

REINAÇÕES DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL



Aldo de Lima
(organizador)

Editora
Universitária  UFPE



REINAÇÕES DA
LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL

Aldo de Lima
(Organização)

REINAÇÕES DA
LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL

Editora
Universitária  UFPE

Recife - 2011

Capa e Projeto Gráfico:
Sérgio Siqueira

Revisão:
Autores

Imagem da capa:
Desenho de Voltolino, 1884/1926

Impressão e acabamento:
EDUFPE

Editora associada à



Catálogo na fonte:
Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

R364 Reinações da literatura infantil e juvenil / organização Aldo de
Lima. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2011.
310 p.

Vários autores.
Inclui referências bibliográficas.
ISBN 978-85-7315-900-4 (broch.)

1. Literatura infanto-juvenil – História e crítica. 2. Semiótica e
literatura. 3. Análise do discurso literário. I. Lima, Aldo de (Org.).

808.899283

CDD (22.ed.)

UFPE (BC2011-081)

Para Maria José de Matos Luna
estas *Reinações*

Agradecimentos para
Severino Rodrigues
Roberta Araújo
Camila Emanuele

Apresentação

As diversões dos poetas encerram sempre alguma revelação mais profunda

Eu já tive comigo a varinha de condão que Cinderela esqueceu cá no sítio, no tempo daquela festa [Reinações de Narizinho], e brinquei de virar uma coisa noutra até não poder mais. É fácilimo e não há mérito nenhum nisso. Prefiro as histórias em que o freguês vence a esperteza, isto é, de inteligência. Com varinha mágica tudo se torna extremamente simples.

Emília

Histórias de Tia Nastácia

Os ensaios reunidos neste livro foram apresentados no *Encontro de Literatura Infantil e Juvenil*, idealizado por Severino Rodrigues e Roberta Araújo, alunos da graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

O entusiasmo destes jovens estudantes para realizar um encontro científico sobre a produção literária destinada ao público infantil e juvenil, a sua ampla recepção por alunos da graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores da UFPE e de outras instituições de ensino superior, além de um público interessado pelo tema, é uma demonstração de que a Universidade tem de manter em seus programas o ensino e a pesquisa da Literatura Infantil e Juvenil.

Os autores trazidos para o *Encontro* são exemplos da qualidade desta Literatura que desde as suas origens metaforiza o ser humano e suas utopias para um público cujas características de seu desenvolvimento cognitivo foram percebidas pelo século XVIII e de tal forma aprofundadas no século XIX que, em pleno

Romantismo, surge uma pedagogia específica para ele: o jardim da infância, *Kindergarten*, criado pelo educador alemão Friedrich Froebel. Naturalmente, a prática desta pedagogia, suas exigências e preocupações com a formação de uma criança leitora irá contribuir com o desenvolvimento de uma Literatura destinada para ela.

Ainda que por muito tempo didática, esta Literatura, a rigor, nunca deixou, como já adiantamos, de nos protagonizar e, por isso, nos aproximar em nossas semelhanças e diferenças, em nossas inquietações. Em nossas realidades metaforizadas *num país de maravilhas*, numa *terra-do-nunca*; num *conto de fadas*, num místico som de um *sino*, numa *fada que tinha ideias*; numa cegonha chamada *angélica*, num *sítio* por onde passa quase toda a fábula humana. Clássicos textos, dentre outros, que formam uma vastíssima biblioteca para a criança e o adolescente interagirem estética e ludicamente com o mundo.

A importância da Literatura para o público infantil e juvenil tem sido diagnosticada através de pesquisas realizadas por educadores, professores e cognitivistas as quais demonstram que a vivência com o texto literário desde a mais tenra idade do ser humano se constitui em importante subsídio para a formação de um leitor proficiente e crítico do mundo, de suas representações e formas de conhecimento.

Neste contexto, registremos a pesquisa da Professora Lúcia Lins B. Rego, do Departamento de Psicologia Cognitiva/UFPE, *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*, na qual se confirma, empiricamente, a família e a escola como os maiores agentes formadores do leitor, além da importância, basilar, do texto literário para aquisição da língua escrita, inventiva, sem, evidentemente, deixar de ser pragmática.

Algo semelhante ao que propugnou por quase toda a sua vida de escritor e intelectual **Monteiro Lobato**, que há 90 anos publicava *A menina do narizinho arrebitado*.

Se com Machado de Assis “a literatura brasileira entrou em diálogo com as vozes decisivas da literatura ocidental”, como professa José Guilherme Merquior no seu *De Anchieta e Euclides: breve história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. p. 154, com o autor do *Sítio do pica-pau amarelo* a Literatura Brasileira destinada ao público infantil e juvenil entrou em diálogo

com as vozes decisivas de uma Literatura criada para este público porque ele soube, a exemplo da melhor tradição, escrever para estes leitores o tema recorrente das grandes obras de arte: o ser humano e suas necessidades históricas, seus empreendimentos; suas utopias e suas ideologias.

No sonho de Lúcia, *a menina do narizinho arrebitado*, se prenuncia a originalidade e a força criativa de um erudito, e já escritor, que confessava, em carta de 08/09/1916, ao amigo Godofredo Rangel: *que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta nossa literatura infantil, que nada acho para iniciação de meus filhos.*

Lúcia é a estreia deste ímpeto e de uma longa narrativa pontuada pela aventura, curiosidade, criticidade e criatividade que instiga até o presente crianças e adolescentes e da qual sairão três grandes personagens da Literatura Brasileira: Emília, *uma boneca de pano que rapidamente evoluiu*. [...] *Teoria biológica das mutações que se autodefinia: “sou a Independência ou Morte!”*; Visconde de Sabugosa, *substancialmente um sábio* – segundo seu criador em carta de 01/02/1943 a Godofredo Rangel (op. cit. p.: 341, 343) e Dona Benta, a ilustrada matriarca do *Sítio* que *narra* o mundo através da Literatura e da Ciência.

O século XX, com Jean Piaget e Lev Vygotsky, foi o século da ciência cognitiva; da investigação mais acurada sobre a questão: como cresce a inteligência? Nunca a ciência e a epistemologia investigaram tanto sobre o desenvolvimