mundo mitológico (fabuloso) montado por Marina Colasanti, do primeiro conto e desse mundo do fazer literário do segundo e retomemos a ideia inicial do que seja um conto. Como se trata de uma narrativa, nele podemos encontrar os elementos básicos, inerentes ao gênero: narrador, personagens, sequência de fatos, entre outros. Essa sequência de fatos (o enredo) pode ser relatada crono ou psicologicamente. Por ser breve, apresenta certas

peculiaridades em relação aos outros tipos de narrativas mais longas. Em geral, possui apenas uma célula dramática, poucos personagens, limitação espaço-temporal, ação reduzida ao essencial.

O conto tem suas próprias leis que se juntam às leis gerais da prosa literária para tomar corpo: um curto corpo que se desenvolve em presença de personagens, de enredo, de um tempo, de um espaço. Entretanto, corremos um sério risco se tentarmos reconhecer um conto apenas pelo número de páginas em que se enquadra a história.

Entendê-lo não em extensão, não em superfície, mas em profundidade, na forma como sua trama se concentra, geralmente tratando de uma situação definida e não de várias. O autor tem que desenvolvê-lo, geralmente, sem pausas nem digressões, pois o seu objetivo é levar o leitor ao desfecho, que coincide com o clímax da história, com o máximo de tensão e o mínimo de descrição, dados exitosos que foram observados nos contos analisados acima.

Seja tratando da realidade ou não, os narradores colasantianos veem o mundo com a agudeza crítica da contemporaneidade, mesmo quando se utiliza de elementos que fogem da realidade. Narradores que tecem enredos de uma poeticidade à flor do texto, que revisitam temas e os expõe às avessas. E tal qual como o narrador que descreve onde fica o coração para “a moça que trabalha na minha casa”³⁶, podemos parodiá-la: onde fica a poeticidade nestes contos? Fica em toda parte.

REFERÊNCIAS

BRUNEL, Pierre (Sob a direção). **Dicionário de mitos literários**. Tradução de Carlos Sussekind... [et al.]. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

BILEN, Max. Literatura e iniciação. *In*. **Dicionário de mitos literários**. Sob a direção de Pierre Brunel. Tradução de Carlos Sussekind... [et al.]. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

³⁶ Ver crônica: Onde fica o coração, do livro *Os últimos lírios no estojo de seda*, 2006, p.19.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: ÁTICA, 1987.

COLASANTI, Marina. **O leopardo é um animal delicado**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COLASANTI, Marina. **Espinho de Marfim e Outras Histórias**. Joinville, SC: L&PM, 1999.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In*. **Obra crítica**, v. 2. Tradução Paulina Wacht e Ari Roitman. Organização Jaime Alazraki. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. *In*: COUTINHO, Afrânio (direção); codireção Eduardo de Faria Coutinho. **A literatura no Brasil** – vol. 6. São Paulo: Global, 1994.

JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Seminálise**. São Paulo: Debates, 1969.

LIMA, L. C. **Vida e mimesis**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LUCAS, F. **Do barroco ao modernismo**. São Paulo: Ática, 1995.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1928].

REIS, Carlos. **Técnicas de análise textual: introdução à leitura crítica do texto literário**. Coimbra: Almedina, 1981.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. *In*: **Nas malhas da letra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SCHNEIDER, L. A representação do feminino como política de resistência. *In*: PETERSON, M.; NEIS, I. A. (org). **As armas do texto: a literatura e a resistência da literatura**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 2000.

STRUBEL, Armand. O unicórnio. *In*: **Dicionário de mitos literários**. Sob a direção de Pierre Brunel. Tradução de Carlos Sussekind... [et al.]. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CAPÍTULO 10

Narrativas imagéticas: aspectos da literatura fantástica em *Selvagem* (2010), de Roger Mello

Evelin Gomes da Silva³⁷

Clarice Lottermann³⁸

Christiane Silveira Batista³⁹

Rafael Francisco Neves de Souza⁴⁰

Neste capítulo discutimos determinados aspectos narrativo-visuais presentes em *Selvagem* (2010), de autoria do ilustrador brasileiro Roger Mello, contemplado, no ano de 2014, com o prêmio “Hans Christian Andersen”, considerado o Nobel da Literatura Infantil e Juvenil. Essa obra foi vencedora do prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), edição de 2011, na categoria “Imagem – *Hors Concours*”⁴¹.

³⁷ Doutoranda no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (Unioeste)/Cascavel-PR. Integrante do grupo de pesquisa Literatura juvenil: crítica e letramento literário, sob a liderança da Dra. Clarice Lottermann (Unioeste). Pesquisadora no grupo de estudo InterArtes, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)/Dourados-MS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3473-6748>. E-mail: evyartes@gmail.com.

³⁸ Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)/Curitiba-PR. Docente no programa de pós-graduação Doutorado em Letras — Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)/Cascavel-PR. E-mail: clalottermann@hotmail.com.

³⁹ Mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)/Dourados-MS. Pesquisadora no grupo de estudo InterArtes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1133-2188>. E-mail: christianebatista@ufgd.edu.br

⁴⁰ Doutorando no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)/Cascavel-PR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4354-3286>. E-mail: urafasouza@hotmail.com.

⁴¹ A identificação *Hors Concours* foi criada em 1992 e, segundo a Fundação, ocorre quando o(a) escritor(a) ou ilustrador(a) mais votado(a) pelo júri já ganhou, pelo menos, três vezes o Prêmio FNLIJ na mesma categoria. Roger Mello foi premiado pela referida instituição todos os anos entre 1994 e 1998 (nas categorias “Imagem” e “Ilustração”) e, a partir de 1999, passou a ser considerado *Hors Concours*.

Assim, esta proposta é uma ampliação das investigações⁴² sobre a relação da literatura com outras artes, realizadas por discentes do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)/Cascavel-PR em parceria com o grupo de estudo InterArtes, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)/Dourados-MS.

Visando estabelecer correspondências literárias e artísticas, no primeiro momento, identificamos e descrevemos, a partir da técnica de *ekphrasis* (HANSEN, 2006), como os artifícios imagéticos foram organizados no livro de Roger Mello. Posteriormente, por meio de uma análise qualitativa, discutimos as estratégias narratológicas utilizadas para compor o livro de imagens mediante a compreensão do ritmo visual.

Ao adentrarmos a análise do *corpus*, percebemos que o autor de *Selvagem* (2010) apresenta com imagens a história de um homem e um tigre que vivenciam uma jornada de perseguição mútua, instigando a curiosidade: afinal, quem é a caça e quem é o caçador?

Na diegese, identificamos que alguns objetos do cotidiano promovem não somente aprisionamento, mas capacidade de movimentação entre novos mundos, que são: o espelho, a porta e o porta-retratos. Na obra, eles dialogam com o universo da literatura fantástica, uma vez que violam as leis da realidade ficcional (ROAS, 2014) e cujas possíveis significações são responsáveis por desvendar o mistério na narrativa ou, quem sabe, suscitar novos questionamentos.

Salientamos que, neste artigo, analisaremos apenas as cenas⁴³ que perpassam por essa vertente literária e suas possíveis significações. O objetivo é compreender como tais elementos promovem não apenas tal transgressão, mas uma mudança de perspectiva

⁴² Análises preliminares foram apresentadas e publicadas nos Anais do IV Congresso Internacional de Letras (CONIL), realizado nos dias 16, 17 e 18 de junho de 2021.

⁴³ Algumas reflexões suscitadas neste estudo foram ampliadas e publicadas na revista *Scripta Uniandrade* (v. 19, n. 1, 2021, no prelo), cujo eixo temático contempla discussões sobre a literatura brasileira contemporânea. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/ScriptaUniandrade/index>.

interpretativa, suscitando um novo olhar sobre a trama, com interpretações diversas.

Para esta investigação, contamos com o aporte teórico dos estudos da imagem e da potencialidade do ritmo como um fenômeno de criação e percepção visual de tais produtos culturais (MANGUEL, 2001; OLIVEIRA, 2008). Além disso, pretendemos entender como se constituem as possíveis construções interpretativas dos silêncios e ruídos imagéticos, ou seja, as “silenciografias” e as “ruidografias”, neologismos cunhados por Cecília Bajour (2019).

Tal reflexão diz respeito ao fato de que, no caso das referidas produções, os saberes colaborativos em sua concepção operam nas relações do visível e do invisível, isto é, nas marcas do não dito, de tal modo que cada página configura uma potência narrativa, favorecendo um percurso ficcional e sensível devido à multiplicidade de leituras, a depender das referências intertextuais e da interpretação de cada leitor, bem como de sua vivência com a arte literária.

Com efeito, constatamos que determinadas transgressões da realidade ficcional, devido às aproximações com aspectos da literatura fantástica, proporcionaram uma mudança de perspectiva interpretativa. Dentro desse espectro investigativo, estão as referidas obras de imagens que, ao tentarem se desvencilhar do utilitarismo (de certa maneira “imposto” a algumas versões do gênero voltado à literatura infantil e à juvenil), são capazes de proporcionar a imersão em um contexto repleto de significações, uma vez que despertam possíveis novas interpretações da linguagem literária, artística e estética.

O referencial teórico contempla, ainda, os estudos da narrativa literária (D’ONOFRIO, 1995; EAGLETON, 2006), da imagem e da potencialidade do ritmo como um fenômeno de criação e percepção visual (MANGUEL, 2001; OLIVEIRA, 2008).

ASPECTOS NARRATIVOS: TEMPO E ESPAÇO

Com base nas teorias da narratologia, segundo Jacques Aumont (2009, p. 255), a narrativa é “[...] um conjunto organizado de elementos significantes, cujos significados constituem uma história”. Ademais, compreendemos que narrativa é todo discurso real ou ficcional, constituído por uma “[...] pluralidade de personagens, cujos

episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados” (D’ONOFRIO, 1995, p. 53).

Ao estudarmos literatura, buscamos desvendar as estratégias utilizadas pelas narrativas, já que elas têm um modo de expressão singular e seus textos são estruturados a partir da “[...] ativação de *códigos* e *signos* predominantes, realizados em diversos *gêneros narrativos* e procurando cumprir as variadas funções socioculturais atribuídas em diferentes épocas às práticas artísticas” (REIS; LOPES, 1988, p. 66, grifos dos autores). Tanto que Eagleton (2006, p. 3) destaca que a literatura “[...] emprega a linguagem de forma peculiar. [...] transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana”.

Aliados a essas reflexões, propomos compreender o texto visual, pois, no que diz respeito aos modos de narratividade, “[...] a distinção entre *mostração* e *narração* diz, entre outras coisas, que existem dois níveis potenciais de narratividade ligados à imagem: o primeiro, na imagem única, e o segundo, na sequência de imagens” (AUMONT, 2009, p. 244-245). Consoante essa análise, com o método de *ekphrasis*⁴⁴, descreveremos alguns elementos imagéticos que constroem a *diegese*.

Etimologicamente, a palavra *ekphrasis* vem de *phrasô*, fazer entender, e *ek*, até o fim, que nos remete à ideia de exposição ou descrição detalhada. Sobre isso:

Aélio Theon diz que *ekphrasis* é discurso periegético – que narra em torno – pondo sob os olhos com *enargeia*, “vividez”, o que deve ser mostrado. [...] Hemógenes a define de maneira semelhante: técnica de produzir enunciados que têm *enargeia*, apresentando a coisa quase como se o ouvido a visse em detalhe (HANSEN, 2006, p. 85).

Os dois teóricos citados por Hansen (2006) compartilham da mesma opinião. Destacam que a *ekphrasis* constituiria uma espécie de percurso e, ao produzir um texto descritivo do que é visualizado, a

⁴⁴ Nos manuais preliminares de retórica (*progymnasmata*), tal técnica diz respeito a “[...] exercícios preparatórios de oratória escritos por retores gregos entre os séculos I e IV d.C.” (HASEN, 2006, p. 85).

técnica cumpre o papel de produzir a *enargeia*, ou seja, a vivacidade da descrição. Essa vividez nada mais é do que uma qualidade da arte da retórica e da elocução, cuja especificidade de enunciar o pensamento, o entendimento e a interpretação de elementos visuais se dão a partir da utilização das palavras. Tal texto seria, então, capaz de evidenciar os elementos visuais de forma peculiar, como se o olho daquele que visualiza a arte pudesse demonstrar e intensificar certas particularidades da obra. Isso porque o interpretante seria o responsável por atribuir “[...] qualidades elocutivas à imagem descritiva” (HANSEN, 2006, p. 86), compondo uma aproximação estratégica e uma melhor compreensão da imagem e do texto narrativo implícito.

A escolha de tal técnica é relevante, pois, na contemporaneidade, as teorias literárias (e de maneira específica, a literatura comparada e os estudos interartes) propõem um movimento de aproximação e distanciamento entre os aspectos narrativos e estéticos. Isso porque não apenas a narrativa literária emprega a linguagem ordinária de forma peculiar, mas a narrativa visual também. De tal modo que, ao estabelecermos um enlace entre o texto literário e o livro de imagens, é possível dizer que a singularidade da linguagem do primeiro pode ser encontrada no segundo, já que os aspectos narrativos e estéticos da produção ficcional imagética estão na tessitura, na ressonância e no ritmo entre as imagens.

Reiterando a máxima dos palimpsestos de Genette (2010, p. 7), a qual “[...] um texto pode sempre ler um outro e assim por diante, até o fim dos textos”, concebemos que as imagens podem ser “lidas”. Tal ação se perfaz por meio da decodificação de sua materialidade e de seus signos imagéticos e, portanto, podem ser analisadas a partir do entendimento de suas possíveis significações intertextuais (relação com outros textos e expressões artísticas). Destarte, adentramos no território das múltiplas possibilidades interpretativas dos livros de imagem em razão da criação artística do autor/ilustrador, que suscita daquele(a) que lê essas obras um olhar criterioso capaz de identificar os elementos visuais e narrativos, decifrar seus códigos sógnicos, inferir possíveis significações e, por fim, estabelecer um pensamento crítico, perfazendo um percurso ficcional e sensível.

Para a efetivação do caminho interpretativo de *Selvagem* (2010) proposto neste artigo, retomamos o estudo dos “operadores de leitura da narrativa”, organizado por Arnaldo Franco Júnior (2003). Sabemos que essa estruturação foi pensada para a compreensão de textos escritos, mas nada impede de relacioná-la às narrativas imagéticas. Assim, analisamos, especificamente, os operadores “espaço” e “tempo” e identificamos, mediante relação estabelecida entre eles, como se arquiteta a constituição do ritmo visual. Segundo o autor, o espaço é caracterizado “[...] como uma referência material marcada pela tridimensionalidade que situa o lugar onde personagens, situações e ações são realizadas” (FRANCO JÚNIOR, 2003, p. 44). Tal conceito ainda integra a contextualização dos termos “ambiente” e “ambientação”, a qual o primeiro determina o “clima” vivenciado pelas personagens em determinada circunstância, e o segundo se refere ao modo como o ambiente é construído pelo narrador, ou seja, as escolhas linguísticas empregadas para construir os locais.

Em relação ao tempo, Franco Júnior (2003) destaca que ele pode ser definido por uma marcação objetiva, sucessão temporal ou uma sequência de ações progressivas, podendo ser mensurado de maneira cronológica; por uma ação ou pelo tempo do discurso, que é a quantidade de linhas, parágrafos e páginas necessárias para contar o que aconteceu. Há, ainda, o tempo subjetivo (psicológico), que, apesar de se vincular ao tempo cronológico, difere-se deste por tratar da experiência subjetiva das figuras dramáticas.

Em suma, entendemos que o presente aparato conceitual contribui para a compreensão da discussão a seguir sobre a organização do ritmo em uma obra imagética.

ASPECTOS VISUAIS: A CONSTRUÇÃO DO RITMO

O ritmo narrativo é um recurso expressivo que se institui pela relação entre o tempo da ação e o do discurso. No texto escrito, o ritmo lento é caracterizado pela predominância do discurso indireto, com pausas e digressões do narrador ou por descrições minuciosas do ambiente e apresentação detalhada das características psicológicas das personagens. Já uma narrativa ágil é marcada por discurso direto, elipses, escassez de descrições e predominância das ações. Vale

destacar que as narrativas visuais, apesar de serem derivadas do livro ilustrado, diferem-se destas por não utilizarem o discurso verbal (embora possam ter um roteiro escrito e, quando editadas, apresentarem elementos pré-textuais e pós-textuais), pois a imagem é o elemento central dessas obras.

O livro-imagem [...] tende a instigar incisivamente o raciocínio e a imaginação do leitor: cabe a ele enunciadamente interpretar, sem a linearidade potencial dos signos convencionais da escrita, o significado de cada ilustração e, principalmente, das lacunas entre elas. O sentido apreendido num texto verbal tende a ser mais controlável do que aquele apreendido por meio de uma imagem: ela, sozinha, incita a uma multiplicidade de leituras, com maior potencialidade de polissemia (ESTEFANI; VILLAS-BOAS, 2013).

Aliado a isso, Manguel (2001) salienta que, formalmente, a narrativa textual se desenvolve no tempo do discurso e da ação; já a narrativa imagética se estabelece no espaço, onde são exploradas as infinitas possibilidades de composição artística. Na primeira, os escritos fluem para além dos limites da página e eles não existem de maneira integral, e sim em ideias gerais, citações específicas ou resumos, uma vez que “[...] sua existência repousa na estável corrente de palavras que os encerra, a qual flui do início até o fim, da capa até a quarta capa, no tempo que concedemos à leitura desses livros” (MANGUEL, 2001, p. 25).

Em contrapartida, no segundo tipo, as imagens se apresentam instantaneamente. Impressas no papel, elas ocupam, muitas vezes, a página por completo, mas podem ser também limitadas por enquadramentos. Elas são organizadas a partir de cenas que se referem à disposição sequencial das ações e dos acontecimentos na diegese (sejam em quadros, comumente encontrados nas Histórias em Quadrinhos ou em duas páginas, como acontece em *Selvagem*). Apesar da visualização imediata das informações, é possível ampliar o tempo destinado à leitura da imagem e, posteriormente, “[...] descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhe palavras para contar o que vemos mas, em si mesma, uma imagem existe no

espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la” (MANGUEL, 2001, p. 25). Manguel (2001, p. 27) destaca que ao “[...] ‘lermos’ as imagens, sejam em qualquer tipo ou meio físico, atribuímos a elas um caráter temporal, pois [...] conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável”.

Diante do contexto narrativo da arte e elencando, especificamente, os processos de significação de textos visuais, Sandra Ramalho e Oliveira (2008) trata da questão do campo da visualidade. A pesquisadora discute a potencialidade do ritmo como um fenômeno da criação e da percepção, em que os aspectos físicos (perceptíveis ao olhar) são denominados “planos de expressão”, devido aos sentidos que eles geram e a “[...] dimensão da imagem [é] denominada plano de conteúdo pela semiótica discursiva” (OLIVEIRA, 2008, p. 53). Tais discussões compreendem,

[...] não só o que diz a imagem, mas o modo por meio do qual ela diz o que diz. E o modo como ela diz, encontra-se registrado no plano de expressão, naquilo que pode ser percebido pelos cinco sentidos, o que, no caso da visualidade, se refere especialmente à visão. [...] ritmo visual consiste, igualmente, em um fenômeno estético, [...] qual seja, perceber, sentir ou percepção por meio dos nossos sentidos. [...] Perceber ritmos é, em síntese, perceber diferenças entre elementos similares, no tempo e/ou no espaço (OLIVEIRA, 2008, p. 53-54).

Logo, compreendemos que cada página configura uma potência narrativa, pois os livros de imagens são capazes de proporcionar a imersão em um contexto repleto de significações, despertando novas interpretações das linguagens (narrativa e visual). Na perspectiva estética, os elementos do ritmo visual podem ser a cor, a forma, a linha, as estratégias visuais e narrativas. Isso porque, na dimensão do papel e no caso do livro de imagens, os saberes colaborativos em sua concepção operam não apenas nas relações do visível, mas também do invisível.

Identificamos, portanto, que as referidas acepções integram os estudos das “silenciografias”, neologismo cunhado por Cecília Bajour, que diz respeito àquilo que não é mostrado, as “[...] marcas do não-dito, [que] encontram uma via muito fértil no reconhecimento das ‘ruidografias’ em distintas dimensões dos textos [...]” (BAJOUR, 2019, p. 21, grifo da autora), a partir da interpretação do que se revela em demasia, seja pelo uso da linguagem denotativa ou da elipse. Dessa forma, analisar os ruídos conduz à atenção “[...] à materialidade dos textos e de seus possíveis efeitos de sentido. Seguir os rastros do silêncio é uma maneira de ativar a sensibilidade pensante” (BAJOUR, 2019, p. 19).

***SELVAGEM* (2010): O RITMO VISUAL SOB A INFLUÊNCIA DA LITERATURA FANTÁSTICA**

A obra *Selvagem* (2010), por ser uma narrativa imagética, perpassa o universo das relações entre as artes ao se aproximar da pintura, das artes visuais, das Histórias em Quadrinhos (HQs) e do cinema (este último, com a estética do expressionismo alemão e o uso de formas abstratas, disformes e de tons em preto e cinza). Contudo, no que diz respeito especificamente à literatura, alguns elementos narratológicos e visuais suscitam o mistério, característica presente em romances de suspense e em narrativas policiais. Aliados às particularidades próprias da literatura fantástica, eles promovem, além de uma transgressão do ambiente ficcional, uma mudança de perspectiva interpretativa da narrativa visual, suscitando um novo olhar sobre a diegese, cujas possíveis significações e interpretações são alguns dos caminhos para desvendar esse mistério ou, quem sabe, suscitar novos questionamentos.

O livro de Roger Mello apresenta duas personagens: o tigre e o caçador. Elas têm suas histórias entrelaçadas em uma jornada de perseguição mútua, na qual alguns objetos do cotidiano (o espelho, a porta e o porta-retrato) não apenas as aprisionam, como são capazes de transportá-las a um novo mundo.

O universo simbólico que permeia os três objetos mencionados é vasto, está presente em diversas áreas, culturas e povos. Para Chevalier (1986), o espelho é um símbolo ligado à pureza

e à verdade, sendo um sinal de sabedoria nas tradições orientais. Ao relacioná-lo às lendas e aos contos de fadas, ele seria transformado em um objeto mágico, com uma função adivinhatória e capaz de prever o futuro ou mesmo apresentar uma outra realidade aparente, pois, ao refletir seu reflexo de forma invertida, destacaria seu caráter perene.

O espelho não é apenas para função espelhar uma imagem; a alma, tornando-se em um espelho perfeito, participa da imagem e por essa participação passa por uma transformação. Existe, portanto, uma configuração entre o sujeito contemplado e o espelho que o contempla. [...] Em outro sentido, finalmente, o espelho simboliza a reciprocidade das consciências (CHEVALIER, 1986, p. 476-477, tradução nossa)⁴⁵.

A ideia de transformação e mudança identificada no espelho também está na porta que, essencialmente, traz uma simbologia dicotômica. Além de ter uma dinâmica de movimentação, de ser uma passagem de um local para outro, ela é capaz de promover a interligação entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas.

A porta se abre para um mistério. Mas tem um valor dinâmico e psicológico; pois não apenas indica uma passagem, mas também nos convida a cruzá-la. É o convite à jornada para uma vida após a morte. A porta é a abertura que permite a entrada e a saída e, portanto, a possível – ainda que única – passagem de um domínio para outro: geralmente, no sentido simbólico, do domínio profano para o sagrado (CHEVALIER, 1986, p. 855, tradução nossa)⁴⁶.

⁴⁵ No original: “[...] *El espejo no tiene solamente por función reflejar una imagen; el alma, convirtiéndose en un perfecto espejo, participa de la imagen y por esta participación sufre una transformación. Existe pues una configuración entre el sujeto contemplado y el espejo que lo contempla. [...] En otra acepción, por último, el espejo simboliza la reciprocidad de las conciencias*”.

⁴⁶ No original: “*La puerta se abre a un misterio. Pero tiene un valor dinámico, psicológico; pues no solamente indica un pasaje, sino que invita a atravesarlo. Es la invitación al viaje hacia un más allá. La puerta es la abertura que permite entrar y salir, y por tanto el pasaje posible – aunque único – de un dominio a otro: por lo general, en la acepción simbólica, del dominio profano al dominio sagrado*”.

Diferentemente dos dois elementos anteriores, o porta-retrato representa a estabilidade, o congelamento de um milésimo de tempo em um espaço, sendo, portanto, da materialidade de uma lembrança afetiva, seja de determinada situação, fato marcante ou um indivíduo, delimitando-o dentro de um utensílio decorativo capaz de suscitar emoções.

A seleção desses objetos e a breve apresentação dos conceitos conduzem às interpretações iniciais de *Selvagem* (2010) ao buscarmos desvendar o mistério e a ideia labiríntica proposta, pois, no livro, tais elementos ficcionais (aliados a outras estratégias narrativas) dialogam com a literatura fantástica ao se colocarem como um fenômeno sobrenatural, uma vez que violam as leis da realidade ficcional (ROAS, 2014). Ademais, eles ditam o ritmo visual da narrativa visual e, ainda, são capazes de instigar a curiosidade: quem é a caça? Quem é o caçador? Afinal, quem é o selvagem? Para a compreensão desse caminho intrincado, a seguir, apresentamos quatro cenas da narrativa visual.

Figuras 1 a 4. Fragmentos da obra *Selvagem* (MELLO, 2010).



Fonte: Imagens organizadas pelos autores.

No início do livro, temos acesso a duas páginas de um antigo álbum de fotografias, e o primeiro item que chama a atenção é um

espaço vazio entre várias figuras e desenhos de animais coloridos. É ele que irrompe o fluxo da situação inicial do conflito dramático. Na cena seguinte (Figura 1), o leitor é posicionado como observador, e as ações acontecem em um espaço pequeno, uma sala, onde as cores predominantes são: preto, branco e cinza. A disposição das tonalidades clara e escura dos objetos, e o tom acinzentado que percorre toda a narrativa, transportam aquele que lê para uma ambientação que sugestiona um clima de mistério, como a vivenciada por personagens de romances de suspense, narrativas policiais ou mesmo filmes *noir*, sendo uma aproximação com as “ruidografias” de Bajour (2019).

No centro da sala, há uma mesa, e sobre ela, um porta-retrato. Seguindo com os olhos da direita para a esquerda, no topo da página, visualizamos um indivíduo que tem entre suas mãos um livro (ou, quem sabe, o álbum com os recortes dos animais exóticos apresentados nas folhas iniciais) e um desenho, feito com traços na cor preta sobre um fundo laranja em tom vibrante. Esses traços são muito semelhantes aos da capa da obra, sugestionando uma correspondência, que é reforçada por outros dois elementos dispostos em primeiro plano da imagem: o chapéu e a obra de Rudyard Kipling, intitulada *O Livro da Selva*⁴⁷. Eles estão em cima da mesa e, de certa maneira, invocam marcas intertextuais que conduzem a uma possível interpretação da diegese (SILVA; LOTTERMANN, 2021, no prelo).

A primeira ação é da personagem secundária quando o homem se levanta. Em suas mãos, ele segura o desenho, sendo possível visualizar em primeiríssimo plano os traços de um tigre deitado de lado, com as patas da frente cruzadas uma sobre a outra. Ele, então, coloca a espécie de gravura dentro do porta-retrato. No centro da próxima página, o indivíduo se olha em um espelho (Figura 2). Um elemento intrigante são as mãos do sujeito, que, no reflexo do espelho, parecem arrumar a aba da frente do chapéu, mas, na imagem da sala, estão no bolso e seguram a parte de trás do acessório (SILVA;

⁴⁷ *O Livro da Selva* integra uma coletânea de contos cujo tema é a vida selvagem, e o primeiro exemplar foi publicado em 1894. A obra é mais conhecida pelo público devido à adaptação feita pela Disney, em 1967, da história de Mogli, o menino criado por lobos.

LOTTERMANN, 2021, no prelo). As mãos da personagem e o reflexo no espelho podem estar relacionados à ideia de “silenciografias” propostas por Bajour (2019), como marcas do não-dito, que, ao promoverem a dúvida, sugerem novos questionamentos sobre o que está sendo apresentado na diegese, ao passo que a concepção enigmática de uma outra realidade ou da função mágica do referido objeto integrariam os estudos de Chevalier (1986).

Em seguida, o caçador sai da sala pela porta localizada no centro do livro. A partir do momento que a personagem a ultrapassa e sai de cena, o fantástico se manifesta, pois, apesar dos traços em preto ainda evidenciarem os rabiscos que formam o felino (uma criatura inanimada), esses elementos ganham vida. Na página posterior, dentro do porta-retrato, o protagonista está em pé, com os olhos voltados para frente (SILVA; LOTTERMANN, 2021, no prelo). Esse detalhe visual dialoga com as reflexões de David Roas (2014, p. 31), posto que:

[...] o sobrenatural é aquilo que transcende as leis que organizam o mundo real, aquilo que não é explicável, que não existe, de acordo com essas mesmas leis. Assim, para que a história narrada seja considerada fantástica, deve-se criar um espaço similar ao que o leitor habita, um espaço que se verá assaltado pelo fenômeno que transformará sua estabilidade. [...] A narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão e, sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real.

Segundo o crítico, nessa confrontação do sobrenatural e do real dentro do mundo ordenado e estável, proposto pela produção literária, a vertente fantástica é capaz de provocar a incerteza na percepção da realidade (ROAS, 2014). Assim, o fato de o animal desenhado se movimentar na parte interna do objeto, tal ação tanto causa uma desestabilização das leis que organizam esse mundo ficcional como demonstra que ele será a personagem que conduzirá a diegese a partir desse ponto. É importante frisar que o plano de fundo permanece estático e o tigre ainda está dentro do porta-retrato, sendo o local onde acontecerão todas as próximas ações.

Na sequência, a criatura desenhada parece seguir para o mesmo lugar pelo qual o homem saiu. Logo, um tom alaranjado pode ser visto no topo, no centro da imagem. O elemento permite a visualização somente das patas traseiras, sendo esse um dos primeiros silêncios imagéticos da obra, uma vez que, no plano da expressão, pode-se interpretar que ele entra correndo no ambiente. Vale destacar que, aparentemente, as imagens que se seguem são de outro local (ou uma nova sala), pois não só a parte ondulada da mesa se encontra virada para frente, como não há os mesmos objetos das cenas iniciais, e o porta-retrato está do lado esquerdo da página, com a parte de trás em evidência. Há uma mudança de perspectiva narrativa (Figura 3). Portanto, podemos inferir que o felino é a personagem que fará o desfecho da narrativa (SILVA; LOTTERMANN, 2021, no prelo).

Na cena seguinte, há a representação imagética do dorso de um animal em primeiríssimo plano, e ela se refere à materialização do elemento fantástico da obra. O protagonista não é mais feito de rabiscos pretos; ele tomou “corpo” de tigre e percorre lentamente as duas páginas do livro aberto, contorna a mesa, para em frente ao porta-retrato e admira alguma coisa: afinal, o que ele está vendo dentro do porta-retrato? (Figura 3).

Na próxima página, o animal selvagem ocupa o centro, exatamente em frente ao espelho, local onde antes estava o caçador. O que chama a atenção é que a sala volta a ser como antes, porém, há uma diferença: o homem está onde anteriormente estava o tigre, isto é, dentro do porta-retrato. O caçador é envolvido pela cor laranja e, nesse lugar, sua materialidade se constitui de traços na cor preta, que remetem a um desenho. Há uma certa expressividade nos olhos do indivíduo, que parecem maiores, como se ele estivesse espantado com algo. Na ação subsequente, o felino se levanta e começa a sair de cena, mas ele não sai pela porta pela qual entrou, e sim adentra o espelho à sua frente (Figura 4). Imediatamente, o olhar se volta para a situação da página à direita, pois o caçador também muda de posição e, devido à sua postura, parece perceber que algo se aproxima. A narrativa visual se encerra retomando o mistério inicial, em que o vazio do álbum é, por fim, preenchido por um desenho, o do caçador (SILVA; LOTTERMANN, 2021, no prelo).

Ao analisarmos a obra de Roger Mello, notamos que a construção visual do ritmo perpassa por inúmeros elementos narratológicos, artísticos e intertextuais, capazes de promover o mistério e, por conseguinte, a polissemia imagética proposta pelo livro de imagens. Com efeito, desde a escolha do título do livro, a utilização do espelho e da porta (tanto pelo tigre quanto pelo caçador) até a determinação dos locais onde se passam as cenas (porta-retrato e sala), todos esses elementos podem ser uma metáfora para a história labiríntica proposta em *Selvagem* (2010), visto que, simbolicamente, “[...] o labirinto também leva para dentro de si mesmo, em direção a uma espécie de santuário interior e escondido onde reside o que é mais misterioso da pessoa humana” (CHEVALIER, 1986, p. 621, tradução nossa)⁴⁸.

Assim, entendemos que a ideia de encruzilhada e o clima de mistério são intensificados no ato da leitura devido à percepção de elementos visuais que conduzem a narrativa em um ritmo lento. Já o contexto enigmático e paulatino da diegese é perceptível na core que constitui as páginas internas do livro. Contudo, a continuidade das cenas é quebrada por um tom vibrante que instiga a curiosidade. Trata-se da cor laranja, que está tanto na estrutura física do livro, na composição do protagonista (o tigre) e, ainda, dá sequência às ações vivenciadas pela personagem secundária (o caçador) (SILVA; LOTTERMANN, 2021, no prelo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta reflexão foi identificar as estratégias narratológicas utilizadas em *Selvagem* (2010), com o objetivo de compreender como se dá a construção do ritmo visual na referida produção imagética. Após a análise de algumas cenas, depreendemos que a narrativa, desde o início, instiga a curiosidade ao trazer um tigre envolto por um tom laranja vibrante como protagonista de uma história labiríntica. Tal cor suscita do leitor um olhar mais atento aos detalhes que rondam o mistério em cada uma das páginas, pois ela potencializa o ritmo visual da trama, fomentando a transgressão do

⁴⁸ No original: “[...] *El laberinto conduce también al interior de sí mismo, hacia una suerte de santuario interior y oculto donde reside lo más misterioso de la persona humana*”.

real como elemento fantástico ligado às personagens. Identificamos, ainda, que determinadas transgressões da realidade ficcional, devido às aproximações com aspectos da literatura fantástica, proporcionaram uma mudança de perspectiva interpretativa.

A partir da visualidade das referidas cores na obra imagética, foi possível estabelecer um elo com as peculiaridades estéticas, próprias de narrativas literárias (D'ONOFRIO, 1995; EAGLETON, 2006) e visuais (AUMONT, 2009; MANGUEL, 2001; OLIVEIRA, 2008), como também com os estudos das “silenciografias” e “ruidografias” (BAJOUR, 2019), uma vez que são elementos que têm o propósito de despertar a potencialidade do ritmo visual no plano da expressão e da significação (OLIVEIRA, 2008). Isso suscita um novo olhar sobre a diegese, de tal modo que o universo ficcional criado por Roger Mello favorece a polissemia imagética e demonstra a potencialidade do ritmo narrativo como um fenômeno de criação e de percepção visual.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A Imagem**. Campinas: Papyrus, 2009.

BAJOUR, C. Silenciografias: marcas do não-dito em leituras, textos e mediações. Tradução de Antonio Andrade. **Entreletras**, Araguaína, v. 10, n. 2, jul./dez. 2019.

CHEVALIER, J. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

D'ONOFRIO, S. Elementos estruturais da narrativa. *In*: D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto**: Prolegômenos e teoria da narrativa. v. 1. São Paulo: Ática, 1995, p. 53-104.

EAGLETON, T. O que é Literatura? *In*: EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Outra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1-24.

ESTEFANI, T.; VILLAS-BOAS, A. As expressões do tempo e do espaço nos livros-imagem de Roger Mello. **Z Cultural**, Rio de Janeiro, ano IX, v. 1, 2013.

FRANCO JÚNIOR, A. Operadores de Leitura da Narrativa. *In*: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003. p. 33-56.

GENETTE, G. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Tradução de Cibele Braga *et al.* Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

HANSEN, J. A. Categorias epidíticas da ekphrasis. **Revista USP**, São Paulo, n. 71, p. 85-105, set./nov. 2006.

MANGUEL, A. O espectador do mundo: a imagem como narrativa. *In*: MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 15-34.

MELLO, R. **Selvagem**. São Paulo: Global, 2010. Coleção Só Imagem.

OLIVEIRA, S. R. Potencialidade do ritmo em processos de significação de textos visuais. **dObra [s]**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 52-56, 2008.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

ROAS, D. A ameaça do fantástico. *In*. ROAS, David. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 29-74.

SILVA, E. G. da; LOTTERMANN, C. Livro de imagens: o constructo visual do ritmo em *Selvagem* (2010), de Roger Mello. **Scripta Uniandrade**, Curitiba, v. 19, n. 1, 2021. No prelo.

CAPÍTULO 11

Sagas fantásticas na literatura juvenil brasileira: uma proposta de classificação⁴⁹

Pedro Afonso Barth⁵⁰

Sagas fantásticas são uma modalidade narrativa de histórias seriais. Impulsionadas por fenômenos midiáticos, como *Harry Potter* e *O Senhor dos Anéis*, tornaram-se populares no século XXI. Toda saga tem em comum o fato de compor um universo único que definimos como paracosmos (MARTOS GARCIA, 2009): um mundo autoconsciente com regras e lógica próprias de funcionamento. Além disso, sagas são obras de ficção que possibilitam e incentivam a interação, a iconotextualidade e a transmidialidade. Para conceituar sagas fantásticas usamos como arcabouço teórico as obras de Martos Núñez (2006, 2007), Martos Garcia (2009, 2010, 2011) e Garcia Rivera (2004, 2006, 2013), dialogando com conceitos como Campo (BOURDIEU, 2013), Convergência (JENKINKS, 2009), Cronotopo (BAKHTIN, 2002), Crossover (BECKETT, 2009), Jornada do Herói (CAMPBELL, 2007), entre outros.

A partir da leitura crítica de produções de autores brasileiros e do conceito de sagas fantásticas, o presente estudo visa a oferecer um percurso de análise, especialmente, para sagas escritas em língua portuguesa. O objetivo geral é apontar a existência de sagas fantásticas na literatura juvenil em língua portuguesa, identificando os elementos do seu paracosmos, as estruturas míticas reconhecíveis bem como o papel das adaptações e da transmidialidade em sua constituição. Além disso, ao longo da nossa pesquisa, refletimos sobre o conceito de sagas fantásticas e sua relação com a formação de leitores. Para tanto, tornou-se necessária a criação de uma possível

⁴⁹ Uma versão em espanhol deste texto foi publicada na revista *Álabe* - Núm. 24 (2021)

⁵⁰ (UENP/UNIOESTE)

delimitação/classificação de sagas fantásticas brasileiras por linhas, de acordo com a estruturação de seus paracosmos. A partir da classificação das sagas, proposta por este estudo, são realizadas quatro análises de obras do corpus: paracosmo independente, paracosmo simultâneo, paracosmo encapsulado oblíquo e paracosmo encapsulado manifesto.

Acreditamos que obras, como a série *Dragões de Éter*, de Raphael Draccon (2010), a série *Os sete*, de André Vianco (2001), *O espadachim de Carvão*, de Affonso Solano (2013), *As Crônicas dos Mortos*, de Rodrigo de Oliveira (2015), *Super Nova*, de Renan Carvalho (2016), *Ordem Vermelha*, de Felipe Castilho (2017), *A Arma Escarlate*, de Renata Ventura (2010), *As Aventuras de Tibor Lobato*, de Gustavo Rosseb (2016), *Legado Folclórico*, de Felipe Castilho (2013), entre muitas outras, configuram um universo autoconsciente, pois há um paracosmo estabelecido, com história e geografia próprias. Seus personagens têm pontos de contato com arquétipos narrativos (o herói, o antagonista etc.) e/ou estereótipos preestabelecidos, como “o vampiro”, “o príncipe”, “o guerreiro”, que são atualizados e reformulados. Sendo assim, parece possível caracterizá-las como sagas fantásticas. É um interessante movimento da literatura juvenil brasileira que merece ser analisado com a atenção devida.

Nosso estudo propõe a análise de produções de autores brasileiros, levando em conta o conceito de sagas fantásticas. É importante pontuar que atualmente não há nenhum levantamento de sagas fantásticas brasileiras, pois essa abordagem conceitual ainda se encontra em estado inicial nos estudos literários brasileiros. Portanto, é essa perspectiva que consiste o caráter inédito da nossa pesquisa: a criação de um percurso de análise para sagas fantásticas, especialmente, para as escritas em língua portuguesa. Para tanto, criamos uma possível classificação do paracosmo de sagas fantásticas brasileiras.

ECLOSÃO DAS SAGAS FANTÁSTICAS E DEFINIÇÃO DE PARACOSMO

Nas últimas décadas foi possível observar o avanço de um fenômeno que captou a atenção de jovens leitores e consumidores: o florescimento e eclosão de sagas fantásticas. Um dos possíveis

princípios de uma explosão da popularidade iniciou com a saga inglesa, de J. K. Rowling, *Harry Potter*, e também com a redescoberta e popularidade das obras de C.S. Lewis e J. R. R. Tolkien, respectivamente responsáveis pelas obras *Crônicas de Nárnia* e *O Senhor dos Anéis*. Logo foram acompanhadas pelo surgimento e sucesso de outras sagas, de origens diversas, como *Jogos Vorazes*, *Crepúsculo*, *Percy Jackson*, *Crônicas de Gelo e Fogo*, entre muitas outras. Sagas são histórias que, além de mobilizarem elementos fantásticos e insólitos na sua constituição narrativa, possibilitam uma constante expansão do seu enredo e apresentam uma tendência à adaptação em diferentes suportes e mídias.

Primeiramente, convém indagar o porquê da escolha do termo saga fantástica para caracterizar esse fenômeno. Em relação ao termo saga, é necessário considerar que a origem do vocábulo é norueguesa e tem a sua significação atrelada ao verbo *segja*, que significa contar. Há uma aproximação com o termo inglês “say” e o termo alemão “sagen” (dizer). André Jolles (1976) afirma que o termo saga identifica um gênero oral específico – composições épicas, associadas às culturas nórdicas e germânicas, que narravam façanhas e feitos memoráveis. Em sua obra *As formas simples*, Jolles (1976) descreve que a palavra saga aplicada às manifestações literárias teve muitas alterações de sentido ao longo dos séculos; portanto, muitas estruturas textuais distintas já foram denominadas como sagas. Entretanto, o autor considera que a origem do vocábulo está atrelada a um gênero literário associado a um país e a uma época determinada: a Islândia dos séculos X e XI.

Nessa perspectiva, saga é a história de uma estirpe, uma grande narrativa sobre os vínculos familiares e a evolução genealógica de um clã. O sentido de família seria a base de uma saga: uma história de identificação, narrativas contadas para repassar, para transmitir a futuras gerações os grandes feitos dos seus antepassados. Dessa forma, estariam contemplados os universos do pai, do filho, dos irmãos, da hereditariedade, da estirpe. Sendo assim, valores como o bem, o mal, a coragem e a covardia não são qualidades individuais, mas, sim, relacionadas a uma herança familiar. Na forma simples da saga, “o destino do homem recai sempre no clã” (JOLLES, 1976, p. 76). O autor ainda esclarece que as sagas perderam importância quando a família deixou de ser o centro absoluto da sociedade, e a

Igreja – principalmente a católica – vinculou seus fiéis a comunidades e paróquias.

Com o passar dos séculos, o termo saga passou a ser aplicado popularmente, tanto em língua portuguesa quanto em outras línguas, para caracterizar séries de obras literárias que apresentam algum argumento em comum. Partindo dessa premissa, os autores espanhóis Alberto Martos García, Eloy Martos Núñez e Glória García Rivera adotaram o termo saga junto ao adjetivo “fantástica” para caracterizar uma modalidade transmidiática das narrativas modernas (MARTOS GARCÍA, 2009). Importante esclarecer que a escolha lexical do adjetivo “fantásticas” faz referência aos conteúdos insólitos que as sagas transformam e elaboram. Dessa forma, o termo não tem relação específica com a nomenclatura utilizada por Tzvetan Todorov (1975), na obra *Introdução à literatura fantástica*, ou com qualquer outra teoria sobre as manifestações do fantástico na literatura.

Apesar de manter um forte vínculo com mitologias e histórias vindas da oralidade de diferentes povos, as sagas são narrativas híbridas. Alberto Martos García (2009), em sua obra *Introducción al mundo de las sagas*, caracteriza as sagas como um exemplo de narrativa pós-moderna, pois seu enredo excede moldes preestabelecidos. Segundo o autor, a saga não se limita a uma mera reprodução de um elemento fantástico ou ao relato de espada e bruxaria, ou ainda, do mito do herói. Assim, essa forma narrativa é capaz de elaborar utopias e distopias, configurar heróis e anti-heróis e mobilizar, em relação à linguagem, diferentes manifestações multimodais.

Estruturalmente, as sagas também têm como característica a contínua expansão: são histórias sem fim, pois não se resumem a um livro e até podem ser representadas e adaptadas em vários meios concomitantemente. A saga fantástica configura um conjunto transficcional: uma história e/ou universo coabitam em diversos suportes e linguagens. Martos Núñez (2013) afirma que a narração serial e a possibilidade de leitura não linear são inerentes às sagas modernas, ou seja, a partir de um tronco inicial, a história se desdobra e podem se desenvolver múltiplos itinerários narrativos. Esses possuem como elo comum o fato de acontecerem no mesmo mundo.

Por sua vez, García Rivera (2004) afirma que a constituição de uma saga é marcada pelo fato de compartilhar um universo comum e

não o de contar uma história linear. Assim, uma saga é um modelo aberto de relato extenso, propenso a modos distintos de leitura, suscetível a ampliações – na criação de enciclopédias, de histórias prequelas e continuações. Tal possibilidade pode fazer com que uma saga pareça uma espécie de história interminável. O êxito das sagas, de acordo com Martos Núñez e Martos García (2013), transbordou os conceitos de autor, gênero e livro para situar-se em coordenadas que vão além do literário, já que é possível perceber a multiplicação dessas ficções em formatos muito distintos, como a revista em quadrinhos, a televisão, o cinema, o *videogame*, jogos de tabuleiro, *cosplay*, entre inúmeras outras possibilidades. Esse é um aspecto que explica a razão pela qual as obras com características de sagas fantásticas conquistaram um considerável número de leitores, fãs, telespectadores, jogadores, entre outras denominações possíveis.

Dessa forma, as sagas são formas de ficção que atraem um público heterogêneo e variado. Por tal razão, Martos García (2009) afirma que se deve evitar rotular uma saga como literatura infantil ou literatura juvenil ou apenas ficção fantástica para adultos, pois a mesma história pode atrair os mais diversos públicos. Por exemplo, a saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling, por muito tempo, foi considerada uma história para crianças e adolescentes, porém, entre seus leitores há inegavelmente muitos adultos (VARGAS, 2005). Situação oposta à da saga fantástica *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R. Tolkien, que, inicialmente, foi considerada um conto de fadas para adultos e, possivelmente, foi o lançamento dos filmes que possibilitou a ampliação do público da saga e ela passou a ter adolescentes e jovens entre seus fãs.

A partir do exposto, podemos considerar que uma saga fantástica tem uma grande propensão a ser considerada como *crossover fiction* – termo utilizado pela autora Sandra Beckett, na obra *Crossover fiction: global and historical perspectives* (2009), para explicar as obras que cruzam fronteiras entre públicos, ou seja, obras que apesar de terem sido criadas para um determinado leitor – adulto, jovem, criança – atingem e são consumidos por outros. Beckett aponta que *crossover fiction* está, de certa forma, entrelaçado com a gênese da literatura juvenil, já que nos séculos XVIII e XIX, quando inexistia um sistema literário juvenil consolidado, as leituras dos então adolescentes eram

voltadas para obras que foram originalmente escritas para adultos. São exemplos dessa fase a popularidade de *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift; *Robinson Crusóe*, de Daniel Deföe; *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, entre outros exemplos.

Como já citamos, no final do século XX, observamos a eclosão do inverso: obras escritas para crianças e adolescentes amplamente lidas e consumidas por adultos, como por exemplo, *Harry Potter*, de J. K. Rowling, e *Crepúsculo*, de Stephanie Mayer. Isso pode acontecer, pois as obras *crossover* permitem a “elisão de limites, temáticos e genológicos, entre produções artísticas destinadas a públicos aparentemente distintos” (RAMOS, 2009, p. 301). É nessa perspectiva de “atravessar” diferentes faixas etárias que as sagas fantásticas se inserem: seu projeto gráfico e editorial pode estar voltado ao público juvenil, ou ser mais sóbrio, voltado ao público adulto. Entretanto, uma saga pode interessar a ambos os públicos.

Uma vez que apontamos que uma saga fantástica é uma forma narrativa que não pode ser definida pelo seu público-alvo – já que apresenta um potencial para cruzar fronteiras entre diferentes faixas etárias –, é importante abordar a principal característica que singulariza a saga fantástica: o conceito de paracosmos. O termo paracosmos é a justaposição de: para – que provém do grego παρά, que significa “à margem de” ou “junto à” – e cosmos – do grego κόσμος e significa “mundo”; “universo”.

A união dos termos tem como significado “mundo à margem” ou “mundo ao lado”. Glória Garcia Rivera (2004) foi uma das primeiras estudiosas a aplicar o termo paracosmos para caracterizar o mundo paralelo estabelecido em uma saga fantástica. É importante esclarecer que o termo paracosmos foi emprestado da Psicologia, pois, segundo a autora, é um conceito muito heurístico e integrador. Na Psicologia, o termo é utilizado para definir e caracterizar as narrações documentadas de crianças que criam e inventam mundos de fantasia.

Entre os estudos sobre paracosmos citados pela autora, destacamos o estudo dirigido pelo psiquiatra britânico Stephen A. MacKeith e o psicólogo, também britânico, David Cohen (1992) que caracterizam o termo no estudo *The Development of Imagination: The Private Worlds of Childhood*. Para os autores, um paracosmos é

estabelecido quando alguém cria um mundo mentalmente. Essa criação precisa ser detalhada e pode conter elementos que existem na realidade, bem como entidades e seres completamente imaginários. É muito comum que esse mundo tenha idiomas próprios, bem como história e geografia. Além desses estudos pioneiros, há outros como o Delmont Morrison e Shirley Linden (2005) que, em seu livro *Memories of Loss and Dreams of Perfection*, relacionam o uso de paracosmos como um processo mental de superação de perdas. Os autores descrevem casos de pessoas que depois de sofrerem perdas de entes queridos ou outra tragédia equivalente passam a dedicar-se na criação de um mundo próprio.

A maioria dos estudos com crianças aponta que criar paracosmos é indicador de um alto nível de criatividade e inteligência. Segundo Garcia Rivera (2004), crianças habituadas a imaginar desenvolvem melhores habilidades sociais e cognitivas. O estudo de Morrison e Linden (2005) ainda aponta a relação entre paracosmos infantis e manifestação de talento literário na vida adulta como, por exemplo, James M. Barrie, Isak Dinesen e Emily Brontë.

Tanto Garcia Rivera (2004) quanto Martos Garcia (2010) justificam o uso do termo paracosmos aplicado às sagas fantásticas alegando que a fantasia elaborada por crianças guarda muitas semelhanças e é equivalente à ficção instituída em um universo criado para atrair fãs/leitores. A diferença é que o primeiro tem um alcance individual e contribui no crescimento e evolução mental de um indivíduo específico – o criador do paracosmos. Já quando se converte em ficção para massas passa a ter um alcance maior, atingindo uma escala global. De qualquer forma, todo paracosmos é um reflexo da imaginação humana.

A partir da obra de Martos García (2009, p. 23), selecionamos e apontamos cinco características fundamentais para a compreensão do conceito de paracosmos:

- a) Universo alternativo, completo, autoconsciente, dotado de suas próprias regras: como pontuamos anteriormente essa é a característica mais importante.
- b) Composição formal derivada de uma hibridação de gêneros: uma saga pode ter as mais diferentes inspirações, como

história de fantasia, conto de fadas, histórias de terror, ficção científica, histórias policiais etc.

- c) Imagens cosmológicas: frequentemente as sagas lidam diretamente com o mito de fundação de um mundo.
- d) Iconotextualidade: expressa nos livros das sagas fantásticas por meio de mapas, árvores genealógicas e outras imagens que ajudam o leitor a situar-se no mundo da saga. Essa não é uma propriedade constitutiva: ou seja, não é ela que define uma saga fantástica, já que é possível termos uma potencial saga sem a presença massiva de elementos iconotextuais.
- e) Imagens e arquétipos recorrentes tomados da mitologia indo-europeia: o mago, o guerreiro, o herói, a princesa, entre outros arquétipos são revisitados e muitas vezes são modificados na narrativa da saga.

Em suma, o paracosmos define o que é uma saga fantástica, e será também esse conceito que a diferenciará de outras formas narrativas, como séries literárias, já que

[...] lo que diferencia a la Saga de la Serie sería esta construcción de mundos completos, autoconscientes, con su geografía, personajes, razas, cronología... La Serie, en cambio, sólo precisa de un hilo conductor recurrente, por ejemplo, un personaje central que protagoniza diversos episodios más o menos inconexos entre sí. (MARTOS GARCÍA, 2010, p. 23).

Ou seja, o que caracteriza uma série é quando é possível identificar uma história seriada ancorada apenas no conflito de um personagem, sem apresentar características de um mundo paralelo. Além disso, em uma série não há a presença do insólito capaz de mudar o encadeamento lógico da realidade. Entretanto, a classificação pode ser complexa, pois há narrativas que são séries, pois são ancoradas no conflito de poucos personagens, mas instituem um paracosmos e têm um forte potencial para se consolidarem como sagas fantásticas.

CLASSIFICAÇÃO DE SAGAS FANTÁSTICAS BRASILEIRAS

Serialidade e a formação de um paracosmos são duas das características básicas de uma saga fantástica. São básicas porque é por meio delas que podemos estruturalmente identificar se determinada narrativa é uma potencial saga fantástica ou não. Entretanto, se o critério para identificar sagas fosse temático, teríamos um grande problema: as sagas podem abarcar as mais diferentes temáticas e abordar as mais múltiplas referências. Essa diversidade impacta quando temos a necessidade de classificar e oferecer uma tipologia das sagas fantásticas.

Alberto Martos Garcia (2009) aponta que é importante delimitar o tipo de subgênero em que a saga analisada se encaixa. O estudioso espanhol esclarece que tal classificação sempre deve ser uma aproximação, pois não se trata de etiquetar e, sim, compreender o funcionamento do paracosmos. Martos Garcia (2009), ao abordar a tipologia das sagas, destaca três formas:

Sagas clássicas: sagas nórdicas, o mito e epopeia – nessa classificação o estudioso espanhol abrange a forma simples da saga e não propriamente as sagas fantásticas. Porém, nelas é possível encontrar o cerne básico de uma saga fantástica contemporânea.

Sagas modernas: são propriamente as sagas fantásticas, também chamadas de histórias de fantasia épica. O exemplo dado por Martos Garcia é a obra *O Senhor dos Anéis*. São sagas que retratam passados míticos, além de ser o gênero de protagonismo da espada e da bruxaria.

Sagas pós-modernas: distopias e recriações – seriam as formas avançadas de sagas, pois abarcaria utopias e distopias que acontecem em um futuro possível. O autor utiliza os impérios galácticos como exemplos de saga cosmológica. Aqui há uma hibridação entre a fantasia e a ficção científica e são citadas sagas como *Star Trek* e *Star Wars*. Fazem parte desse grupo as sagas que traçam histórias de um futuro ou presente alternativo, como aquelas que respondem à pergunta: e se Hitler tivesse vencido a Guerra? (MARTOS GARCIA, 2009).

Essa categorização de sagas fantásticas pode ser problemática no contexto brasileiro, pois há muitas sagas que não se encaixam

totalmente em nenhuma das categorias, ou que, então, unem aspectos comuns de ambas. Por exemplo, sagas que misturam distopias com elementos da fantasia épica (elfos e *trolls* que vivem em reinos, mas pilotam naves e estão armados com *lasers*). Assim, apesar de importante para a orientação geral dos temas de uma saga, não sejam formas muito pertinentes de traçar uma tipologia geral.

Uma proposta de tipologia das sagas fantásticas é a de classificar as narrativas por meio das formas com que o seu paracosmos se estrutura. Ou seja, a forma que o mundo paralelo da saga se posiciona em relação à representação do mundo empírico. Tal classificação é pertinente, pois há sagas em que o paracosmos é totalmente representado em um universo paralelo, sem menções diretas ao mundo empírico, como é o caso de *O Senhor dos Anéis*. Outras sagas desenvolvem o seu paracosmos a partir do mundo conhecido do leitor, ou seja, o que nos denominamos em nosso estudo como mundo empírico. Dessa forma, o insólito manifesta-se em “nosso mundo” e é possível reconhecer referências geográficas, históricas, temporais, alusões a personagens históricos ou personalidades reais. Um exemplo é o caso de *Harry Potter*, em que as histórias não se desenvolvem em um mundo paralelo, mas sim no mundo empírico, que possui espaços mágicos onde exclusivamente bruxos habitam. Há ainda a possibilidade do paracosmos de uma saga ser retratado em nosso mundo, mas em um futuro próximo ou distante, frequentemente distópico. Esse é o caso de *Jogos Vorazes*.

Levando em conta especialmente as sagas fantásticas brasileiras, propomos a tipologia de sagas fantásticas ancorada na estruturação do paracosmos. Nessa perspectiva, existem quatro tipos de sagas: (1) paracosmos independente; (2) paracosmos simultâneo; (3) paracosmos encapsulado oblíquo; (4) paracosmos encapsulado manifesto. Na descrição usaremos exemplos de sagas estrangeiras que apresentam grande popularidade no Brasil.

O paracosmos independente é estabelecido quando o mundo paralelo da saga não apresenta relação explícita com o mundo que chamamos de “real”, o mundo empírico, ou com uma representação do mundo que o leitor possa identificar como aquele que ele efetivamente habita. Um exemplo é *O Senhor dos Anéis* e *Crônicas de Gelo e Fogo*. Ambas as histórias se desenvolvem em um mundo

paralelo, com geografia e história próprias, sem nenhuma menção direta ao mundo empírico. Será no paracosmos independente que a presença de mapas e cartografias se impõe com mais importância: como o leitor irá se deparar com um mundo completamente diferente daquele que conhece, a importância de ter elementos para guiá-lo nesse paracosmos é fundamental. **Paracosmos independente:** descrevemos e analisamos a saga *Dragões de Éter*, de Raphael Draccon (2010): as cartografias e os percursos de três personagens. Em seguida, apontamos a relação desse tipo de saga com as cartografias, citando exemplos de outras sagas brasileiras.

Por sua vez, estamos diante de um paracosmos simultâneo quando a saga apresenta dois universos: o mundo paralelo e o mundo empírico. O primeiro é um mundo à parte, com geografia e história próprias. O segundo é uma representação de ambientes reais do nosso mundo. É o que acontece nas *Crônicas de Nárnia*. Existe Nárnia, um mundo encantado, em que animais, bestas, homens e criaturas mágicas vivem pacificamente. Porém, o mundo empírico é citado, já que grande parte dos protagonistas (como é o caso de Pedro, Suzana, Edmundo e Lúcia, na obra *O Leão, A Feiticeira e o Guarda-Roupa*) vive inicialmente na Inglaterra, durante a Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, cidades, paisagens e eventos do mundo real são citados. Em um paracosmos simultâneo é frequente a existência de portais que vão ligar e relacionar os dois mundos. No caso da obra citada, o portal é um guarda-roupa que leva as crianças do nosso mundo para Nárnia.

No paracosmos simultâneo é comum que os protagonistas sejam considerados “especiais”, “escolhidos”. São considerados especiais porque serão os únicos capazes de fazer a travessia entre dois mundos paralelos. **Paracosmos simultâneo:** o foco está em como se efetiva a passagem dos personagens entre os dois mundos constituídos. Para tanto, comparamos duas sagas: *Crônicas do Reino do Portal*, de Simone O. Marques, e *Príncipe Gato*, de Bento de Luca (pseudônimo de Marcelo Siqueira e Gustavo Almeida).

Por sua vez, teremos um paracosmos encapsulado quando o universo autoconsciente da saga se manifesta no mundo empírico: um elemento insólito muda a ordem natural, transformando a sua realidade. Ou seja, não é um mundo paralelo, mas o “nosso” mundo é transformado, seja pelo avanço dos séculos e das guerras, como é o

caso de distopias, seja com a aparição de criaturas mágicas que alteram a realidade. Nessa classificação podemos fazer uma importante diferenciação: paracosmos encapsulado oblíquo e paracosmos encapsulado manifesto.

A diferença entre as tipologias de paracosmos encapsulados é que no manifesto toda a humanidade é afetada diretamente. Os efeitos frequentemente são negativos e criam uma realidade distópica. Já no oblíquo, observamos apenas um grupo de personagens que vivencia experiências insólitas: grande parte da humanidade, do planeta Terra, ignora completamente a existência do paracosmos criado. Dessa forma, o paracosmos encapsulado oblíquo será frequentemente representado no tempo presente ao momento da escrita ou publicação e tratará do nosso mundo alterado por um evento ou criatura fantástica.

Utilizamos o termo oblíquo, pois o insólito será realidade apenas para um grupo de personagens: para parte da humanidade os elementos insólitos não são “reais”. Ou seja, o elemento fantástico existe, mas ele está encoberto, escondido, eclipsado para a maioria das pessoas. Ambos os casos se aplicam na saga *Harry Potter*: o mundo de Harry é o mundo empírico. Existe Londres, existe a Europa, existem menções ao nosso mundo real. Porém, a existência de magia e de seres humanos capazes de fazer bruxaria e criarem uma sociedade paralela transforma a realidade, criando regras próprias de funcionamento. Há uma tendência de que a trama principal da narrativa de uma saga com paracosmos encapsulado oblíquo orbite em torno de um personagem principal. É o caso de *Harry Potter*, o paracosmos é estabelecido (um mundo dividido em bruxos e trouxas), mas a narrativa acompanha especialmente o personagem mencionado no título. Acontece o mesmo em sagas como *Crepúsculo* (Bella e Edward são o ponto central da narrativa) e *Percy Jackson e os Olimpianos*.

Paracosmos encapsulado oblíquo: o foco está em como o paracosmos fica oculto. Além disso, nessa tipologia é possível observar elementos de brasilidade, já que a tendência é que as sagas brasileiras utilizem paisagens do país para a trama. Esse é o foco da análise e, para tanto, comparamos duas sagas: *Aventuras de Timor Lobato*, de Gustavo Rosseb, e *Legado Folclórico*, de Felipe Castilho.

Por sua vez, o paracosmos encapsulado manifesto frequentemente retratará um mundo empírico totalmente transformado, toda a humanidade foi afetada por uma nova ordem em momento futuro do mundo empírico. Essa nova ordem pode ter sido causada por guerras mundiais ou por ataques de criaturas fantásticas, como vampiros ou zumbis. Esse tipo de paracosmos terá forte tendência de representar uma distopia. Portanto, podemos considerar que o paracosmos encapsulado manifesto frequentemente será uma saga também distópica. O insólito se manifesta de forma a atingir a toda a humanidade: todos os seres humanos do mundo empírico sentem seus efeitos. Caso fossem positivos, poderíamos ter a construção de utopias.

Entretanto, como citamos, nas narrativas brasileiras analisadas encontramos com maior ênfase histórias distópicas. A saga distópica será composta por um paracosmos caracterizado pelo caos, pela extrema opressão, desespero ou privação. A sociedade estará em crise, em situações de privação de direitos básicos, como liberdade e dignidade. Ou então a humanidade estará perto da extinção lutando pela sua sobrevivência. Um exemplo de paracosmos encapsulado manifesto é a saga *Jogos Vorazes*, pois toda a humanidade foi afetada por guerras que a dividiram e modificaram as divisões geográficas entre os países. Em determinado ponto desse futuro, uma espécie de ditadura de uma capital sobre treze distritos foi imposta. Essa é a premissa inicial dessa saga. Outro exemplo é *The Walking Dead*, pois toda a humanidade foi afetada por um vírus que transforma corpos mortos em zumbis famintos por carne humana.

Distopias são modalidades narrativas muito anteriores ao *boom* das sagas fantásticas. A palavra distopia é formada por meio da união de dois prefixos, *dis* e *topos*. O primeiro significa lugar, o segundo tem uma gama de significados, todos do âmbito da doença, da anormalidade, da dificuldade ou do mau funcionamento (HILARIO, 2013). Assim, distopia seria um lugar doente, um lugar de dificuldades. Há inúmeros exemplos de distopias clássicas na literatura, como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, ou *1984*, de George Orwell. A maioria dessas obras retrata o futuro da humanidade de forma sombria, imersa no totalitarismo, na violência e no uso distorcido de tecnologias.

Nos últimos anos, muitas sagas fantásticas distópicas foram sendo criadas. Por exemplo, *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, *Divergente*, de Verônica Roth, e *Maze Runner*, de James Dashner. Tais narrativas apresentam muitas características semelhantes com as distopias clássicas. E, a popularidade dessas sagas entre adolescentes e jovens nos faz perguntar: por que mundos sem esperança têm um efeito tão magnético?

Para refletir sobre essa pergunta, é importante levar em conta que “o objetivo das distopias é analisar as sombras produzidas pelas luzes utópicas, as quais iluminam completamente o presente na mesma medida em que ofuscam o futuro” (HILÁRIO, 2013, p. 205). Ou seja, as distopias surgem de medos e apreensões do tempo presente. A ficção distópica permite tratar diretamente do medo do futuro e das más decisões que podem ser tomadas pelos humanos. Assim, as distopias “detêm um horizonte ético-político que lhes permite produzir efeitos de análise sobre a sociedade” (HILÁRIO, 2013, p. 205). Martos García (2009) aponta que as sagas que narram distopias são manifestações de esquemas apocalípticos. Ou seja, essas narrativas são estruturadas em mundos cujo fim parece próximo, pois a humanidade não encontra mais esperança.

Paracosmos encapsulado manifesto: o foco está na constituição de uma realidade distópica. Para tanto, comparamos três sagas com características diferentes: *Sombras do medo* (2015), de Camila Pelegri, em que o próprio homem estabelece a distopia, *Saga Vampiro Rei* (2013), de André Vianco, em que a distopia acontece após conflitos com vampiros, e a *Crônicas dos Mortos* (2014), de Rodrigo de Oliveira, em que a distopia acontece por meio do que denominamos como apocalipse zumbi.

Importante destacar que a estrutura de uma saga pode não ser completamente rígida e mutável: nada impede que ao longo da sucessão de narrativas um paracosmos encapsulado oblíquo possa se transformar em um paracosmos encapsulado manifesto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das oito sagas citadas no trabalho, assim como a leitura de outras sagas não citadas, permite apontar quais paracosmos

que possibilitam a presença de maiores elementos de brasilidade. Chamamos elementos de brasilidade os índices, dados, elementos que permitem relacionar a saga com a realidade brasileira. Sagas com paracosmos simultâneos e encapsulados terão maior tendência a reproduzir paisagens, cidades, elementos que remetem ao nosso país. Já os paracosmos independentes, por criar um mundo à parte, não terão, necessariamente, marcas de brasilidade. Pelo contrário, esse tipo de saga tende a reproduzir um mundo medieval. Entre as sagas efetivamente analisadas, aqueles que apresentam marcais mais notáveis de brasilidade são as sagas de paracosmos encapsulado.

Entre as sagas sem menção ao Brasil estão *Dragões de Éter* (paracosmos independente) e *Sombras do Medo* (paracosmos encapsulado). *Crônicas do Portal* apresenta apenas menções, mas não é ambientada no Brasil, apesar das lembranças dos personagens. As demais sagas, *Vampiro-Rei*, *Príncipe Gato*, *Crônicas dos Mortos*, *Aventuras de Tibor Lobato* e *Legado Folclórico*, têm como espaço da ação cidades e regiões brasileiras. Destacamos as duas últimas, já que elas vão além: o elemento insólito que estrutura o paracosmos é o próprio folclore brasileiro.

Uma saga fantástica de qualidade terá em seu paracosmos justamente um elemento de singularidade que faz com o mundo criado por ela seja fascinante para seus leitores e não se confunda com outro mundo ficcional já existente. Ou pode até ser semelhante, mas há elementos de singularidade que possam garantir uma sensação de ineditismo e de abordagem. O grande risco de uma saga brasileira é que o seu paracosmos não tenha elementos de brasilidade que a tornem inconfundível, o que faz com que ela pareça uma variação genérica o paracosmos já existente de outra saga fantástica. Observamos isso em *Sombras do Medo*: a trama principal, a trajetória das personagens, o clima distópico, o baixo grau de caracterização espacial e temporal fazem com que a história não apresente singularidade.

Mesmo as sagas independentes apenas serão relevantes se conseguirem ser notáveis para seus leitores, não podem ser um universo genérico que pareça uma cópia de outros já existentes. É preciso mais: uma centelha de originalidade na concepção do novo universo.

A divisão dos paracosmos de sagas fantásticas defendidas na presente tese permite um ponto de partida justamente para verificar a qualidade criativa de uma saga fantástica. Ao identificar seu paracosmos, é possível entender os limites do mundo paralelo com o mundo empírico e criar paralelos com sagas já existentes. Assim, há um ponto inicial para o estudo crítico de sagas fantásticas e para apontar quais delas apresentam a singularidade necessária para que sejam consideradas boas obras de ficção e não meras cópias de universos já existentes.

Este estudo teve como ponto de partida os conceitos desenvolvidos pelos autores espanhóis Alberto Martos García, Eloy Martos Núñez e Gloria Garcia Rivera, entretanto não se limitou a uma aplicação dos conceitos à realidade editorial brasileira. O que fizemos foi desenvolver um dispositivo de análise para qualquer saga fantástica, ampliando os conceitos dos autores e criando uma nomenclatura para classificar os paracosmos de uma saga fantástica. Dessa forma, podemos pontuar que a aplicação dos conceitos desenvolvidos neste estudo pode ser ampla, não apenas sendo restrita a obras brasileiras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BECKETT, S. **Crossover fiction: global and historical perspectives**. Toronto: Routledge, 2010.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2013.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CASTILHO, F. **Legado Folclórico: Ouro, Fogo & megabytes**. Belo Horizonte: editora Gutemberg, 2013.

COHEN, D. y MACKETH, S. **El desarrollo de la imaginación:** Los mundos privados de la infancia. Barcelona: Paidós, 1993.

DRACCON, R. **Dragões de Éter:** Caçadores de Bruxas. São Paulo: Leya, 2010.

GARCÍA RIVERA, G. Las entre la ficción y la transficción. **Primeras Noticias:** Revista de Literatura Infantil y Juvenil, 220. 49-56, 2006.

GARCÍA RIVERA, G. Paracosmos: las regiones de la imaginación (los mundos imaginarios en los géneros de Fantasía, Ciencia Ficción y Horror: nuevos conceptos y métodos). **Primeras Noticias:** Revista de Literatura Infantil y Juvenil, 207, 61-70, 2004.

GARCÍA RIVERA, G. Paracosmos. *In:* MARTOS GARCÍA E.; CAMPOS F. FÍGARES, M. (Coords.) **Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura.** (pp. 180-187) Espanha: Santillana, 2013.

HILÁRIO, L. C. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anu. Lit.**, 18. 201-215, 2013.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

JOLLES, A. **Formas simples:** legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

LUCA, B. **O príncipe gato e a ampulheta do tempo.** São Paulo: Novo Século Editora, 2013.

MARQUES, S. **O enigma da Adormecida:** crônicas do Reino do Portal. São Paulo: Madras, 2015.

MARTOS GARCIA, A. Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fan fiction). **Álabe**. 4. 1-23, 2011.

MARTOS GARCIA, A. **Introducción al mundo de las sagas**. Badajoz: Universidad de Extremadura, 2009.

MARTOS GARCIA, A. Os jovens diante das telas: novos conteúdos e novas linguagens para a educação literária. En Rettenmaier, M.; Rösing, T. M. K. (Org.). **Questões de literatura na tela**. (pp. 13-36). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

MARTOS NÚÑEZ, E.; MARTOS GARCÍA, A. Livros de cinema, transmedialidade e literatura nos alvares do século XXI. In: RÖSING, T. M. K.; RETTENMAIER, M. (Org.). **Questões de Ficção contemporânea**. (p. 69-99). Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

MARTOS NÚÑEZ, E. Hipertexto, cultura midiática e literaturas populares: o auge das sagas fantásticas. In: RETTENMAIER, M. y RÖSING, T. M. K. (Org.). **Questões de leitura no hipertexto**. (p. 50-63). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

MARTOS NUÑEZ, E. Las Sagas, las nuevas utopías del s. XXI. **Primeras Noticias**: Revista de Literatura Infantil y Juvenil. 220. 37-48, 2006.

MORRISON, D.; LINDEN, S. M. **Memories of loss and dreams of perfection**: Unsuccessful childhood grieving and adult creativity. Londres: Baywood Publishing, 2006.

OLIVEIRA, R. **Vale dos Mortos**. São Paulo: Faro editorial, 2014.

PELEGRINI, C. **Sombras do Medo**. São Paulo: Arwen, 2015.

ROSSEB, G. **O oitavo vilarejo**. As aventuras de Tibor Lobato. São Paulo: Editora Jangada, 2016.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

VARGAS, M. L. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

VIANCO, A. **A noite Maldita**. São Paulo: Novo Século, 2013.

CAPÍTULO 12

Representatividade surda na literatura infantil: crianças surdas se enxergam e se identificam com histórias e personagens literários?

Camila Ropelato⁵¹
Natália Schleder Rigo⁵²

É consenso que a literatura é importante para o desenvolvimento da criança, seja em casa por meio de pais que tem por hábito contar histórias para seus filhos, seja na escola, onde permeia todo contexto escolar (atividades pedagógicas de sala de aula, bibliotecas, espaços e momentos de leitura e contação de histórias, eventos educacionais e culturais). Para crianças das primeiras etapas de escolarização – educação infantil e ensino fundamental – a literatura e suas práticas contribuem significativamente para inúmeros aspectos ligados ao aprendizado e desenvolvimento infantil, tanto que tais práticas estão fortemente presentes nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵³.

É muitas vezes através do livro, e de práticas literárias de modo geral, que crianças têm o primeiro contato com histórias, imagens, ilustrações e com a linguagem (em sua oralidade e escrita). É, por vezes, através do livro, do manusear, do folhear das páginas e do acesso a esse material que crianças desenvolvem conceitos básicos, abstrações, passam a assimilar, por exemplo, uma língua em sua

⁵¹ Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia a Distância como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no ano de 2021.

⁵² ⁵² Orientadora: Prof.^a Dr.^a Natália Schleder Rigo

⁵³ Documento normativo direcionado à rede de ensino e instituições públicas e privada, que se constitui como referência obrigatória para organização curricular das escolas e propostas pedagógicas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mai. 2021

modalidade escrita; aprendem o que são as palavras e o que são imagens, e também despertam o interesse pelas histórias e o gosto pela leitura. Livros de literatura infantil geralmente são lúdicos, com histórias traduzidas através de ilustrações e da escrita e, uma vez mediadas pelos professores, contribuem para o desenvolvimento não somente da linguagem, mas também o desenvolvimento humano global.

Quando a criança tem acesso à um repertório significativo de livros, ela é oportunizada a conhecer diferentes histórias e se identificar e se reconhecer em diferentes personagens com narrativas, perfis e características distintas. Além disso, se adequadamente estimulada e mediada, a criança aprende através da literatura sobre questões sociais, culturais, linguísticas, questões ligadas à diversidade humana, ao respeito e ao reconhecimento dos diferentes modos de ser, viver e existir.

Nem todas as crianças no contexto do nosso país, no entanto, tem a oportunidade de acessar a literatura em casa ou na escola. Para algumas crianças, o direito de acesso ao livro e às tantas práticas literárias relacionadas é um direito negado. São crianças geralmente privadas da linguagem, da aquisição de uma língua materna, da alfabetização adequada e do letramento (que inclui o letramento literário) de forma plena. E essa privação pode se dar por diferentes razões, dentre elas o desconhecimento dos próprios pais sobre as diferentes formas de comunicação e expressão existentes de uma criança, assim como seus direitos mais básicos: direitos humanos e direitos linguísticos.

No Brasil, segundo o Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há no país 9.717.318⁵⁴ de pessoas com deficiência auditiva (surdez em diferentes graus), ou seja, 5% da população. Dentro desse recorte há uma grande diversidade de individualidades. Há surdos, conhecidos como surdos oralizados⁵⁵, que se comunicam apenas por meio da Língua

⁵⁴ Dados em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,0R,0U&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>. Acesso em: 30 mai. 2021

⁵⁵ Ainda que seja possível abordar as questões e particularidades de surdos oralizados (não bilíngues e não falantes de Libras) na dimensão da literatura infantil, este artigo irá focar apenas nos surdos sinalizantes.

Portuguesa (LP), através da oralização, leitura orofacial e escrita. E há surdos, conhecidos como *surdos sinalizantes*⁵⁶, que se comunicam em LP e/ou na Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁵⁷, tanto por meio da oralidade das duas línguas, como por meio de seus respectivos sistemas de escrita. Esse último grupo de surdos se identifica com a *cultura surda* e se organiza em uma comunidade chamada *comunidade surda*.

Grande parte das crianças surdas brasileiras, mais precisamente 95% delas que são filhas de pais ouvintes, costumam ser privadas da sua linguagem desde bebês. Por sua condição auditiva, crianças surdas geralmente não adquirem a linguagem no período correto de aquisição da língua (QUADROS, 1997). Por conta de os pais ouvintes não terem informações adequadas e suficientes sobre a surdez do próprio filho, e sobre os caminhos possíveis dentro do universo de uma pessoa surda, sendo majoritariamente condicionados a seguir orientações médicas (pautadas na visão da surdez como patologia), seus filhos surdos acabam sofrendo prejuízos.

A falta de informação adequada e suficiente pelos pais sobre a língua de sinais, *língua natural* das pessoas surdas (QUADROS, 1999; CAPOVILLA, 2000), acaba gerando a privação da linguagem em seus filhos e os condicionando à tratamentos médicos de reabilitação da fala (oralização) e da audição (uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares), na tentativa de aprendizagem da língua vocal-auditiva, língua dos pais ouvintes. Isso implica diretamente prejuízos no desenvolvimento cognitivo e da linguagem e, por consequência, no desenvolvimento escolar das crianças surdas (QUADROS, 1999; CAPOVILLA, 2000 e outros). Além disso, grande parte das escolas onde as crianças surdas são matriculadas, não oferecem classes

⁵⁶ Conforme Paddy Ladd (2013), o termo “surdo” é também usado com a letra “S” grafada em maiúscula, dessa forma: “Surdo”. Essa variação é empregada para/por pessoas que nasceram surdas (ou são ensurdecidas) que se identificam com a cultura surda, com a língua de sinais e se sentem pertencentes às comunidades surdas.

⁵⁷ Meio de comunicação e expressão legítimo das comunidades surdas brasileiras, reconhecido oficialmente por meio da Lei nº 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto Federal 5.626/2005. Lei de Libras disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm e Decreto Federal disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessos em: 30 mai. 2021.

bilíngues (Libras/Português), tampouco profissionais especializados, como: professores surdos, professores bilíngues e tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), profissionais que possam trabalhar com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, tendo a Libras como L1 e língua de instrução.

Segundo os resultados de um estudo da Universidade de São Paulo (USP) – a maior pesquisa já realizada até então sobre desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento escolar de crianças surdas e crianças com deficiência auditiva – coordenada pelo Prof. Dr. Fernando Capovilla da USP (2011)⁵⁸ – a educação bilíngue, em Libras como L1 e com a aprendizagem do Português como segunda língua (L2) na modalidade escrita, é a abordagem educacional mais adequada e eficaz para crianças surdas. Assim, crianças surdas com perda severa e profunda devem estar inseridas num ambiente educacional bilíngue, linguisticamente favorável para seu aprendizado e desenvolvimento, onde possa aprender e se desenvolver na sua língua natural, a Libras. Enquanto que crianças com deficiência auditiva, com perda leve ou moderada, podem estar inseridas em um ambiente educacional onde a LP seja usada em sua modalidade oralizada e como língua de instrução (QUADROS, 1997; CAPOVILLA, 2000; 2011).

O fato é que escolas que possuem crianças surdas matriculadas devem estar devidamente adequadas para atender integralmente essas crianças em suas particularidades linguísticas, comunicacionais e educacionais. O direito da criança surda, de acesso e permanência a uma escola é garantido em lei. A Lei nº 13.146/2015⁵⁹, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), determina que as escolas devem garantir a acessibilidade dos alunos surdos em todo o espaço escolar, bem como em todas as atividades pedagógicas propostas e desenvolvidas dentro e fora de sala de aula. E essa acessibilidade deve se dar não apenas através da mediação linguística realizada por profissionais TILS, mas também da disponibilidade de materiais em Libras, o que inclui obras de literatura infantil.

⁵⁸58 Entrevista com o pesquisador disponível em: <https://youtu.be/uVbzA7fpJWE>. Para a entrevista em Libras, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=R7hRIPjWuWs>. Acessos em: 30 mai. 2021.

⁵⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 mai. 2021.

Da mesma forma que para as crianças ouvintes, a literatura infantil deve favorecer e contemplar em equidade as crianças surdas e suas demandas. Práticas literárias relacionadas dentro ou fora de sala de aula, devem ser pensadas e planejadas para crianças surdas e, preferencialmente, com profissionais da educação que sejam surdos ou ouvintes bilíngues. Desde o acesso à um livro com o qual a criança se identifique com a história e seus personagens, até momentos de leitura mediada ou autônoma e práticas de contação de histórias em Libras, devem ser oferecidas plenamente para os alunos surdos no contexto escolar.

Ainda que na BNCC a Libras esteja contemplada pontualmente nas competências gerais da educação básica, e em algumas poucas orientações direcionadas ao ensino fundamental, ela não aparece, por exemplo, em nenhum momento nas orientações para a educação infantil, tampouco nas competências por áreas a serem desenvolvidas e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para essa etapa da escolarização.

Quando inseridas nas escolas regulares, preferencialmente nas classes bilíngues dessas escolas, as crianças surdas da educação infantil, por exemplo – os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas – também precisam ter o contato com uma literatura infantil em Libras. O contato com diferentes histórias, com imagens e ilustrações, bem como com a escrita da LP e da Libras (como o sistema *Sign Writing*) que fará parte de todo seu processo escolar. É nesse sentido que este estudo se justifica, por entendermos que é imprescindível para a criança surda acessar plenamente um livro infantil, ler ou assistir à uma história de maneira mediada por um professor que conheça suas singularidades e diversidade, participar integralmente de práticas literárias que contemplem histórias e personagens com as quais possa se identificar, se enxergar e se sentir representada.

Diante dessa contextualização, podemos levantar a seguinte problemática para este trabalho: há representatividade e representação de surdos na literatura infantil? Crianças surdas leitoras são oportunizadas a se enxergarem e se identificarem com histórias e personagens literários? Buscando responder à essa indagação, traçamos o objetivo do estudo: verificar a representatividade e a

representação de surdos na literatura infantil, de modo a identificar obras literárias que oportunizam crianças surdas a se enxergarem e se identificarem com histórias e personagens literários. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico de obras infantis, seguido de análises de 10 (dez) livros, o que nos ajudou a evidenciar a existência de publicações com histórias e personagens que representam a cultura, a língua, as singularidades e a diversidade surda.

Levando em conta as motivações pessoais e o interesse no assunto pela autora, enquanto pedagoga em formação e futura educadora da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a importância deste estudo se justifica pela facilitação do conhecimento a respeito do assunto abordado, e por contribuir para esclarecimento e reflexão do pedagogo sobre a importância de crianças surdas acessarem uma literatura que as compreenda, as represente e atenda suas particularidades linguísticas, comunicacionais e culturais, bem como suas demandas educacionais, psicológicas e sociais.

Este artigo destina-se, portanto, principalmente aos profissionais pedagogos (formados ou ainda em formação) que atuam ou atuarão em escolas com crianças surdas, mesmo sendo professores ouvintes que não saibam Libras, mas que precisam conhecer o universo literário infantil que represente e atenda seus alunos surdos. O artigo destina-se também aos professores das áreas de linguagens e demais profissionais da educação com interesse no assunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O descaso com a Libras e sua literatura correspondente na BNCC

A Constituição Federal de 1988⁶⁰ reconhece que a educação é um direito social e é dever do Estado garantir o acesso de todos à educação básica gratuita e de qualidade. Conforme a Lei nº 9.394/1996⁶¹ – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – a educação básica

⁶⁰ Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

⁶¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

no país é formada por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). A educação infantil é direcionada para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança até 5 (cinco) anos, e o ensino fundamental (subdividido em anos iniciais e anos finais), segundo a Lei nº 11.274/2006⁶², tem como objetivo a formação básica do cidadão considerando seu desenvolvimento e capacidade de aprendizagem (BRASIL, 2006).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, no que se refere ao pacto interfederativo e à implementação da BNCC, em razão de o Brasil possuir acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino precisam organizar currículos escolares e propostas pedagógicas que “considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas **identidades linguísticas** [grifo nosso], étnicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 15-16). Nesse sentido, a BNCC explicita as aprendizagens essenciais dos alunos e expressa a “igualdade educacional sobre a qual as **singularidades** [grifo nosso] devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15-16). Ainda de acordo com o mesmo documento:

[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes [**deveria incluir-se aqui**

⁶² Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que altera a redação de alguns artigos da LDB de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

também, as comunidades surdas, adendo nosso] – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular [...] (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Vale destacar que as competências gerais da educação básica apresentadas na BNCC se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da educação, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores. Dentre as competências previstas na BNCC nos termos da LDB, tem-se:

[...] 3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como **Libras** [grifo nosso], e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Além dessa menção pontual nas competências da educação básica, a Libras aparece na BNCC também na área de linguagens do ensino fundamental, mas não é contemplada em momento algum nas orientações para educação infantil. O documento considera no texto de contextualização sobre as áreas das linguagens previstas para o ensino fundamental que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como **Libras** [grifo nosso], e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. (BRASIL, 2018, p. 63).

No que se refere às competências específicas de linguagem para o ensino fundamental, o documento prevê: “[...] 3 – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como **Libras** [grifo nosso], e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, resolução de conflitos e cooperação” (BRASIL, 20018, p. 65).

Subordinada ao campo da Língua Portuguesa prevista para o ensino fundamental na BNCC, a Libras novamente aparece quando o documento trata a respeito dos multiletramentos e as premissas de diversidade cultural. Em relação à diversidade cultural, há menção sobre a existência de mais de 250 línguas faladas no Brasil, dentre elas as línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de sinais, línguas crioulas e línguas afro-brasileiras, além da LP e suas variedades. Conforme o documento:

Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do **respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares** [grifo nosso]. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos **usos linguísticos, como o preconceito linguístico** [grifo nosso] (BRASIL, 2018, p. 70).

Para além disso, a Libras é contemplada na BNCC mais apenas em algumas orientações referentes ao ensino médio, o que não nos cabe mencionar aqui considerando que o foco deste estudo é dado nas primeiras etapas de escolarização da educação básica. Ainda que seja mencionada, as orientações da BNCC a respeito da Libras são evidentemente limitadas e insuficientes. De maneira alguma o documento compreende a Libras em sua importância para as crianças surdas e sua potência linguística corporal-visual, tampouco considera sobre essa língua em sua dimensão cultural e como direito linguístico

da pessoa surda. Também sequer menciona as manifestações literárias em língua de sinais.

As literaturas mencionadas na BNCC para as três etapas da educação (mencionadas de diferentes formas) referem-se à: literatura brasileira, literatura em LP, literatura estrangeira, literatura africana, literatura afro-brasileira, literatura latino-americana, literatura indígena, literatura contemporânea, literatura infantil, literatura juvenil e literatura periférica-marginal. Em nenhum momento há menção sobre a *literatura surda* ou *literatura em Libras*, por exemplo. Literaturas essas que, assim como a indígena, a africana, a afro-brasileira e a periférica-marginal, são oriundas de um grupo minoritário, de uma minoria linguística historicamente marginalizada, apagada e invisibilizada no país. Literaturas cuja língua pela qual se manifesta é também uma língua de resistência, a língua das comunidades surdas.

Isso significa que não há quaisquer orientações e direcionamentos às escolas, seus currículos e professores em suas práticas pedagógicas quanto às singularidades culturais e linguísticas dos alunos surdos manifestadas e contempladas por meio de suas próprias produções literárias. Em outras palavras, a BNCC desampara claramente em termos curriculares e pedagógicos as escolas e os profissionais da educação, professores e pedagogos, sobre o trabalho com crianças surdas. Esse documento tido como referência para todas as escolas públicas e particulares do Brasil não traz direcionamentos sobre a presença, o uso e a indiscutível importância da Libras, tampouco reconhece e valoriza a literatura correspondente dessa língua.

LITERATURA SURDA E LITERATURA EM LIBRAS

Segundo o pesquisador surdo Carlos Henrique Mourão (2011), com a fundação da Universidade de Gallaudet em Washington nos Estados Unidos – universidade bilíngue para surdos e ouvintes sinalizantes que é referência mundial em ensino superior – muitos surdos acadêmicos, artistas e pesquisadores começaram a constituir o significado de *literatura surda* a partir da ampla valorização das produções artísticas e literárias dos surdos, da sua cultura e identidade

surda. A Universidade de Gallaudet⁶³ recebe até hoje um número incontável de acadêmicos surdos e ouvintes sinalizantes estrangeiros. Quando a literatura surda começou a ser entendida como tal, e passou a se consolidar no contexto estadunidense da comunidade surda norte-americana, surdos estrangeiros que estudavam na universidade passaram a disseminar a literatura surda em seus países quando retornavam. Essa disseminação por meio de livros impressos e registros em vídeos se deu, sobretudo, nas associações locais e escolas de surdos (MOURÃO, 2011).

Segundo Mourão (2011), a literatura surda é um artefato importante da cultura surda, e também um processo, já que ela sofre mudanças constantes ao passar dos anos. Sutton-Spence (2021), em seu livro sobre literatura em Libras⁶⁴, considera que a literatura surda original em Libras, isto é, aquela que não envolve uma tradução da literatura da vocal-auditiva dominante para a língua de sinais, é especialmente valorizada na comunidade surda. Isso porque mostra as experiências de vida dos surdos que são, ora compartilhadas e comuns às experiências das pessoas ouvintes, ora genuínas e exclusivas às pessoas surdas.

Em sua pesquisa sobre literatura surda, o pesquisador também surdo Fabiano Rosa (2011) propõe uma classificação de três tipos de produções literárias identificadas nos meandros da comunidade surda brasileira: i) *traduções culturais*, ii) *adaptações culturais* e iii) *produções e criações*. Na literatura surda, os livros publicados na modalidade de *tradução cultural* envolvem produções originalmente concebidas em LP e são traduzidos para Libras. Com relação à essa modalidade, Rosa (2011) explica que acontece um processo de tradução cultural da história, levando em conta o público-alvo infantil de crianças surdas que fazem uso da Libras como L1. O objetivo dessas traduções culturais, conforme o autor, é esclarecer aos leitores surdos as histórias da literatura clássica e convencional através da Libras, de expressões e marcações de personagens.

Já as *adaptações culturais* envolvem a cultura surda

⁶³ Mais informações disponíveis em: <https://www.gallaudet.edu/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

⁶⁴ Obra disponível em formato bilíngue em: <http://www.literaturaemlibras.com/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

necessariamente, a realidade da vida das pessoas surdas. São necessárias substituições de elementos da narrativa da história original, como características de personagens, elementos culturais da história (acessórios, adereços que acompanham os personagens). Um exemplo é obra literária *Cinderela Surda* de Silveira, Rosa e Karnopp (2011[2003]), analisada neste artigo. Nesta obra, a história clássica foi adaptada e elementos da narrativa do texto original foram substituídos. A personagem Cinderela que era ouvinte, passa a ser surda, e o sapatinho de cristal que era, sem querer, deixado pela princesa nas escadas do castelo, passa a ser uma luva do traje de gala que a princesa surda esquece. Acessório esse que faz alusão às mãos, elemento fortemente simbólico da cultura surda (ROSA, 2011).

Com relação às *produções e criações* de literatura surda, Rosa (2011) explica que é quando uma obra literária é produzida por um autor escritor surdo, tornando-se assim peculiar em termos de identidade de autoria e, ao mesmo tempo, se diferenciando necessariamente de obras produzidas comumente por autores escritores ouvintes. Tais obras são concebidas a partir daquilo que o autor surdo vivencia em suas experiências surdas, em sua cultura e língua de sinais. Segundo o autor,

Por mais que o ouvinte seja fluente na Libras, tenha conhecimento sobre a cultura surda e participe ativamente da comunidade, ele vai ter experiências diferentes que o surdo vivencia. Por isso, o surdo, geralmente, tem capacidade de produzir histórias que serão mais facilmente absorvidas e compreendidas por outros surdos, além de contar experiências com as quais outros surdos facilmente irão identificar-se. Ao produzir literatura surda, o sujeito surdo mostra, através dela, as expressões, a Libras e a cultura de maneiras diferentes para exibir a realidade do mundo para os outros surdos (ROSA, 2011, p. 43).

Para fins de esclarecimento e exemplificação, vale mencionar aqui algumas dessas experiências e narrativas surdas conforme citado por Sutton-Spence (2021): resistência à opressão da sociedade ouvinte dominante, enfrentamento de políticas problemáticas e nada satisfatórias pensadas pelos ouvintes para os surdos, revelações

personais com a descoberta da língua de sinais, experiências visuais de mundo, e conquistas e plenitude quando no encontro surdo-surdo, ou sejam o encontro vital de identificação dos surdos com seus pares.

Seja qual for o assunto, a literatura mostra a perspectiva visual de uma pessoa surda através da língua de sinais. [...] Libras não é uma mera “linguagem” que permite que os surdos tenham acesso à sociedade dos ouvintes e à língua portuguesa. Ela é uma língua completa e deve ser usada para todas as funções de uma língua, inclusive a lúdica. Assim como ocorre com a literatura brasileira escrita em português, a literatura em Libras se concentra na forma estética da Libras, que tem características fora do comum, trata do conteúdo com perspectiva não cotidiana e se apresenta de uma maneira que seria diferente da vida comum. (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 27).

Conforme Sutton-Spence (2021), a expressão literatura em Libras “pode se referir a poemas, contos, piadas, jogos e outras formas de arte criativas feitas em libras que são culturalmente valorizadas” (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 26). Trata-se de uma forma linguística de celebração da vida surda e de celebração da língua de sinais. Ainda que tenha suas origens na língua de sinais coloquial, usada no dia-a-dia, o que a autora chama de *língua de sinais cotidiana*, essa língua na literatura apresenta-se de maneira diferente e se destaca justamente por isso. Sutton-Spence (2021) revisita os trabalhos de Heidi Rose (2006) que entende a literatura em língua de sinais como aquela em que a língua, as imagens visuais e a dança se mesclam. Para Rose (2006), a literatura sinalizada compreende uma mistura de corpo, gestos e performance.

Quando as crianças surdas têm acesso à literatura surda, elas são oportunizadas à uma série de experiências e vivências linguísticas e literárias, o que favorece o desenvolvimento de sua linguagem e seu desenvolvimento humano de maneira integral, global. Por meio de uma literatura que as represente e as possibilite de se enxergar e se identificar nos personagens, nas narrativas e nas histórias de maneira geral, as crianças passam a apreender conceitos, adquirir conhecimentos gerais, exercitar a imaginação e a criatividade, assim

como favorecer a autoestima e a construção do orgulho de *ser Surdo*⁶⁵. Assim, é fundamental que os pais, pedagogos e demais profissionais da educação, apresentem a literatura surda e a literatura em Libras para as crianças.

Todas as pessoas surdas vivem em uma sociedade dominada pelos ouvintes, assim precisam compartilhar momentos em que sua diferença seja reforçada, suas experiências compartilhadas. Segundo Rosa (2011):

Muitas crianças surdas convivem na maior parte do tempo com familiares e amigos ouvintes, faltando-lhes o conhecimento e o encontro com os seus semelhantes. A escola é um dos poucos espaços onde o surdo pode manter contato com a sua cultura. Ao utilizar estes livros digitais durante suas aulas, o professor precisa estar consciente de que eles não somente contam histórias, mas evidenciam aspectos da cultura surda que irão contribuir para o conhecimento de quem aquela criança poderá ser, percebendo-se como surda e como participante de uma cultura surda também. Se estes materiais evidenciarem esta cultura surda, mais fácil será para a construção de uma identidade surda para esta criança (ROSA, 2011, p. 14).

Outra pesquisa importante que versa sobre esse assunto que merece destaque neste artigo é a investigação da pesquisadora surda Jaqueline Boldo (2015). Ao pesquisar sobre as intercorrências na cultura e na identidade surda com o uso da literatura infantil, Boldo (2015) trata a respeito da criança surda em contato com a literatura surda, buscando entender como ela adquire conhecimento cultural e, em especial, como acontece a estimulação dos canais visuais para que ela possa perceber e entender o mundo. Ao analisar o livro *A Cigarra Surda e as Formigas* (OLIVEIRA; BOLDO, s.d.), traduzido para cultura surda em atividades realizadas em classe especial, verificou que a

⁶⁵ Paddy Ladd, doutor surdo em Estudos Surdos pela Universidade de Bristol desenvolveu em 1990 o conceito de *deafhood* (surdidade) que tem relação com *ser Surdo*. O estudioso compreende o processo de definição do estado existencial do sujeito Surdo como ser-no-mundo e defende a valorização da verdadeira natureza da existência coletiva Surda.

literatura surda favorece a criança o contato com seus pares e sua identificação em seu ser nativo.

Segundo a autora, é possível observar que a intercorrência pode acontecer por meio da expressão cultural através da literatura infantil no desenrolar do trabalho com uma história literária, uma vez que essa é repleta de signos culturais. Por meio das histórias, a criança surda vai percebendo e constituindo sua própria identidade surda. Boldo (2015) entende a intercorrência como uma soma considerável de fatores sociais, culturais e linguísticos que concorrem e conduzem à políticas inerentes. Segundo a autora, “o entendimento da questão das identidades surdas está diretamente relacionado com a noção de língua e de cultura, porque a constituição da subjetividade se dá pelo exercício do poder da linguagem e da cultura que se estabelece no contato entre surdos” (BOLDO, 2015, p. 30).

A pesquisadora surda pioneira no Brasil Gladis Perlin (2004) considera que tais identidades são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda e moldam-se conforme maior ou menor receptividade da cultura assumida.

E dentro dessa receptividade cultural também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que tornam seu corpo menos habitável, da sensação de mensagens. Isto é diferente dos ouvintes que usam os ouvidos e, no caso, colocaram a cigarra cantando. 31 invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social” (PERLIN, 2004, p.77-78).

Para encerrar a presente subseção de fundamentação teórica, vale concluir trazendo o que Boldo (2015) pontua a respeito dos livros de literatura infantil, bem como sobre o contato da criança surda com tais livros e com demais práticas literárias relacionadas. Para a autora, os livros infantis são artefatos para um público em formação e, assim, têm como objetivo não somente informar, mas também formar esses sujeitos. Uma criança surda, ao acessar um livro no qual se encontram elementos da cultura surda, sua língua de sinais, narrativas e personagens surdos, estabelece uma relação de identificação e isso

favorece, diretamente, sua constituição enquanto sujeito (BOLDO, 2015). Além disso, beneficia de forma integral o desenvolvimento não apenas de sua linguagem, mas também seu desenvolvimento humano.

REPRESENTATIVIDADE SURDA E REPRESENTAÇÃO DE SURDOS NA LITERATURA INFANTIL

Para tratar sobre a representatividade surda na literatura infantil é necessário esclarecer alguns pontos. Precisamos contextualizar aqui o que entendemos por *representatividade* e, também, distingui-la do conceito de *representação*, ainda que essa questão esteja também fortemente presente neste artigo. Quando falamos em representatividade estamos pensando sobre o protagonismo surdo no universo da literatura, seja enquanto autores, ilustradores, tradutores ou enquanto leitores. Já quando falamos sobre representação, entendemos esse conceito como a interpretação simbólica de pessoas surdas, ou seja, a representação através de personagens trazidas nas histórias, bem como dos elementos culturais e linguísticos que acompanham tais personagens.

Histórias com personagens surdos representadas na literatura infantil tendem a refletir as vivências dos leitores surdos, suas narrativas e histórias de vida, sua língua, sua cultura e aspectos diretamente ligados ao universo dos surdos sinalizantes (SUTTON-SPENCE, 2020).

Atualmente, é possível observar nos debates públicos dos grupos minoritários e seus diferentes recortes sociais, a expressão “representatividade importa!”. Essa ideia tem circulado bastante na sociedade hoje em dia, uma vez que se discute cada vez mais sobre a importância do protagonismo dos grupos minoritários nos distintos espaços sociais: nas grandes mídias, nas artes, na política, na literatura, na educação, nas produções audiovisuais, etc. Trata-se de um movimento legítimo pela valorização dessas pessoas como indivíduos que possuem o direito de se identificarem e se sentirem representadas na sociedade. Representadas através de pessoas reais, artistas, intelectuais, figuras públicas, representantes políticos e, também, através de personagens fictícios.

Com as políticas linguísticas, de inclusão e de acessibilidade

crescentes no Brasil, somadas aos movimentos surdos e marcos legais conquistados, há um evidente crescimento de produções de pessoas surdas (e de ouvintes *com* pessoas surdas), que contribuem para que a representatividade desse grupo minoritário aconteça. É nesse sentido, buscando lançar um olhar especificamente para a literatura infantil e para livros literários publicados no Brasil de 2003 a 2016, que propomos pensar sobre esse assunto. E, por conseguinte, enquanto profissionais da educação, pensar especificamente sobre como crianças surdas leitoras, sobretudo as de educação infantil e ensino fundamental, podem se enxergar e se identificar em obras literárias.

METODOLOGIA

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa exploratória sob ponto de vista do objetivo principal, pois busca propiciar uma maior familiarização do tema e torná-lo mais explícito para compreensão (GIL, 2010). Sob o ponto de vista dos procedimentos metodológicos, este estudo se classifica como uma pesquisa bibliográfica⁶⁶, pois é elaborado com base em materiais já publicados (GIL, 2010). As fontes utilizadas são livros de leitura corrente, mais especificamente livros de literatura infantil, e a localização de tais fontes se deu por meio de mecanismos de busca na internet, consulta de trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) com obras infantis referenciadas e, também, indicações por parte da orientadora.

Após o levantamento e a seleção dos livros para as análises, foram realizadas leituras (exploratórias, seletivas e analíticas) para identificação de personagens, temáticas e demais aspectos das histórias infantis que pudessem refletir questões ligadas às particularidades de crianças surdas leitoras, como: identidade surda, cultura surda e língua de sinais. Levando em conta a natureza

⁶⁶ Considerando a atual situação pandêmica mundial e as orientações do curso de Pedagogia a Distância (CEAD/UEDESC) para realização deste trabalho de conclusão de curso (TCC), e as recomendações de distanciamento social, bem como a não permissão da circulação de pessoas em ambientes escolares para entrevistas ou outras formas de coleta de dados, este trabalho foi desenvolvido exclusivamente por meio da pesquisa bibliográfica.

qualitativa do material investigativo selecionado, foi necessário realizar uma redução dos dados para posterior apresentação e conclusões (MILES; HUERMAN, 1994).

Quadro 1: Livros infantis selecionados para análise

AUTORES / AUTORAS	ANO	TÍTULO	EDITORA
Carolina Hessel Silveira Lodenir Karnopp Fabiano Rosa	2003 (1ª edição) 2007 (2ª edição) 2011 (3ª edição)	<i>Cinderela Surda</i>	ULBRA
Carolina Hessel Silveira Lodenir Karnopp Fabiano Rosa	2003 (1ª edição) 2011 (2ª edição)	<i>Rapunzel Surda</i>	ULBRA
Fabiano Rosa Lodenir Karnopp	2005 (1ª edição) 2011 (2ª edição)	<i>Adão e Eva</i>	ULBRA
Fabiano Rosa Lodenir Karnopp	2005 (1ª edição) 2011 (2ª edição)	<i>Patinho Surdo</i>	ULBRA
Liège Kuchenbecker	2009	O Feijãozinho Surdo	ULBRA
Alessandra Klein Cláudio Henrique Mourão	2012	<i>As Luvas Mágicas do Papai Noel</i>	Cassol
Cláudio Henrique Mourão	2014	<i>A Fábula da Arca de Noé</i>	Cassol
Tatyana Sampaio Monteiro	2014	<i>Negrinho e Solimões</i>	BK Editora
Alessandra Klein Karin Strobel	2015	<i>As Estrelas de Natal</i>	Arara Azul
Amarildo João Espíndola Elielza Reis da Silva Larissa Gotti Pissinatti	2016	<i>Curupira Surdo</i>	AICSA

Fonte: Elaborado pela autora.

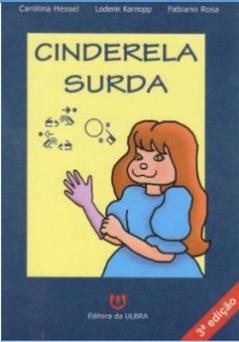
Ao longo da leitura das obras, foram feitos registros dos dados mais relevantes que foram tratados e posteriormente organizados em quadros. Tais quadros são compartilhados na próxima seção deste artigo seguidos das principais conclusões. A pesquisa foi realizada durante os meses de abril, maio e junho de 2021, ocorrendo o levantamento das obras ao longo do mês de abril, e as leituras, análises e posterior fechamento da escrita do artigo em maio e junho.

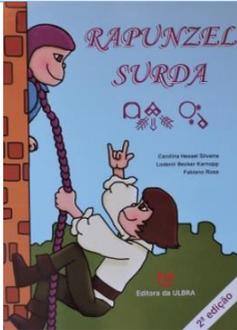
No Quadro 1 seguem apresentadas as informações básicas

sobre cada uma das obras selecionadas. Na primeira coluna, o nome das autoras e autores dos livros, ao lado o ano de publicação e nas demais colunas subsequentes os títulos das histórias e editora responsável. Tais informações estão apresentadas em ordem cronológica de publicação e por ordem alfabética dos autores.

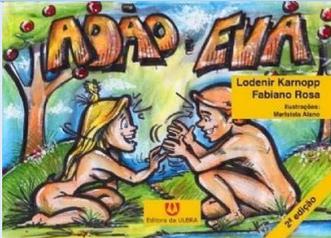
É importante mencionar que, para além dessas, várias outras obras foram identificadas no levantamento bibliográfico. No entanto, levando em conta o recorte necessário para as análises e o enfoque deste artigo, os outros livros não são aqui mencionados. A seleção das 10 (dez) obras selecionadas (Quadro 1) foi definida com base na maior frequência de citação e menção dessas literaturas em artigos científicos e demais trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) sobre o assunto. Também por serem mais conhecidas dentro da comunidade surda e de mais fácil acesso para aquisição. Para melhor visualização das obras selecionadas e analisadas para este estudo, observa-se o Quadro 2.

Quadro 2: Capas ilustradas dos livros infantis selecionados.

ILUSTRAÇÃO DA CAPA	AUTORES / AUTORAS
	<p>Carolina Hessel Silveira Lodenir Karnopp Fabiano Rosa (2011)</p>



Carolina Hessel Steiner
Lodenir Karnopp
Fabiano Rosa
(2011)



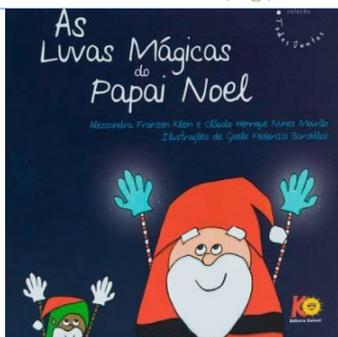
Fabiano Rosa
Lodenir Karnopp
(2011)



Fabiano Rosa
Lodenir Karnopp
(2011)



Liège Kuchenbecker
(2009)



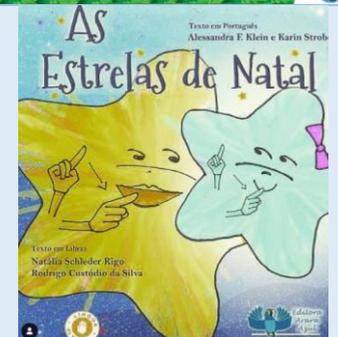
Alessandra Klein
Cláudio Henrique Mourão
(2012)



Cláudio Henrique Mourão
(2014)



Tatyana Sampaio Monteiro
(2014)



Alessandra Klein
Karin Strobel
(2015)



Amarildo João Espíndola
Elielza Reis da Silva
Larissa Gotti Pissinatti
(2016)

Fonte: Obras de referência.

Também é importante mencionar que obras de literatura infantil acessíveis para crianças leitoras surdas, ou seja, livros originalmente concebidos em LP e por autores e autoras ouvintes destinados primordialmente para o público-alvo ouvinte, mas traduzidos para Libras (escrita ou videossinalizada), não foram consideradas neste levantamento. Há um número significativo no mercado editorial⁶⁷ de tais obras.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

No Quadro 3, apresentamos os principais resultados conforme as análises realizadas:

Quadro 3: Principais dados e resultados dos livros infantis analisados.

OBRAS	PRINCIPAIS RESULTADOS
<i>Cinderela Surda</i>	Clássico da literatura infantil mundial adaptado; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (escrita de sinais e ilustrações); autores surdos e ilustradora surda.
<i>Rapunzel Surda</i>	Clássico da literatura infantil mundial adaptado; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (escrita de sinais e ilustrações); autores surdos e ilustradora surda.
<i>Adão e Eva</i>	Conto bíblico adaptado; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (ilustrações); autor surdo e ilustradora surda.

⁶⁷ Sugerimos consultar as demais obras publicadas pela Editora Arara Azul do Rio de Janeiro, editora especializada em obras sobre o universo surdo com clássicos da literatura brasileira e infantil traduzidos para Libras. Ver em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/site/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

<i>Patinho Surdo</i>	Clássico da literatura infantil mundial adaptado; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (ilustrações); autor surdo e ilustradora surda.
<i>O Feijãozinho Surdo</i>	História original; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (escrita de sinais ilustrações); autora e ilustradora surda.
<i>As Luvas Mágicas do Papai Noel</i>	História original; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (ilustrações); autor surdo.
<i>A Fábula da Arca de Noé</i>	Releitura de conto bíblico; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (ilustrações); autor surdo.
<i>Negrinho e Solimões</i>	Lenda popular brasileira adaptada; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (escrita de sinais e ilustrações); autora surda e ilustrador surdo.
<i>As Estrelas de Natal</i>	Releitura de conto bíblico; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (ilustrações e Libras videossinalizada ⁶⁸); autora surda.
<i>Curupira Surdo</i>	Lenda popular brasileira adaptada; personagens surdas; elementos da cultura surda; presença da Libras (ilustrações); autores e ilustradores surdos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme nossas análises, todas as obras literárias infantis selecionadas contemplam satisfatoriamente aspectos importantes para contribuir com a identificação, representação simbólica, representatividade, bem como com o aprendizado e desenvolvimento infantil de crianças surdas. Sejam clássicos da literatura mundial adaptada, como *Cinderela Surda* (2011), *Rapunzel Surda* (2011) e *Patinho Surdo* (2011), releituras de passagens bíblicas como *Adão e Eva* (2011), *A Fábula da Arca de Noé* (2014) e *As Estrelas de Natal* (2015), lendas populares adaptadas como *Negrinho e Solimões* (2014) e *Curupira Surdo* (2016) ou então histórias originais criadas como *O Feijãozinho Surdo* (2009) e *As Luvas Mágicas do Papai Noel* (2012), todas as obras trazem personagens surdos, elementos da cultura surda, a presença da Libras

⁶⁸ Conceito trazido por Silva (2019) em sua tese de doutorado sobre gêneros em Libras na esfera acadêmica.

(por meio da escrita de sinais e/ou ilustrações e/ou Libras videossinalizada) e refletem a representatividade surda presente na figura de autores e ilustradores igualmente surdos.

Os personagens fictícios representados nas histórias marcadamente surdos preservam a representação simbólica das crianças surdas leitoras em suas particularidades de condição de surdas, permitindo com que elas possam se enxergar nesses personagens e se identificar com eles e com suas narrativas. Além disso, as temáticas e os enredos das histórias, ao trazerem fortemente elementos da cultura surda e a presença da Libras (representada pela escrita Sign Writing, por ilustrações que descrevem personagens sinalizando ou por meio da Libras videossinalizada preservado a riqueza corporal-visual da língua em sua essência), favorecem diretamente a aprendizagem plural e ao mesmo tempo singular e integral das crianças surdas, bem como seu desenvolvimento humano, tal como prevê a BNCC (2018).

Considerar uma criança surda em sua dimensão integral, que inclui suas questões culturais, linguísticas, comunicacionais, significa as considerar como sujeitos de aprendizagem tal como qualquer outra criança inserida no contexto escolar. Portanto, valorizar, reconhecer e oportunizar livros e práticas literárias através de uma literatura que respeite e valorize a criança surda, significa promover uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de suas singularidades e diversidades (BNCC, 2018). Como está orientado e garantido na BNCC, a escola deve ser um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades e isso, na prática, inclui o não preconceito linguístico e o respeito às diferenças culturais e comunicacionais, bem como o fortalecimento de práticas literárias que representem a criança surda.

Conforme os problemas centrais formulados para este estudo: há representatividade e representação de surdos na literatura infantil? E também: crianças surdas leitoras são oportunizadas a se enxergarem e se identificarem com histórias e personagens literários? Podemos apontar que, ainda que timidamente e com não tanta abrangência na dimensão literária majoritária da sociedade, existe a representatividade

surda na literatura infantil e, da mesma forma, surdos são também representados por meio de personagens fictícios nas histórias literárias. Essa representatividade e representação se concentra nas produções (criações e adaptações) da literatura surda e literatura em Libras.

A representatividade é claramente manifestada no envolvimento e no protagonismo surdo com essas produções enquanto autores, escritores, ilustradores e idealizadores das obras. Ela também aparece na valorização e na visibilidade que a Libras alcança, já que se trata de um artefato cultural de grande relevância das comunidades surdas e, por isso, está essencialmente presente na literatura infantil pensada para crianças surdas. Já a representação dos surdos também é evidente nas histórias (produções/criações e adaptações), cujos personagens são marcadamente surdos, sendo a grande maioria daqueles das obras analisadas, sinalizantes. Personagens que se comunicam em Libras ao longo das histórias. É interessante pontuar novamente que a Libras aparece nos livros de três formas distintas: por meio o sistema de escrita de sinais Sign Writing, por meio de ilustrações (desenhos dos personagens sinalizando) e por meio da Libras videossinalizada (nos registros das histórias em Libras, conforme DVDs anexados aos livros físicos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo traçado para este estudo, verificar a representatividade e a representação de surdos na literatura infantil, de modo a identificar obras literárias que oportunizam crianças surdas a se enxergarem e se identificarem com histórias e personagens literários, é possível dizer que tal objetivo foi alcançado. Para alcançar o que foi proposto, uma pesquisa bibliográfica, exploratória, de natureza qualitativa foi realizada, cujos livros literários infantis analisados, publicados de 2003 a 2016, foram localizados por meio de mecanismos de busca pela internet, consulta através de teses e dissertações e indicações por profissionais.

Fundamentamos este artigo em autores surdos que tratam com propriedade sobre o assunto, que pesquisam sobre literatura surda e em Libras, como: Mourão (2011), Rosa (2011) e Boldo (2015).

Também trazemos como referência a produção mais recente da pesquisadora Sutton-Spence (2021), cuja importante obra para o contexto brasileiro contribui significativamente para melhor compreensão e dimensão da literatura em Libras no nosso país.

Esta pesquisa contribuiu para corroborar com o entendimento sobre a importância da literatura infantil para crianças surdas. Uma literatura, porém, na qual essas crianças possam se enxergar e se identificar, bem como se sentirem representadas. Este trabalho também ajudou a evidenciar o quão é problemática a BNCC (2018) em relação à Libras e suas literaturas correspondentes, já que aparece nesse documento muito pontualmente e desconsidera claramente a literatura surda e a literatura em Libras, mesmo que mencione literaturas de outras minorias, como a literatura indígena e das pessoas negras (literatura africana e afro-brasileira).

Por fim, considerando o recorte escolhido pra este trabalho e os próprios limites de páginas do presente artigo, desdobramentos do tema e outras questões pertinentes sobre o assunto não foram possíveis de serem aqui contempladas. Mesmo assim, deixamos algumas como sugestões para trabalhos futuros e outros aprofundamentos: a representatividade surda e a representação de surdos em traduções da literatura surda; a representatividade surda na literatura enxergada pelas lentes de autores, *performers* e escritores surdos; a representatividade surda em literaturas mais específicas da comunidade surda, como a literatura de cordel; o trabalho na prática de profissionais pedagogos com a literatura infantil direcionada à crianças surdas incluídas em escolas regulares; práticas literárias que explorem a representação de personagens fictícios surdos em diferentes contextos escolares, como na escola regular e/ou nas escolas/classes bilíngues; entre outros temas interessantes e oportunos.

REFERÊNCIAS

- BOLDO, J. **Intercorrências na cultura surda e na identidade surda com o uso da literatura infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do

Brasil, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao Surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

ESPÍNDOLA, A. J.; SILVA, E. R.; PISSINATTI, L. G. **Curupira Surdo**. Porto Velho: AICSA, 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

KUCHENBECKER, L. G. **O feijãozinho surdo**. Canoas: ULBRA, 2009.

LADD, P. **Em busca da Surdidade**: Colonização dos Surdos. Volume 1. Surd?Universo, 2013.

MONTEIRO, T. **Negrinho e Solimões**. Manaus: BK Editora, 2014.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOURÃO, C. H. N. **A fábula da arca de Noé**. Porto Alegre: Cassol, 2014.

MOURÃO, C. H. N.; KLEIN, A. F. **As luvas mágicas do Papai Noel**. Porto Alegre: Cassol, 2012.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

OLIVEIRA, C.; BOLDO, J. **A Cigarra Surda e as Formigas**. Porto

Alegre: CORAG, s.d.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROSA, F. S. **Literatura surda**: o que sinalizam os professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – Libras. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ROSA, F. S.; KARNOPP, L. **Adão e Eva**. 2 ed. Canoas: ULBRA, 2011.

ROSA, F. S.; KARNOPP, L. **Patinho Surdo**. 2 ed. Canoas: ULBRA, 2011.

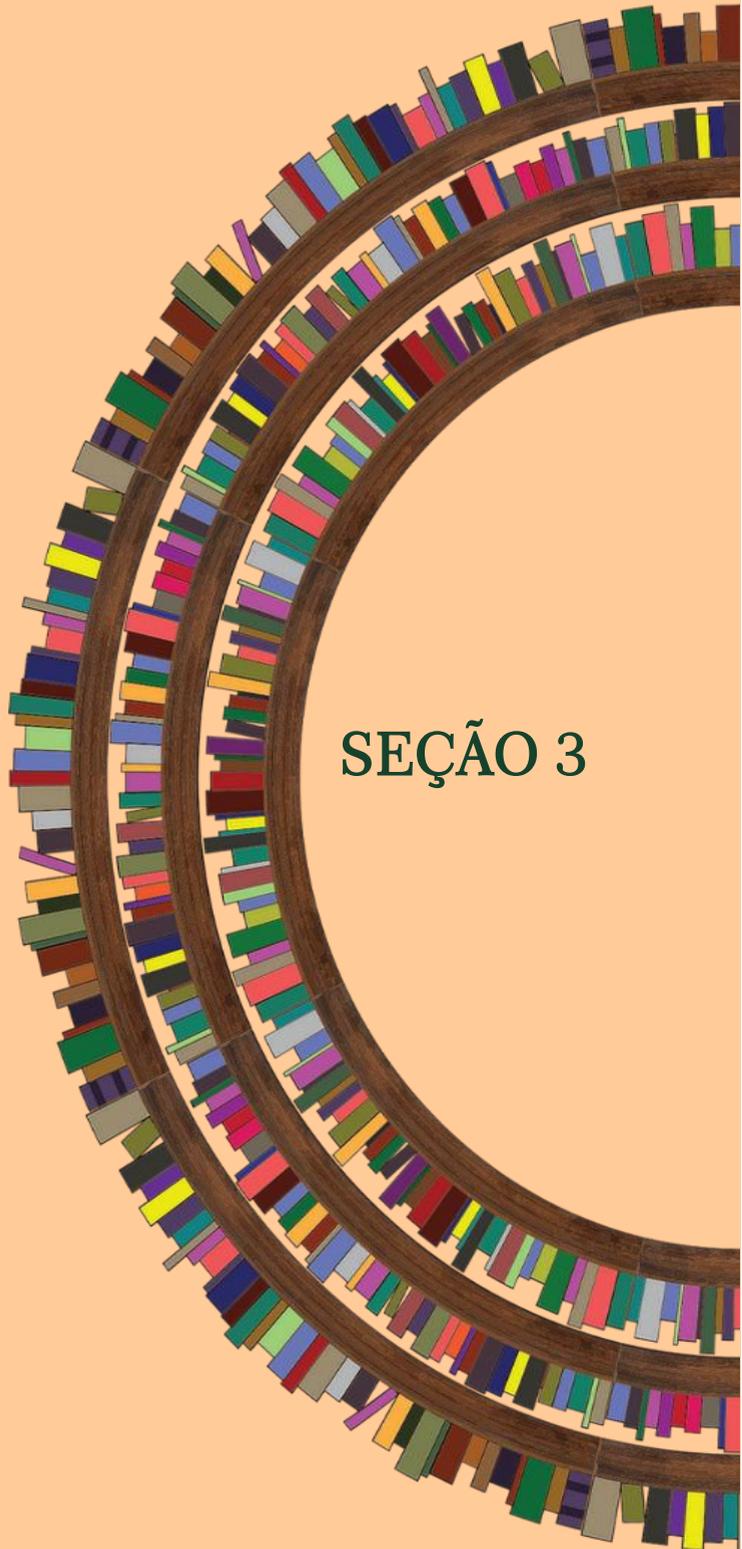
ROSE, H. M. The poet in the poem in the performance: the relation of body, self, and text in ASL Literature. *In*: BAUMAN, H. L.; NELSON, J. L.; ROSE, H. M. (Ed.) **Signing the Body Poetic**: essays on American Sign Language Literature. University of California Press, 2006.

SILVA, R. C. **Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica**: a prova como foco de análise. 2019. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

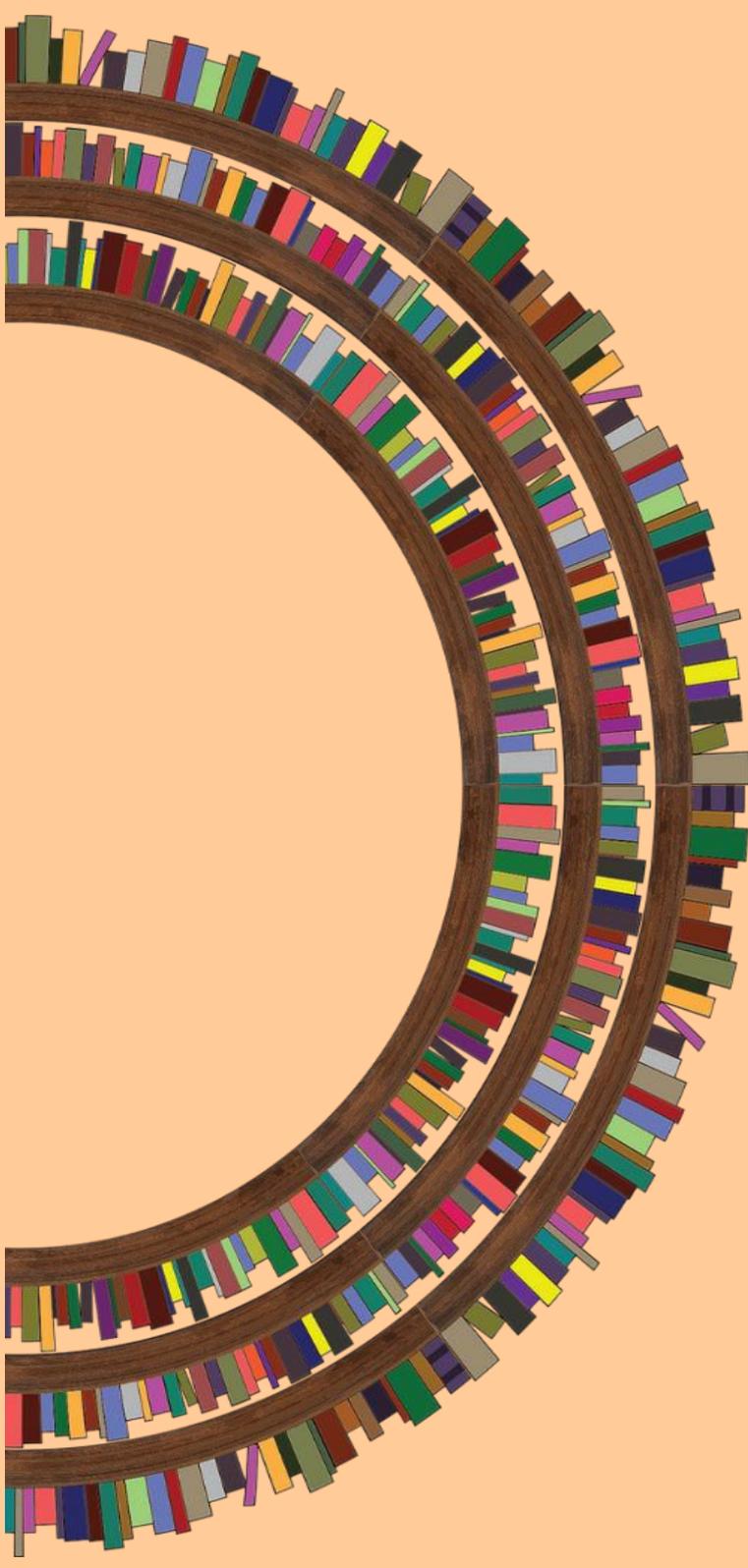
SILVEIRA, C. H.; ROSA, F. S.; KARNOPP, L. **Cinderela Surda**. 2 ed. Canoas: ULBRA, 2011.

SILVEIRA, C. H.; ROSA, F. S.; KARNOPP, L. **Rapunzel Surda**. 2 ed. Canoas: ULBRA, 2011.

STROBEL, K.; KLEIN, A. F. **As estrelas de natal**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2015.



SEÇÃO 3



CAPÍTULO 13

Poetas na sala de aula: reflexões sobre o ensino de poesia na graduação em Letras e propostas metodológicas

Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro⁶⁹

INTRODUÇÃO

É o primeiro dia letivo para uma turma de primeiro ano no curso de Letras. O professor entra na sala de aula e pergunta: "- Quem gosta de poesia?", esperando uma resposta pouco satisfatória. Poderá ver, talvez, menos mãos levantadas do que desejaria, mas elas estarão ali. Não é preciso ter muita experiência docente para notar que grande parte dos calouros iniciam a graduação apaixonados por poesia, sendo muitos deles praticantes do ofício do verso, ainda que timidamente. Segundo Carlos Felipe Moisés (2019, p.13), no nosso tempo globalizado, "[...] ciosamente empenhado em tecnologia de ponta, qualidade total, produtividade e eficiência máximas, a poesia surpreendentemente continua a ser praticada e consumida em moldes e em escalas nada inferiores aos períodos precedentes."

Entretanto, triste será a observação daquele professor ao adentrar a sala do quarto ano, no último período do curso e fazer a mesma pergunta. Em geral, a quantidade de mãos levantadas deverá ser significativamente menor do que a vista na série inicial. Tal percepção é constante e pode ser testada em diversas universidades brasileiras: o aluno de Letras deixa de admirar – quando não passa a odiar – a poesia ao longo da graduação.

⁶⁹ Doutor em Estudos Literários (UNESP-Araraquara-SP). Pós-doutorando em Literatura (UFSCar)

Professor substituto de Literatura Portuguesa (UFRJ). E-MAIL: mahlauper@gmail.com

Onde estaria a raiz – ou as raízes – do problema? Quais seriam as soluções? Há quem afirme peremptoriamente que a mazela está na nossa época: uma sociedade finalista, em que tempo é dinheiro e em que, já que a poesia não dá dinheiro, não há tempo para a poesia. Já vimos, porém, nas palavras de Carlos Felipe Moisés, que a poesia é resistência a essa visão de mundo, persistindo bravamente ante ao descanso neoliberal contemporâneo. Outros preferem transferir a responsabilidade ao ensino básico, que não formou bons leitores, tendo, no máximo, passado aos alunos, técnicas para analisar sonetos de Vinícius de Moraes. Resolve-se a questão da seguinte forma: os ingressantes que se virem para desenvolver o hábito da leitura de poemas, conhecer poetas canônicos e ter interesse pelas teorias e críticas da lírica. Começa assim a rarefação de mãos levantadas na sala de aula quando se pergunta quem gosta de poesia.

O fato é que a maioria dos ingressantes no curso de Letras não leu, integralmente, um livro de poemas até então, conforme atesta o professor Hélder Pinheiro (2018, p.65), em *Poesia na sala de aula*. Aqueles que gostam de poesia conhecem alguns textos líricos de autores específicos, vistos nas aulas de português ou em algum perfil de rede social que, por acaso, expressaram verbalmente determinados sentimentos que esses estudantes tinham e, por isso, sensibilizaram-nos de algum modo.

O dilema surge ao sabermos que muitos desses alunos terminarão o curso de Letras sem ter lido um livro de poemas por inteiro. Ainda assim, é certo que terão passado por livros teóricos, o que é uma contradição. É comum ver o estudante graduar-se sem ter contemplado a completude de *As flores do mal* de Baudelaire ou da *Mensagem* de Fernando Pessoa. Porém, muitos encerram o curso tendo lido a *Estrutura da lírica moderna* de Hugo Friedrich. Com isso, pode haver um saber teórico, mas superficial, que não garante o verdadeiro envolvimento do estudioso com as especificidades da poesia. O aluno não será um leitor assíduo e aquele que havia chegado ao curso com alguns versos guardados, deixou de praticar a escrita porque, de tanto cansar os olhos com textos teóricos e críticos, passou a crer-se incapaz de escrever obras tão ricas e plurissignificativas quanto as de João Cabral de Melo Neto ou de Herberto Helder. Ele poderá até fazer um

TCC sobre esses autores e elaborar um bom texto acadêmico, mas terá grande dificuldade se tentar voltar a se expressar liricamente.

Os objetivos deste trabalho partem justamente da constatação empírica de que há um crescente desinteresse pela poesia por parte dos graduandos em Letras; desinteresse que aumenta ou torna-se rejeição completa ao longo do curso. Assim, almejamos repensar o modo como a poesia vem sido trabalhada tradicionalmente nas universidades, propondo abordagens alternativas de ensino que aprofundem o estudo do texto poético por meio da leitura e também da escritura de poemas.

Para tanto, é preciso refletirmos, antes de mais nada, sobre a formação do leitor de poesia, segundo o ponto de vista de que “[...] leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...]. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores.” (CHARTIER, 1999, p.77). Esse potencial criativo do leitor é o que deve pautar a proposição de qualquer método de ensino de literatura: com base no texto literário é possível fazer diversas interpretações, não devendo jamais o discente sentir-se preso à teoria ou à crítica, que servem para iluminar e produzir conhecimento, mas não para ditar o caminho a se seguir na fruição do texto.

É preciso, porém, que o professor atente-se à formação desse leitor. A poesia em si não emancipa o ser humano. Ela, na verdade, tem, em sua imanência, um potencial emancipatório que deve ser explorado e que só é bem explorado por um verdadeiro leitor, aquele cujo senso crítico permite uma incessante procura por novos significados que um texto literário possa guardar. Nesse sentido, é interessante a diferenciação que Edmir Perrotti (1999, p.27) faz entre “leitores” e “letores”: estes seriam “[...] sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las.”, enquanto aqueles configurar-se-iam como “[...] seres em permanente busca de sentidos e saberes [...]”. É esta postura que um professor de graduação deve despertar nos discentes, sem supor que eles já tenham ingressado assim no curso de Letras. É preciso fazer, primeiramente, com que eles sintam as especificidades do texto poético, vendo sentido nesse

gênero literário e, em seguida, estimular que eles sejam leitores de fato e não “letores”. Só depois desse passo é que virá o gosto pela teoria e pela crítica. Até lá, é pertinente fazer com que a sala de aula fique imersa na linguagem poética, aprecie o texto literário em si e possa ter a oportunidade de, a partir do que se vê na disciplina, criar seus próprios poemas.

Essa preocupação didática vai ao encontro do modo como o nosso maior crítico, Antonio Candido, pensava o ensino de literatura. Segundo Benedito Antunes (2019, p.75), ele “[...] valorizava tanto a docência que chegou a criticar certa deturpação da carreira acadêmica que privilegia o pesquisador em detrimento do professor.” A crítica, na época, não foi levada muito a sério, mas pensamos estar correta. A referida deturpação da carreira acadêmica tem grande impacto nas falhas do ensino de poesia a nível de graduação, conforme mostraremos no texto.

Tendo isso em mente, buscamos chegar aos objetivos do trabalho com base em quatro passos, que consistem no modo como o dividimos: inicialmente, refletimos sobre a importância da poesia e como levar essa discussão para a sala de aula; em seguida, passamos pela diferenciação entre poema e poesia, alvo de dúvidas da maioria dos alunos ingressantes; em terceiro lugar, pensamos nas causas e nas consequências de certo medo que os estudantes apresentam ao interpretar um texto poético; e, por último, propomos abordagens metodológicas que visam aprimorar o ensino de poesia nos cursos de Letras, de forma efetiva, integrativa e voltada para a primazia do texto literário.

IMPORTÂNCIA DA POESIA

A filosofia parece só tratar da verdade, mas talvez só diga fantasias, e a literatura parece só tratar de fantasias, mas talvez diga a verdade.
(Antonio Tabucchi, 2020, p.30).

Atualmente, vemo-nos quase obrigados a listar motivos que demonstrem a importância da poesia sempre que defendemos seu estudo, seu ensino e até mesmo sua fruição. Na esteira do que dispõe

Carlos Felipe Moisés (2019), em *Poesia para quê?*, sabemos que ela é uma fagulha de resistência na ordem contemporânea, calcada na rapidez e no pragmatismo. Além de ter um fim em si mesma, diferentemente de quase tudo no nosso tempo, a poesia não se abre aos apressados. É, portanto, contrária à maioria dos valores enaltecidos em uma sociedade capitalista. Por isso, sentimo-nos impelidos a sempre reafirmá-la, demonstrar que ela tem um valor inestimável para a humanidade, embora não reconhecido há um bom tempo⁷⁰. Aliás, Antoine Compagnon (2006) faz a pertinente observação de que o discurso acadêmico – muito em voga no século passado – de que a literatura como um todo “não serve para nada” foi um discurso que fez mal aos estudos literários, afastando o público ainda mais da arte das palavras. Para o teórico francês (COMAPGNON, 2006, p.26), “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” e assim deve ser abordada.

Ao demonstrar o referido potencial emancipador da poesia e seu caráter de resistência, deve-se revelar que tais atributos decorrem da imanência do texto. Em outras palavras: é na *linguagem poética* que está tanto o potencial emancipador quanto a resistência. Segundo Antonio Candido (1995, p.245, grifo nosso), no famigerado ensaio “O direito à literatura”, “[...] o caráter de *coisa organizada* da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.”

Quanto a esse trecho, por sua condensação, ao menos dois apontamentos são primordiais: primeiro, a relevância da “coisa organizada” que é a obra literária, ou seja, do modo como as palavras são agenciadas ali para *significar*, para ir além do sentido usual da língua. O grande escritor, enquanto artista, escolhe, dentre diversas possibilidades de expressão verbal, aquela que possa guardar em si um

⁷⁰ A esse respeito, é conveniente trazermos à baila os postulados iniciais de Alfredo Bosi (2000, p.17) em *O ser e o tempo da poesia*, em que nos lembra que Hegel já sustentava que “O estado das coisas de nossa época não é favorável à arte” e, ainda assim, mesmo em menor escala, continuamos a ler e a escrever poesia por vermos nessa forma artística o melhor meio de expressar nossa perplexidade diante do cotidiano.

sentido mais sugestivo e passível de ricas interpretações, o que é um prato cheio para o verdadeiro leitor que pode, num simples poema, encontrar aspectos de diversas ordens: linguísticos, filosóficos, históricos, sociológicos, entre outros.

O segundo apontamento gira em torno da expressão “obra literária”. Deixemos claro que, ao falarmos de aula de literatura, aqui, estamos tratando de arte. A crítica literária tem o relevante papel de julgar o valor das obras ao longo do tempo. Algumas sobrevivem ao passar dos séculos, outras são descobertas depois de anos de sua publicação e há ainda aquelas que são esquecidas. Ao mencionarmos as “grandes obras literárias” dos “grandes escritores”, estamos nos referindo àqueles que, independentemente da época, têm um potencial significativo que derruba as barreiras espaciotemporais e conseguiram ver nas palavras e no modo de organizá-las uma forma de ir além da simples comunicação direta. Entretanto, é indispensável que o professor, mesmo num curso de Letras, não despreze as obras literárias consideradas “menores”. Em primeiro lugar, porque a noção de valor muda com o tempo e o aluno, formando-se crítico literário, terá condições de provar o valor de uma obra que, no momento de sua graduação, poderia não ser tomada por “grande literatura”. Além disso, a fruição literária não depende, necessariamente, do juízo de valor, podendo o “romance da moda” despertar também o senso crítico e emancipar o seu leitor, perfeitamente. Interessante é aproveitar a bagagem do aluno – com suas leituras “cultas” e “de massa” – sem nariz em pé, instigando-o a explorá-la do melhor modo possível e oferecendo-lhe sempre o convite para conhecer obras novas e canônicas com o mesmo olhar crítico⁷¹.

Como, porém, este trabalho se restringe à poesia, vale ressaltarmos que tal gênero literário é, normalmente, considerado aquele que apresenta maior trabalho formal. Nele, forma e conteúdo estão intimamente conectados. Um poema, a princípio, não pretende contar uma história; ele guarda as possibilidades de expressar um

⁷¹ Nesse sentido, Roger Chartier (1999, p.104) postula que “É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.”

estado de espírito, de condensar em imagens uma ideia, de sugerir um sentimento por meio da sonoridade ou simplesmente de descrever um objeto belo, com palavras organizadas de forma altamente simbólica. Justamente por isso, um poema é capaz de, pela linguagem, construir um mundo autônomo. Vejamos um exemplo que pode ser trabalhado em aula de introdução à literatura, para o primeiro ano de Letras:

Anatomia do voo

Em balés abissais

abelhas sulcam

o ar.

cintilar de asas sob o sol
chispa em chamas.

Esquadrões em sibilos,
poética dos suspiros,
giratórias espirais,
sinalizam os néctares.

e, em frações súbitas,
sugam as seivas
dos seibos
floressangues.

(ANDRADE, 2014, p.45)

“Anatomia do voo” integra o livro *Corpo arquivo*, do poeta contemporâneo Paulo Andrade⁷². Trabalhar em sala de aula poemas de publicação recente é ótima experiência para ensinar teoria e crítica porque, em geral, são textos que não contam ainda com muitos ensaios ou interpretações consagradas. Um modo gratificante de abordagem é permitir que os estudantes leiam, primeiramente em

⁷² Grandes nomes da poesia brasileira contemporânea, ainda pouco estudados nas universidades, podem ter suas obras exploradas em aulas introdutórias de literatura. Paulo Andrade, além de poeta, é pesquisador e professor universitário de literatura, com estudos focados justamente no gênero lírico. O livro *Corpo arquivo* é composto por poemas com grande poder de sugestão: imagens que fogem da linguagem banal e um constante diálogo com a tradição permitem ricas interpretações num curso de poesia.

silêncio, o texto. Em seguida, pede-se que um voluntário leia em voz alta, para o som das palavras dar nova camada de significação possível. Enfim, pergunta-se à turma qualquer impressão que a leitura tenha deixado. Se o professor dedicar um bom tempo para essa experiência, poderá, além de aprender muito com os alunos – o que a plurissignificação da poesia permite –, conduzir a classe para as seguintes considerações: a obra faz a descrição de um enxame de abelhas, não contando nenhuma história necessariamente, ao contrário de um conto tradicional; a linguagem da poesia contribui significativamente para o conteúdo dessa descrição, através da sonoridade que sugere o zumbido do voo dos insetos pela repetição da consoante “s” e também da disposição dos primeiros versos, que dão a ideia da anatomia desse voo. Revela-se, assim, a importância da forma – da “coisa organizada” – do poema, a riqueza estética explorada num evento banal que é um conjunto de abelhas voando e, por fim, aquilo que dissemos no começo desse tópico: a poesia nos pede tempo para contemplá-la e absorvê-la.

Portanto, como o mundo capitalista globalizado gera, sucessivamente, gerações de apressados, a poesia passa a ser grande resistência. Talvez essa função seja a mais atrativa para um jovem aluno de graduação em ciências humanas que, em geral, não se conforma com a injusta sociedade em que vive. A poesia também não se conforma. Sendo assim, basta que o professor invoque Cupido e aproxime o aluno da poesia. É então que vem a pergunta, que é a rainha das perguntas quando o assunto é literatura: “como?” Como, afinal, fazer esses alunos apaixonarem-se, ao menos, pela fruição de poesia? Entra, agora, o próximo passo: entender o que a poesia é. Tal entendimento deve partir da não confusão das palavras “poesia” e “poema”.

POEMA VS. POESIA

Poesia é algo que transcende o poema e impregna-se àquele que com ela se envolve. Basta uma rápida experiência: ler *O arco e a lira* de Octavio Paz ou *O ser e o tempo da poesia* de Alfredo Bosi e concluir o quão poético é o discurso desses livros, por mais que sejam teóricos. Da mesma forma, é comum ouvirmos frases como “Fulano tem um

modo muito poético de viver a vida”. Poesia é, pois, um estado de espírito diante do mundo, que não se confunde com poema, que é, por sua vez, a forma literária, com seu “caráter de coisa organizada”, que concentra poesia.

É relevante abordar essa diferenciação desde logo na sala de aula, deixando claro aos alunos ingressantes qual é o objeto de estudo que eles têm diante de si: entre a forma (poema) e o conteúdo (poesia), há um rico trabalho de linguagem, por meio da sonoridade, da formulação dos versos, da polissemia das palavras, entre outros elementos que devem ser apresentados aos poucos pelo professor. Poesia está em todo lugar, cabe ao poema isolá-la e concentrá-la numa forma sugestiva. Ela é como o sal, que pode ser encontrado em estado puro num vidro da cozinha, mas que, na realidade encontra-se em todos os lugares: da imensidão do mar à solidão da lágrima.

Uma metáfora interessante de ser levada para as aulas introdutórias da graduação é a que formulamos a respeito da cachaça, vista como aproximação divertida e didática pelo corpo discente. O poema seria a cachaça em si: o líquido envasado na garrafa ou encerrado num copo. A poesia é a sensação causada por esse líquido: o cheiro, o gosto, o descer rasgando e a sensação de embriaguez⁷³. Como toda cachaça, o poema é feito a partir de um processo. Há poemas mais bem trabalhados do que outros, como há cachaças mais bem processadas do que outras. Quando o alambiqueiro passa anos a processar a cachaça, caprichando na fermentação e no armazenamento em barris, consegue fazer o produto despertar gostos e aromas diversos. O poeta faz a mesma coisa: há os mais inspirados e os mais artesãos. Não entra aí, necessariamente, a questão do tempo, mas a do capricho pela significação, pela escolha das palavras certas, dos lugares certos: produzir um poema que tenha gosto, que tenha cheiros, que forme imagens, que possibilite inúmeras interpretações, deixando-nos embriagados, num estado de contemplação. Por certo, podemos beber cachaça sem nos preocuparmos com o gosto, com o

⁷³ Impossível não nos lembrarmos do poema em prosa “Embriaguem-se” de Charles Baudelaire (2011, p.177), adaptado e musicado pela banda Barão Vermelho, em que a embriaguez, estado transcendente de espírito, pode ser atingido pela fruição poética: “De vinho, poesia ou de virtude, a escolha é sua. Mas embriaguem-se”.

aroma e com os detalhes. Se a busca é só do estado de embriaguez, todas as nuances podem ser deixadas para trás. Mas se quisermos sentir cada aspecto da bebida e, vagarosamente, notar o estado de embriaguez, teremos muito mais do produto. Isso também vale para a poesia: há poemas que permitem uma absorção rápida, mas a maioria exige que sejamos leitores, não “ledores”. Tal comparação possibilita que o aluno, além de compreender uma diferença básica da teoria literária, pense também no processo de criação poética, o que é vital para o perfeito entendimento da poesia: não só ler poemas, mas também os escrever, para penetrar na linguagem específica desse gênero. Esse passo, porém, para ser dado com convicção, deve ser precedido de outro: a perda do medo de interpretar.

O MEDO DE INTERPRETAR

Logo no início do curso de Letras, o modo de abordagem da poesia, não raro, assusta os ingressantes que, até então, gostavam desse gênero literário: muitas teorias a se dominar e o contato com poetas que outrora mal conheciam, mas que são tomados como grandes exemplos e que, em regra, não conseguem despertar interesse à primeira vista. Mallarmé, Herberto Helder e João Cabral de Melo Neto, por exemplo, são percebidos em pedestais tão inalcançáveis que o aluno pensa ser impossível interpretar qualquer poema e, muito menos, escrever os seus próprios. A poesia que, até então, era convite para a sensibilização e emancipação passa a ser obrigação curricular de difícil penetração. A poética da pedra de João Cabral afasta o aluno que tem uma visão diferente de poesia, o hermetismo de Mallarmé e Herberto Helder fazem com que ele se sinta incapaz para a leitura poética. Devemos, então, evitar esses autores? A resposta é não: são poetas importantes e de obras riquíssimas, entretanto, não são a melhor porta de entrada para o ensino de poesia. É preciso, a princípio, buscar poetas mais próximos do gosto dos alunos – e, por isso, conhecer bem uma turma é fundamental.

Pensamos que o indicado seja recorrermos a escritores que despertem mais a sensibilização do leitor, lançando mão de poemas

como “Adeus” de Eugénio de Andrade⁷⁴ (1999, p.43-44), um texto da segunda metade do século XX, logo, mais próximo temporalmente do estudante e que, líricamente, elabora um tema do cotidiano comum. Vejamos:

Adeus

Já gastamos as palavras pela rua, meu amor,
e o que nos ficou não chega
para afastar o frio de quatro paredes.
Gastamos tudo menos o silêncio.
Gastamos os olhos com o sal das lágrimas,
gastamos as mãos à força de as apertarmos,
gastamos o relógio e as pedras das esquinas
em esperas inúteis.

Meto as mãos nas algibeiras
e não encontro nada.
Antigamente tínhamos tanto para dar um ao outro!
Era como se todas as coisas fossem minhas:
quanto mais te dava mais tinha para te dar.

Às vezes tu dizias: os teus olhos são peixes verdes!
E eu acreditava!
Acreditava,
porque ao teu lado
todas as coisas eram possíveis.
Mas isso era no tempo dos segredos,
no tempo em que o teu corpo era um aquário,
no tempo em que os teus olhos
eram peixes verdes.
Hoje são apenas os teus olhos.
É pouco, mas é verdade,
uns olhos como todos os outros.

⁷⁴ Eugénio de Andrade (1923-2005) é outro ótimo autor para se trabalhar em aulas introdutórias de poesia: foi o poeta português mais traduzido do século XX depois de Fernando Pessoa e apresenta uma poética solar, com um trabalho muito singular de ritmo e de imagens bastante sugestivas. Essas características marcantes, quando mostradas aos alunos, costumam cativar os leitores e chamar a atenção para aspectos relevantes da linguagem da poesia.

Já gastamos as palavras.
Quando agora digo: meu amor...
já não se passa absolutamente nada.

E, no entanto, antes das palavras gastas,
tenho a certeza
de que todas as coisas estremeciam
só de murmurar o teu nome
no silêncio do meu coração.

Não temos nada que dar.
Dentro de ti
Não há nada que me peça água.
O passado é inútil como um trapo.
E já te disse: as palavras estão gastas.

Adeus.

Interpretar essa obra na sala de aula, em conjunto com os alunos, pode ser uma boa experiência para os iniciantes nos estudos literários. Primeiramente, temos nela o tema da separação entre dois amantes, algo possivelmente já experimentado por parte da turma, o que permite melhor a sensibilização: percebe-se que um sentimento pode aflorar da leitura de um poema que não faz uma simples comunicação a quem o lê, mas sim o faz viver através de imagens e ritmos cuidadosamente escolhidos.

O passo inicial é justamente sentir a poesia que emana do poema, só depois deve vir a análise e a interpretação, mostrando *como* o efeito sentido pelo leitor foi construído. É importante dar espaço para as opiniões dos estudantes, ao mesmo tempo que dirigimos seus olhares para aspectos essenciais, tais quais: a) as palavras, em vez de se limitarem a contar um sentimento, estabelecem imagens para que possamos vivenciar, de fato, o que o eu-lírico quer nos passar, como ocorre em “O passado é inútil como um trapo”: a associação transcende o lugar-comum e passamos a pensar o passado – todas as memórias que os amantes guardam dos áureos tempos de amor – como um pano velho e gasto que, em determinado momento, já teve

alguma serventia, mas agora é descartável e não pode ser revivido; b) a sonoridade, perceptível, em especial, nos versos “[...] todas as coisas estremeciam/ só de murmurar o teu nome”: a repetição da letra “r” que faz a leitura tremer, juntamente com o eu-lírico e a repetição de palavras, como “gastamos”, que vão se gastando ao longo dos versos, revelando que há, entre eu-lírico e interlocutor uma relação também gasta. É uma relação íntima entre forma e conteúdo: a convivência dos namorados, representada pelas “palavras”, está desgastada e, para que o leitor perceba esse desgaste, o eu-lírico lança mãos de vocábulos repetitivos, “gastando” as “palavras”.

Conforme o professor apresenta essas possíveis interpretações, muitas outras vão surgindo na mente dos alunos, que podem sempre ser convidados a contá-las para a sala, criando, assim, um ambiente de debate. Cada um percebe o texto de um modo diferente e o encontro dessas diferenças permite a noção do quão inesgotável pode ser um poema. Deve-se sempre, porém, respeitar aquele aluno que não queira dar opinião da leitura e sentir, em silêncio, os efeitos daquilo que foi lido e debatido.

Com um exercício assim, afasta-se um pouco o medo da interpretação. Em seguida, pode-se apresentar outra metáfora lúdica: pensemos numa criança a empinar pipa num dia de vento. A criança é o intérprete, a pipa é a interpretação, o texto literário (ou *corpus*) é a linha. No invisível do vento, as técnicas usadas para manter a pipa sempre vistosa podem ser consideradas a teoria, a história e crítica literária. Entretanto, o que determina a altura do voo é a linha. Enquanto o aluno puder dar mais linha, não estará fugindo do tema e sua interpretação estará embasada no texto literário. Ele pode até vislumbrar um espaço mais alto que a pipa possa alcançar, mas se a linha não chegar, é impossível levar a pipa até lá. Assim, fica a lição: não há que se ter medo de interpretar enquanto se estiver atento ao texto, com seu “caráter de coisa organizada”.

Ao fazermos isso, o aluno também está aprendendo um modelo didático. Uma aula de literatura no curso de licenciatura em Letras é uma espécie de *mise en abyme*. Estamos formando futuros professores e pesquisadores que, por sua vez, poderão formar futuros professores e pesquisadores e assim sucessivamente. Somos um exemplo vivo para nossos alunos e é importante deixarmos isso claro,

incentivando que eles nos analisem e ‘antropofagizem’ nossos métodos de ensino e de pesquisa, assimilando o que consideram bom e afastando o que acham que não está dando certo, sempre após reflexão. A aula de Letras não pode ser passiva, ela deve sempre estimular o senso crítico do estudante. Do mesmo modo, é o relacionamento com a poesia: perdendo o medo de interpretar, incentiva-se o corpo discente a colocar a mão na massa e, de acordo com o que for aprendendo no curso, ver-se movido a escrever seus próprios poemas.

LER E ESCREVER POESIA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS

A poesia é uma presença ameaçada a cada momento, e um sopro que a mais leve aragem é capaz de dispersar para nunca mais. Assim é a poesia na iminência de nascer: a poesia que é ainda nuvem imprecisa na mente do poeta, gesto suspenso antes sequer da folha em branco. Era talvez melhor que tivesse escrito: o desejo de poesia, a esperança de poesia, a necessidade de poesia. Eis o que é preciso salvar e permitir que se cumpra. Mas para isso é preciso não assassinar o poeta.
(Adolfo Casais Monteiro, 2012, p.197).

A pergunta ainda persiste: como fazer o aluno ingressante no curso de Letras do século XXI apaixonar-se por poesia? Porque o primeiro passo é a paixão, depois vem o interesse pelo estudo. Mas, sendo algo tão contrário ao nosso tempo, como fazer essa união? Com base no que foi exposto até aqui, é possível enumerar, brevemente, algumas propostas metodológicas que podem aperfeiçoar o ensino de poesia na graduação em Letras, de forma a ir ao encontro de uma aula que envolva o aluno, fazendo nele germinar a semente do gosto pela poesia, pela pesquisa e pelo ensino.

Em primeiro lugar: a didática⁷⁵. É perceptível há algum tempo que os professores universitários têm negligenciado a importância da

⁷⁵ Importante não confundirmos didática com mera facilitação de conteúdos ensinados. O professor didático é aquele que se preocupa com o *modo* como passará a matéria para o aluno, elaborando a aula que acredita ser a mais organizada e

didática em detrimento da pesquisa. Por isso, formam bons pesquisadores e maus professores. Nesse percurso, esquecem-se que já foram alunos e que, em geral, o aluno de Letras gosta de aula bem organizada, bem ministrada e, pensando metaforicamente, bem declamada. É preciso sempre lembrar: pesquisa e ensino andam juntos. Do contrário, você não estaria lendo este texto. Para elaborar uma boa aula a nível de ensino superior, é necessário ser um bom pesquisador e, para incentivar a sede de pesquisa e de ensino, é preciso esforçar-se para que a aula dada seja didática, clara, dialógica e um convite para futuras pesquisas. O professor de Letras é um laboratório vivo para o aluno e deve mostrar-se dessa forma para que este o tome como exemplo do que fazer e também do que não fazer em sala de aula. Para tanto, é vital estimular o senso crítico das turmas e fazer com que elas estejam sempre atentas à pesquisa e à didática, buscando constantemente o aperfeiçoamento.

Em segundo lugar: jamais desprezar aquilo de que o aluno gosta. O que muitos chamam de "cultura de massa" e de "escrita de poemas adolescentes" pode ser analisado com senso crítico, fomentado e usado como suporte para que esse aluno tenha acesso também à chamada "alta literatura" e para que escreva seus poemas procurando melhorar cada vez mais. Muitos filmes de Hollywood e séries de *streaming* beberam em fontes literárias: da *Poética* de Aristóteles ao teatro brechtiano. Mostrar isso para uma sala de aula é como dar óculos a Miguilim: a possibilidade de ver o mundo da arte ("de massa" ou "culto") sob outra perspectiva.

Em terceiro lugar: ao selecionar os poemas para o trabalho na sala de aula, ter sempre como guia a diversidade. É claro que o critério estético deve sempre pautar as escolhas, mas há estéticas diferentes de acordo com o tempo e elas devem ser respeitadas: começar com poemas recentes, mas também mostrar alguns de outras épocas e que dialogam com o ser humano de hoje; apresentar autores canônicos, mas também alguns menos conhecidos; dar espaço para poetas de

imersiva possível. Isso não pode ser confundido com a absurda facilitação de, por exemplo, levar para a sala de aula uma adaptação em prosa d'*Os Lusíadas* em vez de se lançar às diversas possibilidades do texto original, o que mata a poesia, que é o que o texto tem de mais belo. É importante sempre garantir o protagonismo do texto literário em si numa aula de literatura.

língua portuguesa de outras nacionalidades, como a moçambicana Noémia de Sousa (2016), cuja poética do grito é muito bem recebida pelos estudantes; por fim, elaborar uma seleção que encampe uma pluralidade de vozes, de modo a alcançar a melhor representatividade possível. Há, afinal, poemas riquíssimos que têm estilos completamente opostos e esse amplo terreno poético precisa ser mostrado: poema não é só soneto nem só verso livre; a poética da pedra de Cabral tem sua beleza de um modo oposto à da poética derramada de Vinícius de Moraes, mas ambas merecem ser apreciadas.

A última proposta metodológica é a que tenta ser a chave de ouro do processo. Trata-se de incentivar o aluno a encontrar seu próprio estilo de escrita, mediante a proposta de confecção de um poema. Chamamos essa atividade de “desafio”, para que o estudante se sinta desafiado a dar o máximo de si, numa tarefa optativa. Citemos alguns enunciados possíveis: a) com base em um poema visto em aula, parta do tema depreendido por sua interpretação e escreva seu próprio poema; b) escreva um poema de tema livre, escolhendo a melhor forma para se expressar: soneto, forma livre, madrigal, balada, poema em prosa, dentre outras vistas em aula; c) escolha uma figura de linguagem para ser predominante em um poema escrito por você.

Com isso, ao menos três possibilidades se abrem: o aluno que escrevia seus versos terá a oportunidade de ser lido por um professor; o aluno que nunca escreveu um poema poderá ter essa experiência; a turma toda receberá a chance de aprender poesia praticando-a porque, para se expressar na forma de poema, terá que ler, refletir, imaginar um estilo e testar várias estratégias usadas por autores vistos na disciplina. A recíproca não é verdadeira, mas todo grande poeta é um grande leitor: para escrever seu próprio poema, deverá o estudante sentir, analisar e interpretar outros poemas até descobrir o estilo que deseja. É, pois, um método didático que propõe a total imersão no universo poético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Jaime Ginzburg (2012, p.217), em “O ensino de literatura como fantasmagoria”, é preciso, no curso de Letras, proporcionar um modelo de aula de Literatura voltado para: a) a

capacidade de reflexão; a) interpretação do texto literário; c) leitura continuada de livros. Se tomamos os modelos metodológicos vistos no tópico anterior, pensamos conseguir atingir esses três objetivos: o aluno desenvolverá a capacidade de reflexão por meio da interpretação do texto literário, que se apurará cada vez mais de acordo com o hábito da leitura de poesia. Isso ganha mais vida quando esse aluno se vê estimulado a escrever seus próprios poemas, mudando-se para o lado mais ativo da situação e colocando-se no lugar do poeta para, de fato, construir a obra com “caráter de coisa organizada”, o que fará com que ele, em seguida, leia poemas com outros olhos. Poesia é arte e assim deve ser abordada. Se o estudante de artes plásticas deve pôr as mãos nas tintas e o de música, em instrumentos, por que o estudante de Letras não deve ser instigado a escrever seus próprios poemas?

Além disso, Daniel Pennac (1993), em *Como um romance*, enumera diversos direitos imprescindíveis que um leitor deve ter - direitos esses que precisam ser garantidos pelo professor de literatura, inclusive na graduação. Dentre eles, merece destaque, para este trabalho, o direito de calar, que é, na verdade, o de não ser obrigado a expor o sentimento ou a opinião que tem ao ler um poema, podendo ter o prazer de estar sozinho com a impressão textual. A leitura como espaço de cuidado com a nossa solidão é algo essencial na contemporaneidade em que jovens se veem, de certa forma, na obrigação de publicar cada atitude ou pensamento nas redes sociais - em vídeo, em foto ou em texto.

A leitura resgata o silêncio essencial ao autoconhecimento, tão acanhado nos nossos dias. Ter essa possibilidade é modo de resistência. Poesia é, em si, resistência ao estado das coisas. Um professor que mostre isso ao aluno está no caminho certo para fazê-lo apaixonar-se por essa arte de inaugurar um modo novo de dizer algo. A poesia faz isso: ela tira o pó das palavras, lustra-as, faz o silenciado passar a dizer, a significar e a resistir.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eugénio de. **Poemas de Eugénio de Andrade**. Seleção, estudo e notas de Arnaldo Saraiva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- ANDRADE, Paulo. **Corpo arquivo**. São Paulo: Patuá, 2014.
- ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura segundo Antonio Candido. **Via Atlântica**, n. 35, p. 69-85, 2019.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:_____*. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-263.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da ANPOLL**, v.1, n.33, 2012.
- MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1996.
- MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia para quê?** A função social da poesia e do poeta. São Paulo: Editora UNESP, 2019.
- MONTEIRO, Adolfo Casais. A voz humana e a poesia. *In:_____*. **Casais Monteiro: uma antologia**. Organização de Rui Moreira Leite. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p.197-199.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, n.9, 2006, p.17-29.

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). **Leia Brasil**, 1999. Disponível em <http://www.leiabrasil.com.br>. Acesso em 02.10.2013.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

SOUSA, Noémia de. **Sangue negro**. São Paulo: Kapulana, 2016.

TABUCCHI, Antonio. **Afirma Pereira**. Tradução: Roberta Barni. São Paulo: Estação Liberdade, 2020.

CAPÍTULO 14

O universo da poesia no letramento literário infantil e juvenil

Marliane Ribeiro de Sousa⁷⁶

Xirley Pereira Lemos Cabral⁷⁷

Patrícia Aparecida Beraldo Romano⁷⁸

É inegável a importância da Literatura na vida de uma pessoa, principalmente uma pessoa em formação, como a criança e o adolescente. Desde tenra idade, estes sujeitos devem ter direito à Literatura, como disse Antônio Candido (2011). É imprescindível o papel da escola nesta mediação literária em garantir o acesso à democratização da leitura em suas múltiplas formas. Acreditamos no poder transformador da literatura, como nos lembra Candido:

Por isso é que nas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando

⁷⁶ Professora de Língua Portuguesa dos anos finais na Rede Municipal de Itinga do Maranhão. Graduada em Letras (UFPA). Mestranda PROFLETRAS pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA -PA. E-mail: marliannersousa@gmail.com

⁷⁷ Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual (SEDUC-PA). Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Língua Portuguesa pela UFPA. Mestranda PROFLETRAS pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA -PA E-mail: xirleylemos@hotmail.com / xirleycabral@gmail.com

⁷⁸ Professora adjunta na UNIFESSPA e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ). Membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens/USP. Atua na Graduação em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação Profletras-Marabá e POSLET da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA -PA E-mail: paromano@unifesspa.edu.br

nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177).

Os horizontes da Literatura precisam ser mostrados aos alunos, pois a literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo e suas respectivas ciências (naturais, sociológica, antropológica, política, econômica, ecológica...), bem como os princípios éticos que regem a sociedade (MORIN *apud* MEDEIROS e ROMANO, 2020).

Dessa forma, a Literatura precisa ser percebida como um “acontecimento”, em que se pensa o discurso de maneira diversa do que lhe é comum (RIOLFI *et al*, 2008).

Comprovamos isso nos poemas de Manoel de Barros, que construía suas poesias em um mundo coerentemente maravilhoso, indo do particular ao universal, onde a infância era retratada sempre com disposição para vislumbrar o novo. Dentre as qualidades estéticas em seus poemas, destacamos a sua sensibilidade e os efeitos imagísticos na recriação de um mundo vivenciado pela criança (AGUIAR e CECCANTINI, 2012). A literatura está intrínseca desde muito cedo na vida da criança.

[...] O primeiro diálogo da criança com a literatura oral/popular acontece geralmente, pela cantiga de ninar, em que o adulto canta para o bebê, mesmo que ambos não levem em consideração o sentido da palavra entoada. A autora realça como relevantes nas cantigas a interação com o tecido melódico e seu acolhimento (RAMOS *apud* DEBUS; BAZZO; BORTOLOTTI, 2018, p. 19).

E a literatura possui esse caráter mágico, lúdico que não se limita apenas à palavra ou à exploração dela, mas que permite que se transporte para os mundos que a criança possa imaginar, que chamamos de liberdade poética.

Para o púbere desenvolver-se de forma saudável e para ele próprio ter noções de seus limites, precisa dessa experimentação que permeia a realidade e o mundo da fantasia, o qual passeia pelo que não é racional. Pela imaginação, a criança atribui vida aquilo que é, por exemplo, matéria morta [...] Também cria cenas, questionamentos e ambientações que, muitas vezes, só na sua imaginação tornam-se vivos ou possíveis. Esses seres dialogam com os pequenos. E a poesia infantil encontra uma voz ressoante em meio a esse universo (DEBUS; BAZZO; BORTOLOTTI, 2018, p. 24-25).

Entretanto, não é dessa forma que o poema é abordado na escola. Constatamos um certo desinteresse dos alunos (e até dos professores, de forma geral) com relação ao gênero literário, em especial o poema. Isso ocorre devido a fatores como falta de cultura de leitura, a distância entre o aluno e o texto, o desinteresse e a dificuldade de muitos professores na interação com o aluno no ensino desse gênero e o próprio pouco contato que muitos docentes tiveram com o gênero na formação deles e na própria prática leitora. Muitos têm a crença de que trabalhar o texto literário é muito laborioso (FIGUEIREDO-GOMES; MONTEIRO; MORAIS JÚNIOR, 2011). Ainda temos o estudo do texto literário associado ao estudo de regras gramaticais, perdendo-se totalmente nesta abordagem, a essência do poema.

Para que o trabalho com a poesia em sala de aula seja eficiente, a primeira condição indispensável é que o professor seja um leitor com uma experiência significativa de leitura. Além da experiência com a leitura, é essencial que o docente seja capaz de entusiasmar-se com a imagem, descrição e ritmo de um determinado poema para sensibilizar os nossos alunos para o universo da poesia (PINHEIRO, 2018).

É preciso proporcionar ao aluno um estudo do poema de forma atrativa e dissociada desse viés: texto como pretexto e associar com os recursos e/ou interfaces digitais que se apresentam ao educador, pois no cenário atual as tecnologias digitais estão sendo integradas paulatinamente às atividades escolares. Como inserir no

cotidiano escolar o trabalho com poemas de forma lúdica envolvendo as tecnologias digitais?

Destacamos o professor como importante mediador neste processo de letramento literário e letramento digital, pois a criança e o adolescente passam boa parte de suas vidas na escola. Para promover essa inserção no letramento literário e digital, escolhemos o gênero poema, pois compreendemos que esse gênero proporciona uma leitura plurissignificativa e consideramos de fundamental importância o aluno ser estimulado a desenvolver habilidades de leitura e compreensão textual de forma proficiente.

Por isso, escolhemos como objeto de estudo o poema “Paraíso” (1995), de José Paulo Paes, e “Amazônia” (2004), de José Carlos Aragão, por compreendermos que eles exploram as semioses, permitem os multiletramentos e levam o aluno a se inteirar dos problemas sociais, fazendo dele um sujeito partícipe crítico-reflexivo, pois ambos os poemas podem ser trabalhados a partir de temáticas como a questão ambiental.

A leitura e compreensão de textos bem como a oralidade são competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e para tal precisam ser realizadas de forma interativa e em suas múltiplas formas inserindo-se os recursos da tecnologia digital, pois em um contexto pandêmico no qual estamos vivendo não podemos ficar alheios à aceleração das práticas de leitura e escrita que esse contexto híbrido proporcionou para todos os segmentos da sociedade, inclusive para a escola.

Compreendemos que o poema é imprescindível na formação literária de crianças e jovens, pois ele possibilita ao aluno perceber o poder, a expressividade das palavras e o quanto esse gênero permite ao discente fazer leituras e releituras de forma crítica, pois não existem textos neutros na sociedade. Estimular os alunos a viajar no universo da poesia é possibilitar a construção da sua formação leitora despertando a criatividade, a sensibilidade e a imaginação, por isso o ensino da literatura por meio da poesia é tão importante na atualidade.

A mediação desse gênero em sala de aula precisa ser feita de forma motivadora pelo professor, pois o gênero requer que o aluno seja estimulado para a realização de uma leitura proficiente e significativa.

AS MULTISSEMIOSES REFLEXIVAS NOS POEMAS *PARAÍSO* E *AMAZÔNIA*

Afirma-se que o poema vem perdendo destaque, de acordo com Pinheiro (2018) provavelmente a poesia é o menos prestigiado tanto entre os gêneros literários quanto na prática pedagógica. Porém, reconhecemos a importância deste gênero literário na escola, em especial para o público infantil e juvenil.

É sabido que os poemas, assim como as histórias direcionadas às crianças podem versar sobre os mais variados conflitos, estados de espírito e sentimentos. Além de poder frequentar os temas mais variados, a poesia infantil não quer apenas se adequar ao leitor, como se fosse isso um critério rígido preestabelecido. Longe disso, a poesia para crianças define-se como a que a criança também lê e aprecia, não sendo uma poesia menor. O mergulho no texto poético costuma ser mais intenso que o mergulho no texto em prosa, em que a criança faz um pacto de faz de conta com o narrador (SORRENTI, 2012, p. 14).

Os poemas são textos que podem ser escritos em estrofes e em versos ou não. Pode ter rima, ritmo, figuras de linguagem. Lembra-nos muito as trovas, cantigas de ninar, parlendas que as crianças aprendem na primeira infância. São jogos de palavras, ritmos, sons com que elas estão familiarizadas, como se observa no poema “Paraíso”, de José Paulo Paes.

Este autor teve influência dos poetas modernistas como Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Goulart, dentre outros do Modernismo. No poema abaixo, o recurso da intertextualidade está muito presente, pois há um certo diálogo com a cultura popular.

Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóveis matar gente, mas
para criança brincar.

Se esta mata fosse minha, eu não
deixava derrubar.

Se cortarem todas as árvores, onde é que
os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,
eu não deixava poluir.
Joguem esgotos noutra parte, que os
peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,
Eu fazia tantas mudanças
Que ele seria um paraíso
De bichos, plantas e crianças.
(JOSÉ PAULO PAES⁷⁹)

Primeiramente, ao ler com fruição este poema percebemos a sua linguagem subjetiva, a musicalidade nos versos e a brincadeira com as palavras. Faz uso da linguagem conotativa e utiliza o recurso da intertextualidade, confirmada por Pereira (2014), quando elucida que o primeiro verso do poema repete o verso inicial da cantiga “Se essa rua, se essa rua fosse minha”.

Quando um texto menciona direta ou indiretamente um escritor ou escrito, diz-se que ocorre a intertextualidade. Livros - é verdade- sempre falam de livros, mas hoje essa tendência se intensificou muito: uma obra que se refere a outra, que se refere a outra, numa rede quase infinita de menções múltiplas e recíprocas (LAJOLO, 2018, p.156)

Utiliza-se também de outros recursos, como a figura de linguagem gradação, mesmo que de forma hipotética, através da utilização dos verbos no modo subjuntivo. Almeja que a rua, a mata, o rio e o mundo se tornem melhores para que assim o mundo se transforme em um paraíso e todos, inclusive os animais, possam viver em um ambiente harmônico. Temos um eu lírico reflexivo e empático.

Reconhecemos a função social do poema e seu caráter crítico, pois para Sorrenti (2009, p. 19), “a poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo”. O poema desperta para um viés crítico-social, onde se imagina um lugar harmonioso, sem destruição da

⁷⁹ Fonte: Fonte: armazenetextoblogspot.com

natureza, levando os leitores a reflexões críticas, pois esta é a intenção. Sabemos que a literatura tem essa função de informar, denunciar e refletir. E presencia-se essa abordagem no poema.

Há também o emprego do paralelismo sintático com o uso da expressão "se esta" no início da estrofe e no início do 3º e 4º parágrafos a expressão "se este" e a repetição da forma verbal "fosse", na primeira linha de todas as estrofes. Esse paralelismo no poema traz clareza e precisão ao discurso, além de marcar a insistência que deve ser percebida pelo leitor.

A poesia se caracteriza ainda por sua ludicidade, pois estamos diante de um produção poética contemporânea que é muito importante para a criança, pois, “pretende levá-la a descobrir algo à sua volta e a permitir-lhe experimentar novas vivências que, ludicamente, se incorporarão em seu desenvolvimento mental/existencial.” (SORRENTI, 2009, p.23).

Para isso, é preciso que a criança seja despertada e a escola tem esse papel fundamental: o de criar situações para incentivar a criatividade, a intuição e o ludismo no aluno, de modo a despertar-lhe a sensibilidade poética, como queria Drummond (SORRENTI, 2009). Elucidamos também a importância da oralidade:

Na antiguidade clássica, a modalidade oral era a preferida no contexto da formulação das ideias filosóficas muito importante, porém pouco explorada nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Esta modalidade era muito valorizada desde a Antiguidade, era a preferida no contexto da formulação das ideias filosóficas, realizada, muitas vezes, na interação entre mestre e aprendizes. Aprender implicava, antes de tudo, escutar o mestre falar e, em alguns casos, dialogar com ele, respondendo a questões e provocando novos desdobramentos e novas indagações (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 71).

A oralidade está intrinsecamente ligada às primeiras manifestações literárias, porque a linguagem falada precede à linguagem escrita.

O resgate dos poemas de tradição oral (cantigas, parlendas, adivinhas, fórmulas de escolha) por parte da escola é uma importante forma de promover a leitura/ audição desse tipo de texto entre os membros de sua comunidade. Esses poemas trazem em seus versos, além da memória de um grupo, a melodia que os acompanha e características próprias ao gênero, tais como ritmo, rima, repetições de sons vocálicos e consonantais. Por este motivo, muitos são os poetas que bebem na fonte da tradição oral para a composição de seus versos (SOUZA, 2012, p. 87).

Portanto, a leitura desse poema tende a proporcionar prazer e a despertar a imaginação e o senso crítico a seus leitores, principalmente às crianças e adolescentes, pois esse público, principalmente, se vê acolhido em seu universo. O poema é elaborado com arte e criatividade por um autor que conhece as excentricidades da infância e da adolescência, consideradas relativamente mais abertas ao conhecimento. São ainda momentos em que os leitores se expõem ao risco de contar o que pensaram sobre o texto.

A escolha do poema *Amazônia*, de José Carlos Aragão, possibilitará aos discentes conhecer outro tipo de composição poética em formato diferente: o chamado poema visual. Ao observarmos o texto percebemos que se pode fazer uma leitura diferente da habitual, dando fim à unidade rítmico-formal: uma das propostas do Concretismo.

O poema considerado "concreto" é para ser lido e visto. Este formato de poema fez parte da Poesia Concreta, que começou na década de 50, do século XX, e que teve os irmãos Augusto de Campos/Haroldo de Campos e Décio Pignatari como principais representantes. Eles foram bastante influenciados pelos ideais da poesia modernista. Essa poesia, de certa forma, se opôs à ideia do abstrato.

De acordo com Cunha (2012) em poemas visuais, é comum que muitos sejam constituídos de uma única palavra. Nesse poema "Amazônia" há apenas uma palavra, que é também título do poema: Amazônia. Assim, essa palavra vai se desintegrando e gerando um efeito de desolação no leitor. A cor verde em letras garrafais aos poucos vai dando espaço para o branco, marcando a ausência, o

vazio, antes ocupado pelo verde, cor que representa a floresta amazônica. Nesse sentido, constatamos a multimodalidade presente no poema “Amazônia”.

Esse poema dificilmente será cantado ou lido em voz alta, a sua sonoridade ocupará lugar secundário, pois "este poema visual explora principalmente a plasticidade das letras (formato, seu desenho, seu tamanho, sua cor) e das palavras, a distribuição espacial do texto no papel e a relação desse texto com outros elementos visuais (linhas, traços, texturas, desenhos, fotos, colagens).(CUNHA, 2012, p. 76).



Fonte: CUNHA, Leo. (2012, p. 24)

Podemos relacionar a produção de poemas que são textos multimodais à literatura digital: textos produzidos na *web*. Não podemos negar que estamos em um contexto totalmente interativo-digital e a literatura não está fora dessa realidade. Citamos os ciberpoemas, que são uma combinação entre a poesia concreta e a literatura digital. A poesia digital, nesse caso, é uma espécie de poesia em movimento.

O poema mescla som, imagem e a própria palavra. No caso, cada palavra do poema é desfocada. Para se ler, é preciso usar o cursor do mouse. Com isso, o leitor lê o que está escrito, mas também ouve. Conforme avança nas outras palavras, os sons vão se misturando, de modo a criar algo semelhante a lembranças confusas e às vezes sem sentido, que vêm à memória (PAGNAN, 2017, p. 312).

Dessa forma, a escola proporcionará ao aluno o letramento literário e também o letramento digital, pois estamos em um momento em que a maior parte das atividades cotidianas são realizadas na *web*, e assim, o aluno aprenderá a navegar pela internet, conhecer sites, navegar por hiperlinks e também produzir ciberpoemas ou poesia digital.

Portanto, o gênero poema pode ser estudado no suporte impresso e/ou digital, na sua multimodalidade, devendo a escola proporcionar ao aluno essa democratização literária em uma perspectiva interdisciplinar, pois de acordo com a BNCC:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (BRASIL, 2018, p. 156).

Tendo em vista a importância do poema na sala de aula, propomos uma sequência de atividades voltadas para oportunizar experiências significativas de leitura, com o objetivo de inserir o universo poético e o letramento literário dos estudantes do Ensino Fundamental, em especial as turmas do 6º e 7º anos.

UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA NO ENSINO DO POEMA EM SALA DE AULA

A proposta didática apresenta uma “sequência de atividades” organizada didaticamente em etapas a partir dos poemas: “Paraíso” de José Paulo Paes e “Amazônia” de José Carlos Aragão.

Devido à pandemia de covid-19, as aulas estão sendo ministradas no formato de ensino remoto ou híbrido dependendo de cada cidade ou estado. A proposta didática-metodológica deste artigo é possível de ser aplicada usando várias interfaces digitais, dentre elas o *WhatsApp*, *google meet*, *padlet*, *youtube*, *Pinterest*, *mentimeter* entre outros.

A sequência de atividades é organizada em etapas ou oficinas. A **primeira etapa** é destinada à investigação dos conhecimentos prévios dos alunos. As aulas podem ser ministradas a partir de videoconferências usando a sala de aula *google meet*. A seguir listamos algumas sugestões para essa etapa que pode ser finalizada em até 3 horas/aulas.

Escrever na lousa interativa o título do poema: Paraíso. Mural Interativo: *Jamboard* é como se fosse um quadro branco, porém mais inteligente e permite a colaboração e a participação dos estudantes.

Instigar os alunos a ligar o microfone e digitar no *Jamboard* a resposta para as seguintes perguntas: O que é um paraíso? Como você imagina ser um paraíso?

Após a roda de conversa sobre o título do poema, solicitar aos alunos que façam desenhos a partir de suas concepções sobre o que seja um paraíso. Outra possibilidade é buscar imagem no *Google* imagem ou utilizar o aplicativo digital *Pinterest* denominado “de painéis de imagens” para a criação de pasta com o título do poema, que pode ser compartilhada e acessada tanto pelo professor quanto pelos alunos.

A **segunda etapa** é destinada ao incentivo da leitura e o desenvolvimento do senso estético, de acordo com a Competência Específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de

imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

O objetivo é levar o aluno a descobrir a leitura como fruição e alternativa de lazer. Para esta etapa sugerimos os seguintes passos:

O professor deve disponibilizar um fundo musical e iniciar a leitura do poema “Paraíso” em voz alta com entusiasmo e entonação dos versos de forma que os discentes percebam o ritmo, a sonoridade, a musicalidade e a expressividade do poema. Como sugere Pinheiro (2018), é essencial organizar um ambiente adequado por uma música de fundo enquanto se lê poemas.

Após a declamação do poema, é importante proporcionar um ambiente no qual os alunos consigam expressar os seus sentimentos e emoções a partir da leitura. A sugestão para essa atividade é a criação de "nuvem de palavras" usando o aplicativo *Mentimeter* no qual pode-se criar e compartilhar apresentações interativas em tempo real, além de permitir que os estudantes possam responder a enquetes, pesquisas, nuvens de palavras entre outras possibilidades.

A terceira etapa é destinada à interpretação dos poemas “Paraíso” e “Amazonas” de acordo com a BNCC:

Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal” (BRASIL, 2018, p. 159).

Com o objetivo de possibilitar a realização de atividades de apreciação e o desenvolvimento de estratégias de leitura, para esse momento sugerimos as etapas:

Leitura silenciosa do poema "Paraíso", de José Paulo Paes.

Leitura coletiva: cada aluno ler um verso “de forma intercalada à cantiga de matriz oral 'Se essa rua fosse minha', ou seja, o grupo canta uma estrofe da cantiga, seguida da leitura de outra do poema de Paes, assim sucessivamente” (SOUZA, 2012, p.103).

Após a leitura do poema, possibilitar aos alunos uma atividade de discussão.

Comparar a cantiga e o poema, utilizando-se de questionamentos como: “Que sentidos tem a palavra “rua” em cada um dos textos?” “Que sentimentos estão presentes em cada um deles?” “Que trechos se repetem em ambos?” “Quais não se repetem?” “Que relações se pode fazer ao comparar os títulos de ambos os trechos?” “O que se pode observar quanto ao tamanho dos versos na cantiga e no poema?” (SOUZA, 2012, p.104 e 105).

A apresentação dessa atividade pode ser realizada em *slides* usando o *Google Apresentações*. Esse recurso digital pode ser editado de forma colaborativa e permite a interação com o público por meio de perguntas e respostas, mediante a disponibilização de *link* para essa ação.

Apresentar aos alunos o poema visual “Amazônia”, de José Carlos Aragão. Solicitar aos alunos que observem com bastante atenção as letras, formato, desenho, cor, a organização e a distribuição das palavras. É importante chamar a atenção dos alunos para as várias possibilidades de significação em linguagens diversas e para a intertextualidade existente, explorando a multimodalidade nos poemas. Direcionar, aos estudantes, perguntas relacionadas à organização dos efeitos de sentidos que o tipo de letra, cores, imagem, organização dos versos e estrofes possibilitam na compreensão dos textos.

Apresentar aos alunos os ciberpoemas e os poemas multimídias. Solicitar que os alunos acessem os sites <http://www.pauloquarone.com/poemasescolhidos> e <http://www.ciberpoesia.com.br>. Após a exploração deles, fazer uma roda de conversa descontraída sobre a experiência de ver, ler, compreender, escutar e interagir com esses textos nas mídias digitais.

Na quarta etapa o objetivo é relacionar os poemas “Paraíso” e “Amazônia” a outros poemas. Fazer a curadoria e produção de:

Pesquisas de poemas em livros ou sites. Criar um mural virtual de poemas usando o aplicativo *Padlet*. Para Pinheiro (2018), criar um

mural onde os alunos, durante uma semana, ou mês, ou o ano todo, destaquem versos de que mais gostam e incentivem a recitação de poemas. Esses são procedimentos que ajudam a criar um ambiente em que a poesia é vivenciada e o prazer de lê-las vai criando formas. Essas sugestões, todavia, devem ser constantes no ambiente escolar para proporcionar à turma um momento diário ou semanal de leitura de poemas na sala de aula, a partir dos poemas selecionados pela turma no mural do *padlet*.

Proposta aos alunos de criação de poemas, a partir dos versos “Se esta rua fosse minha” e “Se esse mundo fosse meu”. Essa proposta de atividade pode ser realizada em grupo usando o *Google Docs*. Com essa escrita colaborativa, o docente vai acompanhar a elaboração da atividade acessando o *link* de cada grupo. Ao fim da criação dos textos, os alunos poderão gravar *podcasts* recitando os poemas.

É importante que o docente tenha conhecimento da importância de um planejamento sistematizado para o ensino, além do diário de registro durante a execução das atividades. A escolha de um ou vários recursos de metodologia para o ensino e aprendizagem precisa ser considerada ainda na fase de planejamento da aula para que os objetivos e resultados da proposta didática sejam alcançados de forma satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do texto literário em suas múltiplas formas deve ser essencial para o aluno. A escola não pode se omitir dessa responsabilidade, pois acreditamos que essa democratização permitirá a ele percorrer os mais variados textos literários e o poema é o ponto de partida para isso.

Ao afirmar que “O leitor jovem contemporâneo assume o perfil multimodal, disposto a envolver-se com uma infinidade de leituras, cujos textos são construídos em diferentes linguagens e apresentados em suportes variados.” (RÖSING, 2018, p. 23).

Por isso, a abordagem de vários recursos digitais para o professor mediar seu trabalho em sala de aula será fundamental para que o aluno tenha acesso à Literatura.

É notório que esses textos literários têm tido sua circulação ampliada, porém acreditamos que ainda falta muito para uma democratização plena da leitura literária. Destacamos as variedades de livros literários no acervo de algumas bibliotecas públicas e escolares, assim como a ampliação dos livros em formatos digitais, como os *e-books*, disponibilizados em algumas plataformas digitais, possibilitando o acesso em uma dimensão maior para os alunos e o público em geral.

Sobretudo, as literaturas impressa e digital devem caminhar juntas. Nunca uma se sobrepõe a outra, pois ambas têm sua importância e agradam a públicos diferentes e, ao final, teremos maiores chances de angariarmos uma grande parcela de leitores lendo por prazer. É nessa leitura por prazer que a literatura terá cumprido seu objetivo.

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (COSSON, 2014, p. 50).

Nós, educadores, precisamos acompanhar o dinamismo das gerações e isso aumenta a nossa responsabilidade de procurarmos acompanhar essas transformações, como a utilização das ferramentas digitais.

Assim, como o ciberpoema é um texto em movimento, precisamos nos movimentar. Temos, neste tempo, um outro desafio: formar não apenas leitores literários, mas também leitores digitais.

Com isso, a nossa missão não se esgota no tempo, ela apenas vai ganhando outros contornos. Temos, portanto, uma grande responsabilidade para com o nosso aluno que, talvez, muitos de nós ainda não tenhamos contemplado: permitir a eles o mundo do sonho, da imaginação, da reflexão crítica. Não podemos privá-los desse direito. Afinal, como disse Fernando Pessoa: o homem é do tamanho do seu sonho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica: 2012.

AZEVEDO, Kattia Lima Nina; PINHEIRO, Maria Leonardo de Lima. **Formação de leitores: sedução e prazer na leitura**. In: SALES, Germana (Org.). Anais do V Workshop - uma abordagem textual. Belém: Editora da UFPA, 2007, pgs. 120-129.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CUNHA, Leo (orgs). **Poesia para Crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** – São Paulo: Contexto, 2006.

DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania; BORTOLOTTTO, Nelita. **Poesia cabe na escola: por uma educação poética**. 1 ed.,Campina Grande - PB: EDUFCG, 2018.

FIGUEIREDO-GOMES, João; MONTEIRO, Maria da Conceição; MORAIS JUNIOR, Francisco Martins. Literatura, linguística e ensino. In: FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire Oliveira de; ARAÚJO, Silvano Pereira de. (Orgs.) **Práticas linguageiras, literatura e ensino**. Edições UERN, 2011, pgs. 157-167.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje e amanhã.** São Paulo: Editora UNESP, 2018.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo. **Mediação de leitura:** Dona Benta em tempos de revolução digital. Revista Literartes, n. 13. 2020.

PEREIRA, Patrícia Ribeiro de Sales. **Poesia e intertextualidade:** leitura de poemas infantis de José Paulo Paes. Monografia (Graduação em Letras) - Documento eletrônico. Disponível em < <https://tede.bc.uepb.edu.br> > Acesso em 15 jun . 2021.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola.** Reflexões, comentários e dicas de atividades. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.
SOUZA, Gláucia de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (org.). **In: Poesia para crianças:** conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012.

PAGNAN, Celso Leopoldo. **Literatura digital:** análise de ciberpoemas. Cascavel, Revista Travessias. v. 11, n.3, p. 308 - 325, set/dez. 2017.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2018.

RIOLFI, Claudia *et al.* **Ensino de língua portuguesa** – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RÖSING, Tania Maria Kuchenbecker. O que é qualidade no ensino da literatura? *In:* NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (Orgs). **Literatura e ensino:** territórios em diálogo. São Paulo, EDUC: Capes, 2018.

CAPÍTULO 15

Leitura e melancolia⁸⁰

Adriana Carolina Hipólito de Assis⁸¹

Um dos grandes entraves quando se trata da resistência do aluno com relação à literatura está em relacioná-lo a leitura funcional, na qual o aluno sabe ler e escrever, mas não alcança desempenho e desejo maior para leituras críticas, reflexivas. O que leva, na maioria das vezes, o corpo docente oferecer aos alunos uma literatura de fácil assimilação, tais como resumos de obras, trechos de poemas na crença de que a literatura é um produto elitizado e que os alunos mal sabem ler e escrever que dirá compreender literatura.

A não compreensão desses textos, por sua vez põe o mercado editorial e as leituras ofertadas em um tipo de discurso fácil que inviabiliza a compreensão de textos literários como o barroco. A mediação feita nos espaços escolares nem sempre se propõe a compreender também a sensação do aluno de sentir-se perdido diante do texto barroco e/ou contemporâneo e tampouco se propõe a fazer pontes entre a literatura contemporânea e os textos barrocos do passado de forma anacrônica. Há neste embate uma luta de resistência quer do aluno, quer do professor em lidar com a literatura. O que fazer com essa batata quente? E por que neste artigo escolhi o barroco como referência para tratar dessa resistência?

Escolhi por experiência diária como docente, pois nem tudo são flores no ensino. A começar pela resistência barroca que é por natureza hermética ora torna-se compreensível, ora obscura. Mas, importa saber neste quadro a percepção do aluno que se sente apático, com um sono incompreensível e uma sensação de estar perdido ou de

⁸⁰ O presente texto foi apresentado em uma comunicação oral e consta nos ANAIS da 8ª SLIJ da UFSC.

⁸¹ Dra. Literatura pela UFSC. E-mail: adricarolbas@gmail.com

estar em outro plano. Todos esses aspectos ao longo dos anos me forneceram pistas de que a resistência literária sempre esteve ancorada em sintomas barrocos. Para explicar essa lógica é preciso antes compreender que o barroco não está segregado a um período literário como os livros didáticos explicitam. O barroco tem uma amplitude que é contemporânea e anacrônica em relação a concepção de um barroco historicista evolucionista. Octavio Paz e Severo Sarduy são dois poetas e críticos latinos que observam o barroco para além de um movimento literário, o veem como identidade latina, para esses autores somos todos barrocos.

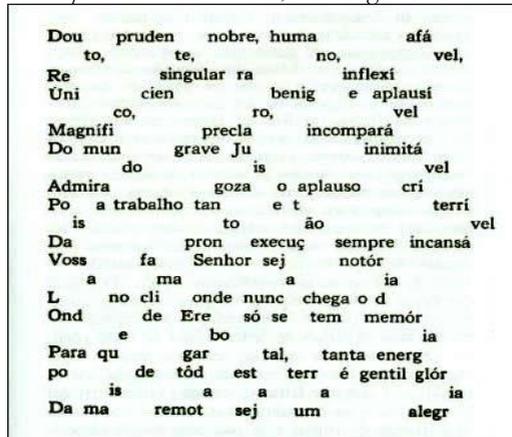
A latinidade tem muito de antropofagia como é o caso da poética de Gregório de Matos um dos poetas mais utilizados nos bancos escolares para explicar o barroco brasileiro. Samuel Anderson O. Lima afirma em *Gregório de Matos do Barroco à antropofagia* (2016) que a devoração antropofágica fez do povo brasileiro desde aculturação um povo criativo que fazia da imitação do alheio (estrangeiro) uma forma natural de hibridizar. Da comunicação entre as duas culturas nasceu no Brasil e por que não na América Latina um barroco ou um neobarroco dialógico, de carnavalização bakhtiniana que é mais festivo, paródico e plural, diferente do barroco oferecido nas escolas fixado em um programa historicista, de linhagem europeia.

O barroco traduzido para os manuais escolares apresenta a descrição do objeto pelo excesso de ornamentação; pelo gosto pela obscuridade; pela relação entre o claro e o escuro derivado, sobretudo da relação com as artes plásticas - que possibilita a sensação de torpor delirante derivada dessa ilusão óptica ocasionada pela forma barroca - ; pela eterna referência a etimologia da palavra barroco que significa pérola irregular; e, pela ênfase dada ao barroco jesuítico presente nos textos silogísticos e da nobreza retórica presente nos quadros como *As Meninas*, de Velázquez, que apresenta uma armadilha de cifragem que se desdobra de forma metalinguística.

O homem barroco vive a instabilidade, o estado agônico diante da queda do objeto artístico. O aluno sente-se perdido e isso talvez seja natural, uma vez que tende a procurar textos que não os tire da zona de conforto, buscam sempre textos lineares e quando se deparam com Gregório de Matos, Gôngora e Quevedo referências constantes nos livros didáticos sentem dificuldade. A outra

dificuldade é compreender o vocabulário mais antigo presente nos poemas e nas imagens, além de não conseguir, muitas vezes, transpor a relação de espacialidade estabelecida no barroco – luz, sombra e esfumaçamento presente nos rococós das pinturas – para o texto verbal. No que se refere à poética de Gregório de Matos o aluno compreende bem a alcunha de *Boca do Inferno* nos textos, mas não consegue fazer uma leitura aprofundada intertextual em diálogo com estruturas medievais que ainda são presentes no barroco de G. Matos, como as cantigas de escárnio e maldizer, assim como não consegue estabelecer elos com a poesia contemporânea. Outro problema estaria em não compreender o barroco contemporâneo de natureza proliferante, de personagens em constante metamorfose como nos romances de Ana Miranda ou de textos sem as antigas marcas de começo, meio e fim. Há uma relação temporal que se coloca no espaço barroco que dá essa sensação de sentir-se perdido. Os textos barrocos, geralmente, dobram-se como uma serpente que devora a si (CAMPOS, 1984) formando um labirinto, uma biblioteca infinita de possibilidades intelectivas. O poema *Ao Mesmo por suas Altas Prendas*, de Gregório de Matos constrói um labirinto perceptivo que, aliás tem muito de poesia concreta. Um poema, no qual a visão é convocada a enxergar o sentido dentro de um jogo.

Figura 1 *Ao Mesmo por suas Altas Prendas*, de Gregório de Matos (1623-1696).



O poema forma uma constelação gráfica que possibilita, no jogo, a construção do sentido.

Observa-se no poema acima outra característica barroca que é também extremamente contemporânea: o poema não apresenta centro o que possibilita a ambiguidade de sentido e a construção de duplos em um espaço de geometrização gráfica como duas esferas platônicas: uma de céu/ideia e outra da terra/cópia, de um lado o sentido modalizado e outro irregular, a espacialidade torna-se grotesca, assimétrica sem uma direção precisa, mas circular. Gregório de Matos mantém o tom irônico no recaimento - como assevera Severo Sarduy em *O Barroco* (1989) - da nobreza do desembargador. O desembargador circula no vazio constelar hiperbólico como alguém que é nobre, mas que sempre cai no espaço por ser inflexível ou por ser como Erebo, filho do caos e da noite.

Sarduy afirma que uma das características do barroco é a elipse. A elipse Gongórica, assim como a quevediana ou a contemporânea é espaço de supressão, de ocultação teatral dos termos em favor de outro, e Gregório de Matos como nenhum outro poeta brasileiro do período barroco sabia muito bem utilizá-la e o fazia por imitações ou transcrições plagiotrópicas, o fazia com a intenção de dar espelhos anamórficos, paródicos ao poder vigente. A elipse, segundo Sarduy, surge desenhada em torno de dois centros, um visível marcado pelas concepções da ciência de Galileu, pela claridade, pelo esplendor da imagem; e outra invisível, de cosmologia kepleriana como uma galáxia infinita, elíptica, vazia. E os dois formam círculos concêntricos, um exterior e outro interior como signos poéticos em constante rotação. A elipse identifica-se com a retórica hermética que expulsa ou escamoteia uma parte que falta como um significante inconsciente. Neste caso a elipse se constitui como repressão sexual na palavra, uma vez que se evita ou se eufemiza termos ou imagens grosseiras. O mecanismo da elipse aproxima-se da psicanálise na medida em que tende a excluir da consciência o símbolo desagradável ou inoportuno. O mesmo se dá quando o aluno lê o texto barroco, não se trata de não compreender as entrelinhas, mas se perder ou cair na própria falta. O significante reprimido uma vez expulso constrói desvios de sentido, além disso o aluno tende a repelir ou se distanciar das representações que o cerca de suas pulsões ocasionando mais deslocamentos diante do objeto artístico. A imagem grotesca passa a ser o retorno do recalcado fazendo com que a relação elíptica – aquilo

que se oculta nas sombras – não seja entendida como aquilo que dá espacialidade textual seja na forma silogística⁸², na qual o argumento retórico cria literalmente um formato em espiral. Severo Sarduy à luz de Jacques Lacan afirma que a “escrita barroca é, no seu jogo de dispêndios ao serviço da repressão, a verdade de toda linguagem” (1989, p. 75).

A verdade está no lugar do sujeito na topologia lacaniana, na falta que se constitui como eclipse do objeto perdido, como um significante faltante que sempre buscamos. Neste sentido, o objeto perdido é a eterna busca do desejo, do desejo, do Outro. E esse desejo passa a ser o lugar onde o sujeito faz sentido no texto. Sarduy afirma que algo – eu diria alguém - escolhe na linguagem, algo faz sentido independentemente da multiplicidade ou da hibridização barroca. Mas há um outro lugar que é foracluído, o aluno foracluído raramente vê sentido em quase todos os textos, geralmente sente-se perdido por ter sido expulso de sua simbolização para um não lugar, para o vazio. O sentido para ele aparece de forma delirante, como um gozo que o mantém na alternância entre a sonolência e o despertar.

Jacques Lacan no Seminário *Mais, ainda* (2008) observa dois aspectos que estão marcadamente presentes na estética barroca e que recaem sobre o gozo do sujeito, há um “gozo obtido” que é concretizado enquanto falta e outro que é “esperado” que deriva da contemplação dos corpos, da exibição dos objetos para evocar o gozo. Aqui a contemplação do belo na poética barroca associa-se ao gozo em sua relação com a Coisa materna perdida, ao luto dessa perda põe o sujeito em um delicioso êxtase contemplativo, mas que também o põe em depressão, uma vez que essa Coisa jamais retornará e, por isso sofre com a língua morta (KRISTEVA, 1989). O sentido discursivo, assim como o valor dado a esse sentido se dá como objeto perdido. Esses dois tipos de gozo são observados por Jacques Lacan dentro do campo escópico (visão/olhar), para Lacan o “barroco é a regulação da

⁸² O silogismo deriva do discurso retórico, da oratória que se divide em três partes: o *exórdio* ou *proêmio* (princípio); a *proposição* (apresentação do assunto); e, a divisão em partes do desenvolvimento - que pode ser narrativo – ou *exposição* minuciosa de argumentos para se chegar a *peroração* ou conclusão do texto. O silogismo não é entendido quando a distância entre o exórdio e a peroração é grande, quando há um esfumaçamento argumentativo maior.

alma pela escopia corporal” (2008, p. 124). Há aqui uma relação com o corpo e alma que Lacan situa dentro do campo da ética herdada do Renascimento, e da moral religiosa cristã. Essa herança pretende a racionalidade aristotélica como fator de repressão e o legado que essas duas manifestações têm com a contemplação do objeto artístico que se redimensionam como falta. Importa o campo da visão como fator principal do gozo estético no barroco que pode ser compreendido como uma elipse da alma. Seu gozo contemplativo não é garantia de que sujeito esteja presente, o aluno pode estar perdido numa galáxia.

Embora apresente limites em relação às teorias de Jacques Lacan, *A Origem do Drama Trágico Alemão*, de Walter Benjamin (2016) também observa essa sensação de sentir-se perdido como fator indicativo de ausência derivado do humor melancólico. W. Benjamin aborda o barroco de forma proximal a Severo Sarduy, principalmente no que se refere a presença dos astros, da ciência como um espaço contemplativo e da elipse nas obras barrocas. Benjamin trata metaforicamente da melancolia pela imagem de Saturno, os astros excitam a contemplação do olhar e encarnam o espaço do gozo melancólico. A melancolia benjaminiana baseia-se na *Teoria dos Humores* como um humor belicoso derivado da *biles negra*. A *biles negra* carrega consigo, nos líquidos por ela produzido, a demência como fator possibilitador de grande parte das narrativas marítimas e de grande parte das imagens barrocas que apresentam, nos afetos, a tristeza, a depressão, o pathos cristico que Benjamin aponta como um dos paradigmas de fragilidade presente na figura do Príncipe que não encontrava nada que satisfizesse sua alma.

A melancolia é um dos grandes responsáveis pelos delírios intelectivos e da apatia do aluno, daí sua fragilidade melancólica, seu desinteresse pelo objeto de estudo. A melancolia, entretanto, já foi considerada sinônimo de inteligência, de sabedoria devido seu estado meditativo. Aristóteles via a melancolia não como patologia, mas como natureza própria do calor, considerava-a como princípio regulador que interagia com energias opostas (o quente e o frio; o seco e o líquido). O filósofo associava a mistura branca do ar (*pneuma*) e dos líquidos – mar, vinho, esperma do homem – ao erotismo da melancolia referindo-se alegoricamente a Dionísio e Afrodite como representantes desse humor. O gênio melancólico também está

associado a inquietação do homem, a angústia do *Stimmung* do pensamento e a necessidade quase mística, de ascese (*acedia*), de júbilo pela morte de Cristo. Nada mais triste ou melancólico do que sofrer diante da imagem de Jesus.

W. Benjamin como bom freudiano verifica que esse estado de torpor também está associado ao luto, a perda. O luto segundo S. Freud (1914-1916) apresenta uma forte proximidade com a melancolia e a depressão. Para o psicanalista existem dois tipos de luto: um normal que passamos diante de qualquer perda e outro patológico. Importa compreender o segundo sintoma como uma sensação esmagadora de não ter centro por ter sido esvaziado de seu ego. O luto, segundo Freud, é uma reação a perda de um ente querido ou de alguma abstração que ocupa o lugar deste ente formando uma semântica da perda, uma biblioteca. Na melancolia não há necessidade de se ter uma perda concreta para sentir-se com desânimo profundo ou com a sensação de desinteresse pelo mundo externo ou, ainda, pela necessidade nostálgica de buscar repouso no passado. A melancolia diferente do luto e da depressão não apresenta problemas de autoestima, mas caminha pela obscuridade, pelas sombras do barroco ou pela sensação de sentir-se morto, esmagado. Por isso o olhar contemplativo benjaminiano inclui a morte como tragédia da alienação do próprio corpo apresentando momentos de sobrevivência – excitação - e de morte - ausência.

O melancólico pratica qual um antropófago um canibalismo destrutivo, o outro é sempre alguém intolerável que se tem vontade de destruir para poder possuí-lo vivo, o melancólico para sobreviver a perda da Coisa materna a devora. Somente assim, o melancólico é ressuscitado e nutrido constantemente, mantendo o elo com sua Coisa. Diferente do luto e da depressão que esconde sua agressividade contra o objeto de luto na autocondenação, na queixa sobre si, pois sua lógica pretende sempre um superego severo que o esmaga. Outro elo em comum nesta tríade – luto, melancolia e depressão – é a tristeza. A tristeza também está atrelada a perda da Coisa arcaica, por isso a sensação de abandono, por isso a atitude melancólica diante do texto é sempre efêmera. O efêmero segundo W. Benjamin está associado ao Belo que, embora trate da imortalidade do objeto artístico testemunha a perda da *aura*. Para Freud todo texto é um

contrapeso de uma perda, uma sublimação que é também efêmera, a perda suscita a efemeridade do Belo e do luto. E o luto nutre o fetiche da obra. O fetiche benjaminiano é alegoria do *mais* lacaniano. A alegoria como toda questão que gira em torno de um matema é um traço de união entre a Coisa e a ressurreição do sentido em infinitos signos. Vênus é alegoria do amor cristão, mas é também objeto perdido, um regozijo ressurrecional da perda da Coisa-materna (KRISTEVA, 1989). A alegoria encarna o drama da morte e do renascimento, na medida em que a perda passa a ser a grande musa do barroco alemão e passa a ser suporte imaginário que representa a morte, a melancolia.

Embora *A Origem do Drama Trágico Alemão*, de W. Benjamin seja bastante completo em sua abordagem filosófica suas teorias tratam do barroco europeu. Ferreira Gullar observa, em *Barroco: Olhar e Vertigem* (NOVAES, 1988), que o barroco de aleijadinho, assim como a nossa arquitetura brasileira apresenta menos drama alemão. Nosso barroco não tem o mesmo expressionismo gótico que atingiu seu apogeu na manifestação da dor. Ferreira Gullar vê o barroco brasileiro de forma mais alegre, certamente pela hibridização e pela carnavalização operística que nos causa uma vertigem paródica. Se o humor paródico, assim como chiste são caminhos do barroco carnavalizante brasileiro é sinal que o ponto de vista de Severo Sarduy esteja mais a contento do que o de W. Benjamin, na medida em que opera como falta repressiva que, para rir, parodiar e carnavalizar precisa antes sentir a dor da repressão do supereu. A questão de base do drama barroco de W. Benjamin é moral e demencial, o barroco de S. Sarduy é o barroco de *Cobra*, romance que fervilha em metamorfose poética. *Cobra* é anagrama de *Baroc* ou barroco, por isso sua escrita é hermafrodita seu corpo traveste-se e liberta-se no palco da escrita, na hibridização de gêneros poéticos, na inclusão de uma estética em *trompe l'oeil* entre oriente e ocidente e entre os mais variados tipos de sintomas. *Cobra* é uma serpente barroca que inclui todos os sintomas em seu vórtice. Diferente do barroco alemão que utiliza a melancolia, o luto e a depressão como os únicos sintomas de seu drama. Há outros sintomas que possibilitam pensar nesta sonolência, nesta nostalgia, nesta ausência como o Autismo e o Síndrome de Down que poderiam ser lidos como sintomas barrocos em sala de aula. O barroco de *Cobra*

é inclusivo, pois contém todas as formas, todas as vozes bakhtinianas: da ornamentação luxuosa ao grotesco, da normalidade – se é que ela existe – às anomalias. Neste sentido *Cobra* é a alegoria da latinidade e nela a morte sorri como as festas mexicanas dedicadas à morte. O que significa que o ensino deveria estabelecer mais pontes entre o barroco europeu e o barroco brasileiro e/ou latino. Assim como deveria se propor pensar o ensino sem uma camisa de força evolucionista, historicista, mas que caminhasse com a contemporaneidade de forma anacrônica, textos como os de Gregório de Matos são também contemporâneos. Além disso, é importante inserir o docente nas discussões sobre os sintomas do barroco, nem sempre o aluno que apresenta desinteresse, sonolência ou que se sente perdido tem consciência de seu sintoma.

REFERÊNCIA

BENJAMIN, Walter. **A Origem do Drama Trágico Alemão**. São Paulo: Autêntica, 2016.

CAMPOS, Haroldo. **O Sequestro do Barroco na formação da literatura, o caso Gregório de Matos**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

FERREIRA, Nadiá Paulo. **Cancioneiro da poesia barroca em língua portuguesa**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006.

FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia**. *In.*: História do movimento psicanalítico, Artigos sobre Metapsicologia e outros trabalhos. Obras Completas Edição Standard, Vol. 14 (1914 – 1916). Disponível no site: <https://onlinecursosgratuitos.com/31-livros-de-sigmund-freud-para-baixar-em-pdf-psicanalise/>, acessado em setembro de 2019.

KRISTEVA, Julia. **Sol Negro Depressão e Melancolia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

LACAN, Jacques. **Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. **A ética da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LIMA, Samuel Anderson Oliveira. **Gregório de Matos do Barroco à Antropofagia**. Natal/RN: EDUFRN, 2016.

MORENO, César Fernández. **América Latina em sua Literatura**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

NOVAES, Aduino (Org.). **Barroco: olhar e vertigem**. IN: O Olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

PAZ, Octavio. **Signos em Rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PAZ, Octavio. **Ideas y Costumes II Usos y Simbolos**. Obras Completas, México Fondo de Cultura Económica, 1996.

SARDUY, Severo. **O Barroco**. Lisboa: VEGA, 1989.

SARDUY, Severo. **Cobra**. Rio de Janeiro: José Álvaro. Editor S/A, 1975.

VALERY, Paul (trad. Augusto de Campos). **A Serpente e o pensar**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SOBRE A ORGANIZADORA

ELLEN DOS SANTOS OLIVEIRA



Doutora em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Cultura e Literatura pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CUBM). Especialização em andamento em Literatura Infanto Juvenil pela Faculdade Única. Especialização em andamento em Psicanálise pela Faculdade Única. Graduada em Letras Português e suas respectivas Literaturas pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Membro do Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos da UFS (CIMEEP/UFS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0243081448488165>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4728-5766>

E-mail: profa.ellen.oliveira@live.com

Blog: professoraellenoliveira.blogspot.com

Site: profaellenoliveira.wixsite.com/ellen-oliveira

Facebook: <https://www.facebook.com/literatura.letras.linguagens>

ÍNDICE REMISSIVO

- 2D 2 84, 85, 86
- 3D 3 6, 10, 78, 79, 80, 84, 85, 86
- A**
- A Arma Escarlate* 218
- A Bela e a Fera 11, 98, 105
- A Chave do Tamanbo* 120
- A Chave Dourada* 23
- A Fábula da Arca de Noé* 258, 263, 264
- A Interpretação dos sonhos* 10
- A Menina do Narizinho Arrebitado* 118, 145
- A roda do vento* 144, 148, 151, 154, 155, 157
- A. A. Milne 25
- Adão e Eva* 258, 263, 264, 269
- adaptação cinematográfica 10, 91
- adaptações 12, 32, 79, 98, 114, 146, 218, 250, 266
- Admirável Mundo Novo* 231
- adulto em formação 18
- Affonso Solano 218
- agentes transformadores 9
- Alberto Martos García 220, 221, 234
- Aldous Huxley 231
- Alemanha 29, 52, 103, 105, 107
- Alencar, Aluizio de Azevedo 162
- Alessandra Klein 258, 261, 262
- Alfredo Varela 160
- Alice 6, 10, 23, 38, 40, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 147
- Alice Através do Espelho 79, 80, 87, 88, 90, 92, 96
- Alice no País das Maravilhas* 6, 10, 23, 38, 58, 59, 76, 78, 79, 84, 85, 88, 90
- Aluizio de Almeida 160
- Amarildo João Espíndola 259, 262
- american way of life* 45
- análise 6, 10, 11, 12, 27, 37, 45, 49, 57, 58, 64, 71, 80, 82, 87, 88, 89, 91, 93, 98, 132, 140, 148, 165, 166, 173, 177, 196, 199, 201, 214, 218, 219, 230, 232, 233, 234, 235, 257, 269, 285, 310
- análise psicanalítica 6, 10, 57
- André Vianco 218, 232
- anedota 180
- Antero de Quental 163
- apocalipse zumbi 232
- aptidões 9
- Aritimética da Emília* 126
- arquetípico 34
- arte literária 11, 200, 303
- artes 98, 146, 149, 199, 207, 256, 289, 313
- As Aventuras de Tibor Lobato* 218
- As Crônicas dos Mortos* 218
- As Estrelas de Natal* 258, 264
- As Luvvas Mágicas do Papai Noel* 258, 263, 264
- As Mil e Uma Noites* 143
- astúcia 48
- Através do Brasil* 116, 117, 140
- aula 43, 47, 50, 68, 278, 279, 286, 287, 289, 307
- autonomia 48, 51, 54, 82, 174, 193
- autônomo 183, 279
- Avatar 79, 84, 85
- Ave, Palavra* 48
- B**
- Ballantine Books* 32
- barroco 13, 196, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319
- Base Nacional Comum Curricular 239, 245, 268, 296, 309
- Bíblia 165
- bibliotecas 239, 308
- BNCC 239, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 265, 267, 296, 303, 305

- Brasil 44, 98, 114, 115, 117, 124, 127, 130, 137, 138, 139, 147, 154, 160, 162, 164, 196, 228, 233, 240, 245, 248, 249, 254, 256, 268, 291, 313
- brasilidade 116, 230, 233, 234
- brevidade 11, 181, 182, 186, 188
- brincadeiras 71
- C**
- Caçadas de Pedrinho* 123, 141
- Cachibos Dourados e os três ursos* 23
- Cachoeira do Sul 159, 162, 163, 177
- Camila Pelegrini 232
- Camilo 162
- capitalismo 172
- Carolina Hessel Silveira 257, 258, 260
- Carreirada* 164
- Cassiano Ricardo 163
- Cecília Bajour 200, 207
- Cecília Meireles 163
- Ch**
- Chapeuzinho Amarelo* 45, 51, 52, 53, 55
- Chapeuzinho Vermelho 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 187, 193
- Charles Kingsley 23
- Chico Buarque 10, 43, 45, 51, 52, 54
- C**
- Cinderela Surda* 251, 257, 263, 264, 270
- cinema 10, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 97, 105, 182, 207, 222, 236
- civismo 116
- Cláudio Henrique Mourão 258, 261
- coloquial 124, 252
- competências 9, 243, 246, 247, 296
- contadora de histórias 7, 12, 147, 148, 179
- contemporaneidade 27, 100, 151, 195, 202, 290, 320
- contextualização 26, 34, 162, 204, 244, 247
- conto de fadas 23, 50, 57, 58, 59, 71, 74, 187, 191, 195, 222, 225
- contos populares 42, 43, 46, 112
- Crepúsculo* 219, 223, 230
- Cretino é quem toma de uma enxada* 164
- criança 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 31, 35, 42, 48, 49, 50, 51, 54, 68, 69, 76, 112, 113, 114, 115, 117, 128, 136, 137, 159, 161, 176, 192, 222, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 253, 254, 255, 265, 285, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299
- crianças surdas 7, 12, 238, 241, 242, 243, 244, 248, 249, 250, 253, 256, 257, 264, 265, 266, 267
- criatividade 224, 253, 297, 300
- crônica 181, 182, 195, 196
- Crônicas de Gelo e Fogo* 219, 228
- Crônicas de Nárnia* 30, 219, 229
- Crônicas dos Mortos* 232, 233
- crossover fiction* 222
- Cruz e Sousa 163
- Curupira Surdo* 259, 264, 268
- D**
- Daniel Defoe 21, 114
- Declaração Universal dos Direitos das Crianças 159
- deficiência auditiva 240, 242
- democratização 13, 293, 303, 307, 308
- descrições 179, 188, 189, 205
- Dicionário de Mitos Literários* 184
- didatismo 19, 34
- direitos educacionais 24
- Direitos Humanos 176
- direitos linguísticos 240
- discriminação 104, 168, 265
- Disney 84, 96, 105, 211
- diversidade 226, 240, 243, 244, 245, 247, 248, 288, 303
- Dom Quixote das Crianças* 146, 156
- Dona Benta 11, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 310
- Dr. Seuss 25
- Dragões de Éter* 218, 228, 233, 235
- E**
- Edith Nesbit 25

- ego 63, 67, 70, 71, 74, 75, 318
 Elielza Reis da Silva 259, 262
 Eloy Martos Núñez 220, 234
 Emília119, 121, 122, 124, 128, 129, 130,
 131, 133, 134, 135, 136, 139, 140,
 141, 154
 ensino7, 9, 12, 13, 19, 57, 115, 139, 144,
 158, 170, 172, 239, 243, 244, 245,
 246, 247, 248, 249, 256, 272, 273,
 274, 275, 276, 283, 286, 287, 289,
 290, 291, 295, 297, 304, 307, 310,
 311, 312, 319
 ensino básico 13, 273
 ensino-aprendizagem 9, 172
 épico26, 37, 159, 160, 161, 165, 167,
 168, 169, 171, 174, 175, 176
 Era Vitoriana 24, 30
 Érico Veríssimo 162
Esbôço de uma época 164
 escola13, 99, 113, 115, 117, 137, 138,
 238, 240, 242, 253, 265, 268, 293,
 295, 296, 297, 299, 300, 302, 303,
 307, 310
 escolarização 116, 239, 243, 248
 escrita25, 35, 46, 64, 79, 80, 81, 83, 103,
 112, 131, 137, 138, 166, 205, 230,
 239, 240, 242, 243, 247, 252, 259,
 262, 263, 264, 265, 266, 274, 277,
 288, 296, 300, 307, 315, 319
 escritor10, 25, 45, 46, 51, 55, 81, 131,
 144, 160, 168, 169, 174, 181, 182,
 183, 198, 251, 277, 299
 espaços75, 135, 190, 228, 239, 253, 256,
 312
 espelho96, 99, 199, 208, 209, 211, 213,
 214
espírito solidário 119, 120, 122
 estímulo 13
 estruturas míticas 12, 218
 Euclides da Cunha 162
 Europa 114, 126, 148, 152, 230
 exaltação da natureza 116
 existir 20, 36, 79, 133, 135, 142, 146,
 179, 187, 240
- F**
- Fabiano Rosa 250, 257, 258, 260
 fabulação 42
 fábulas18, 19, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 112
 família62, 64, 93, 113, 117, 149, 155,
 162, 194, 220
 fantasia6, 10, 17, 19, 23, 24, 26, 32, 33,
 37, 38, 45, 99, 114, 118, 124, 134,
 148, 168, 187, 223, 224, 225, 226,
 227, 295
 fé 161, 167, 174, 175
 Felipe Castilho 218, 230
 Fernandes Barbosa11, 159, 160, 162,
 163, 164, 165, 167, 169, 170, 171,
 175, 176, 178
 ficção científica 225, 227
Figurinhas do Bazar 164
 filme79, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
 92, 93, 94, 95, 182
 filosofia 32, 133, 173, 276
 filosofia *hippie* 32
 Fita verde no cabelo45, 48, 49, 50, 51,
 56
 FNLIJ 198
 formação de leitores9, 10, 12, 13, 27,
 218
 França 322
 francês 68, 99, 277
 FREUD62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 76,
 77, 320
Frutinha proibida 164
 Fundação Nacional do Livro Infantil e
 Juvenil 198
 Fundo Nacional das Nações Unidas159
 Fúria de Titãs 85
- G**
- Garra Junqueira 163
 gaúcho 159, 174, 175
 gênero11, 13, 19, 30, 33, 34, 37, 44, 56,
 129, 180, 181, 190, 194, 200, 219,
 221, 227, 275, 278, 279, 282, 295,
 296, 297, 300, 303
 gênese evolutiva 113
 geografia 68, 117, 218, 224, 228, 229

George MacDonald	23
George Orwell	231
global80, 83, 117, 222, 224, 235, 239, 253	
Glória Garcia Rivera	220, 223
graduação7, 13, 198, 199, 272, 273, 275, 276, 278, 280, 281, 287, 290	
guerreiro	218, 225
Guilherme de Almeida	163
Guimarães Rosa10, 43, 45, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 162	
Gustavo Rosseb	218, 230

H

habilidades	9, 108, 224, 246, 296
Harry Potter6, 10, 39, 40, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 217, 219, 222, 223, 228, 230	
Herculano	162
herói25, 26, 34, 35, 36, 38, 91, 96, 116, 120, 165, 167, 169, 171, 175, 178, 183, 218, 221, 225, 235	
heróis brasileiros	116
heroísmo	9, 165
Hiloea	162
História27, 39, 98, 99, 100, 108, 126, 133, 141, 147, 152, 156, 161, 169, 172, 174, 176, 178, 263, 320	
História Cultural	100, 108
<i>Histórias da nossa terra</i>	116
histórias policiais	225
historiografia	27, 34, 98, 103, 108
Hollywood	85, 288
Holocausto	107, 172, 174
horizonte de expectativa29, 30, 33, 34, 37	
humanidade11, 100, 120, 128, 131, 140, 158, 162, 167, 168, 229, 230, 231, 232, 277	
humanização7, 11, 158, 164, 167, 168, 176, 177	
humano50, 63, 64, 81, 112, 120, 130, 132, 133, 151, 162, 165, 166, 167, 172, 173, 174, 176, 183, 239, 253, 255, 265, 275, 288	

I

IBGE	240
Iconotextualidade	225
ideias18, 21, 28, 38, 102, 103, 118, 122, 124, 151, 183, 205, 247, 300	
identidades linguísticas	246
igualdade	129, 139, 246
ilustrações30, 145, 239, 243, 263, 264, 265, 266	
Imagens cosmológicas	225
imaginário34, 48, 55, 58, 80, 81, 82, 129, 134, 154, 156, 304, 319	
impacto social	28
individualidades	240
indivíduo	17, 21, 28, 33, 64, 66, 119, 126, 168, 209, 211, 213, 224, 254
infância10, 13, 17, 18, 21, 23, 24, 42, 51, 53, 61, 71, 93, 112, 114, 117, 133, 137, 138, 147, 294, 297, 301	
influência	18, 25, 27, 47, 54, 66, 141, 171, 298
inglês	10, 25, 35, 72, 219
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	240
intelectualidade	101
intensidade	11, 82, 91, 183, 186
interpretação27, 55, 58, 64, 65, 67, 76, 124, 168, 200, 202, 207, 211, 255, 285, 289, 305	

J

J. R. R. Tolkien10, 25, 29, 30, 38, 39, 219, 222	
Jacob Grimm	22
Jacques Prévert	51
James Thurber	10, 43, 45, 51, 54, 57
Jauss27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38	
Jesus Cristo	165, 178
João Cezimbra Jacques	160
jogo linguístico	71, 72
<i>Jogos Vorazes</i>	219, 228, 231, 232
Jorge Amado	162
jornada	9, 25, 26, 88, 90, 91, 99, 102, 199, 208, 209
jornalismo	78, 162, 181, 182

- José Lins do Rego 162
 Joseph Campbell 26, 35, 87
 Júlia Lopes de Almeida 116
- K**
- K Rowling 11, 99, 102, 108
 Karin Strobel 258, 262
- L**
- Larissa Gotti Pissinatti 259, 262
 LDB 245, 246
Le chat et l'oiseau 51
Legado Folclórico 218, 230, 233, 235
 Lei de Diretrizes e Bases 245, 268
 leitor 7, 11, 13, 17, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 53, 55, 58, 76, 98, 99, 103, 105, 129, 144, 145, 147, 155, 158, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 178, 182, 187, 188, 189, 192, 195, 200, 205, 210, 212, 214, 222, 225, 227, 228, 274, 275, 277, 278, 283, 285, 289, 290, 291, 295, 297, 299, 301, 302, 308, 309
 leitura 6, 11, 12, 13, 18, 24, 27, 28, 31, 34, 39, 42, 45, 50, 55, 58, 79, 81, 82, 92, 97, 98, 115, 143, 146, 147, 150, 152, 154, 155, 156, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 175, 176, 177, 178, 196, 204, 206, 214, 217, 221, 233, 237, 239, 240, 243, 257, 259, 273, 274, 275, 278, 280, 283, 284, 285, 289, 290, 293, 295, 296, 297, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313
 leitura literária 11, 304, 308
 letramento 8, 9, 13, 198, 240, 292, 296, 302, 303
 letramento literário 8, 9, 13, 198, 240, 292, 296, 302, 303
 Letras 7, 13, 17, 42, 56, 57, 98, 140, 142, 155, 158, 164, 196, 198, 199, 216, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 282, 286, 287, 289, 291, 293, 310, 321, 322
- Lewis Carrol 10, 79
 liberdade 69, 122, 124, 136, 137, 139, 149, 151, 231, 294
 Libras 12, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269
 Liège Kuchenbecker 258, 261
 língua 57, 132, 137, 147, 156, 193, 218, 219, 220, 239, 240, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 265, 268, 277, 288, 311, 316, 320
 Língua Brasileira de Sinais 241, 248, 269
 linguagem 34, 46, 52, 54, 71, 79, 81, 82, 98, 114, 116, 118, 124, 138, 165, 174, 179, 200, 201, 202, 207, 221, 239, 240, 241, 242, 247, 252, 253, 254, 255, 269, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 289, 297, 298, 299, 300, 305, 315, 316
 Literatura 322
 literatura fantástica 7, 12, 22, 23, 197, 199, 200, 208, 210, 215, 220, 237
 Literatura Infantil e Juvenil 9, 12, 13, 142, 198, 293
 Literatura Infantil inglesa 23
literatura surda 249, 250, 251, 253, 254, 266, 267
 literatura *young adults* 99, 100, 108
 livro 9, 10, 13, 22, 29, 30, 31, 32, 38, 42, 51, 64, 79, 81, 82, 84, 87, 88, 92, 98, 102, 116, 117, 118, 119, 123, 127, 129, 136, 138, 139, 145, 147, 195, 199, 202, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 221, 224, 239, 240, 243, 250, 254, 255, 274, 279, 291
 livros 12, 18, 20, 24, 25, 30, 68, 69, 84, 87, 88, 89, 91, 99, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 122, 124, 129, 132, 134, 135, 136, 139, 164, 203, 206, 207, 216, 225, 239, 244, 250, 253, 255, 256, 257, 259, 262, 265, 266, 269,

- 274, 281, 289, 299, 307, 308, 312,
313,320
- Liz Braswell 11, 99, 105, 108
local. 80, 83
- Lodenir Karnopp 257, 258, 260
- Louis Letterier 86
- M**
- Machado de Assis 162
- mágico9, 60, 69, 70, 134, 144, 183, 208,
294
- magnético 232
- magô 25, 225
- Manuel Bonfim 116
- maravilhoso9, 11, 56, 59, 165, 180, 187,
196, 294
- Marina Colasanti7, 12, 179, 180, 181,
182, 194
- Mário Quintana 163
- matemática 59, 68, 126, 247
- maturidade 48, 56, 137
- Menina de vermelho a caminho da
Lua** 187
- Messias 165
- métodos de leituras 9
- militante 6, 9, 11, 112
- Minhas flores de Jacarandá* 164
- Mínotaurô 180
- mistério9, 75, 91, 133, 199, 208, 209,
210, 213, 214
- mitos 23, 118, 169, 195, 197
- modernidade6, 10, 17, 56, 115, 124, 235
- monomito 35
- Monteiro Lombato 11
- moral6, 10, 19, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 53,
54, 64, 115, 122, 127, 128, 171, 316,
319
- morfologia 180
- mundo9, 19, 21, 24, 25, 32, 35, 42, 45,
49, 58, 60, 61, 63, 65, 69, 80, 99, 101,
102, 103, 104, 105, 118, 120, 121,
122, 124, 125, 127, 128, 129, 130,
131, 133, 134, 135, 137, 144, 145,
148, 150, 152, 153, 155, 156, 158,
162, 169, 170, 173, 175, 176, 179,
182,187, 189, 190, 192, 194, 195,
208, 212, 216, 217, 221, 223, 225,
227, 228, 229, 230, 233, 234, 236,
251, 252, 253, 254, 273, 277, 278,
279, 280, 281, 288, 294, 295, 298,
299, 307, 309, 318
- N**
- narrações 179, 223
- narrativas10, 11, 12, 36, 44, 45, 54, 91,
93, 95, 126, 132, 143, 144, 145, 150,
151, 155, 180, 181, 189, 194, 201,
204, 205, 207, 208, 210, 211, 215,
220, 221, 225, 226, 227, 231, 232,
233, 239, 252, 253, 255, 256, 265,
317
- narrativos-visuais 12
- Nastácia 131, 136, 153, 154
- negrinho do pastoreio 159, 160, 161,
165, 169, 170, 171, 175, 176, 178
- Negrinho e Solimões* 258, 263, 264, 268
- Nélida Piñon144, 148, 151, 153, 155,
156
- Noite Feliz* 164
- nostalgia 10, 319
- O**
- O espadachim de Carvão* 218
- O Feijãozinho Surdo* 258, 263, 264
- O herói de mil faces* 35, 38, 235
- O Hobbit*6, 10, 17, 25, 26, 30, 31, 32, 33,
34, 36, 37, 41
- O pequeno príncipe* 222
- O Que Ela Encontrou Por Lá* 80
- O Senhor dos Anéis*26, 27, 31, 32, 37, 40,
217, 219, 222, 227, 228
- Olavo Bilac 116, 162
- Olegário Mariano 163
- ONU 159
- opressão100, 105, 107, 108, 168, 231,
252
- oralidade44, 46, 112, 132, 221, 239, 241,
296, 300
- Ordem Vermelha* 218
- órfão 102, 159, 169, 175, 176
- Os 'gatos' e o remédio* 164

- Os Meninos Aquáticos* 23
- P**
- País das Maravilhas 6, 57, 59, 60, 61, 69, 70, 74, 75, 80, 88, 89, 90, 92, 94, 95
- Pamela Gates 22
- paperback* 32
- paracosmos 12, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234
- Patinho Surdo* 258, 263, 264, 269
- patriotismo 116
- Percy Jackson* 219, 230
- Período Eduardiano 24
- personagens 7, 11, 12, 23, 42, 43, 44, 46, 50, 58, 60, 61, 74, 75, 80, 82, 86, 87, 91, 92, 99, 100, 103, 104, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 131, 133, 134, 139, 140, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 171, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 194, 201, 204, 205, 208, 210, 215, 218, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 238, 239, 243, 244, 250, 251, 253, 255, 256, 257, 263, 264, 265, 266, 267, 313
- personalidade 35, 47, 49, 93, 166, 169, 175, 183
- poema 45, 52, 53, 59, 72, 159, 160, 161, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 284, 285, 288, 289, 290, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 310, 314
- poemas épicos 25, 26
- poeticidade 181, 182, 195
- política 97, 113, 172, 196, 254, 256, 294
- pós-guerra 10, 24
- Prêmio Nobel 12
- Preto e branco* 164
- Primeiras histórias* 49
- Príncipe Gato* 229, 233
- professor 9, 14, 18, 137, 138, 154, 243, 253, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 285, 287, 289, 290, 295, 296, 297, 304, 305, 308, 312
- protagonista 25, 35, 36, 47, 49, 50, 53, 54, 88, 92, 99, 105, 212, 213, 214
- psicólogos 17
- psique 62, 63, 65, 67, 69
- R**
- raciocínio 127, 172, 205
- racismo 135, 136
- Raphael Draccon 218, 228
- Rapunzel Surda* 258, 263, 264, 270
- razão 19, 57, 81, 85, 90, 101, 122, 130, 133, 169, 184, 203, 222, 245
- real 9, 65, 89, 90, 95, 134, 148, 167, 174, 187, 201, 212, 215, 228, 229, 230, 305
- recepção 6, 17, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 41, 62, 114, 178
- regionalismo 159, 174
- regionalista 174, 175, 176
- Reinações de Narizinho* 145, 154, 156
- Religião 173, 176
- reportagens poéticas 48
- representação 12, 72, 80, 87, 108, 122, 174, 180, 190, 192, 196, 213, 227, 228, 229, 244, 255, 264, 265, 266, 267
- representatividade 12, 244, 255, 256, 264, 265, 266, 267, 288
- revista 30, 84, 162, 200, 217, 221
- Rio Grande do Sul 159, 174, 175, 177, 269
- Robert Southey 23
- Robinson Crusoe* 21, 22, 38
- Rodrigo de Oliveira 218, 232
- Roger de Mello 12
- Roger Mello 7, 197, 198, 199, 208, 213, 215, 216
- Roma Antiga 18, 19
- romances 26, 32, 99, 102, 103, 114, 208, 211, 313
- Roque Collage 160
- Rudyard Kipling 25, 211

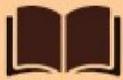
- S**
- Saga Vampiro Rei* 232
- Sagas clássicas** 226
- sagas fantásticas 12, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 234, 236
- Sagas modernas** 226
- Sagas pós-modernas** 227
- sala de aula 7, 9, 13, 46, 53, 55, 117, 168, 239, 242, 243, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 281, 284, 287, 288, 292, 295, 297, 303, 304, 307, 308, 310, 311, 319
- Scherazade 11, 143, 144, 150
- Selvagem* 7, 12, 197, 198, 199, 204, 206, 207, 209, 214, 216
- senso crítico 13, 45, 53, 175, 176, 275, 278, 286, 287, 288, 300
- Sepé – o morubixaba rebelde* 164, 178
- significado 11, 28, 186, 191, 205, 223, 249
- Simões Lopes Neto 160, 162
- simplicidade 18
- singularidades** 243, 244, 246, 249, 265
- Sítio do Pica Pau Amarelo 119, 120, 138
- sociabilização 13
- sociedade 9, 11, 13, 33, 64, 80, 87, 88, 89, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 108, 113, 116, 120, 129, 154, 166, 168, 169, 171, 172, 220, 230, 231, 232, 252, 253, 256, 265, 273, 276, 280, 291, 293, 294, 296, 308
- solidariedade 36, 120, 139
- Sombras do medo* 232
- Sonetos do cotidiano* 164
- sonhos 58, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 76, 89
- sono 65, 180, 312
- sujeito 64, 65, 66, 67, 166, 208, 211, 251, 253, 255, 296, 309, 315, 316
- Super Nova* 218
- Súplica ao negrinho do pastoreio* 7, 11, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 174, 175, 176, 177
- Súplica ao Negrinho do Pastoreio* 160, 164, 177
- surdos 240, 241, 242, 243, 244, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269
- T**
- Tatyana Sampaio Monteiro 258, 261
- tecnologias 232, 296
- tensão 11, 93, 186, 195
- Teoria da Literatura 29, 178, 215
- Teoria da Recepção 27, 29
- Terra Média 35
- terror 225
- Terry Brooks 27
- tesouro 116, 143
- textos impressos 13
- The Sword of Shannara Trilogy* 27, 38
- The tortoise and the hare* 45
- Tia Gênia 7, 11, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155
- Tim Burton 10, 79, 84, 85, 86, 96
- tipologia 12, 226, 227, 228, 230
- Tolkien 6, 17, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
- tradição literária 35, 36
- tradição oral 20, 42, 43, 46, 55, 156, 300
- Tradição Relambória* 164
- transmidialidades 12
- Trovas ao vento* 164
- U**
- UNICEF 159
- V**
- valor 25, 27, 28, 101, 119, 122, 124, 127, 129, 130, 134, 135, 166, 168, 209, 277, 278, 316
- Viagens de Gulliver* 114, 222
- vida 18, 19, 33, 46, 49, 51, 58, 60, 61, 62, 65, 81, 87, 95, 96, 106, 113, 118, 122, 124, 130, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 143, 145, 150, 151, 153, 167, 168, 169, 171, 174, 175, 176, 179, 192, 201, 206, 209, 211, 212, 224, 250, 251, 252, 256, 281, 289, 293, 294, 295, 308

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

<i>videogame</i>	222	W	
vigília	65	Wilhelm Grimm	22
Vinicius de Moraes	273, 288	William Morris	26
viver	133, 139, 145, 149, 240, 281, 284, 299, 308	Z	
		Ziraldo	51, 55

Literatura Infantil & Juvenil

Este livro reúne textos de professores pesquisadores engajados com o propósito do ensino da Literatura Infantil e Juvenil e com formação de leitores críticos, conscientes, solidários e humanos. Os estudiosos da área encontrarão nesse livro: reflexões crítico-teóricas sobre a origem do conceito de criança, infância e de Literatura Infantil e Juvenil, esboçando os prelúdios da origem dessa área da Literatura voltada especialmente para o público leitor crianças e jovens; leituras e análises de clássicos da Literatura Infantil e Juvenil, viajando por meio dessas releituras por fronteiras mundiais e fazendo retorno no solo da literatura nacional; propostas metodológicas para a formação de leitores literários; entre outras questões de epopeica relevância para a educação e para a sociabilização e/ou democratização da leitura.



EDITORA
SCHREIBEN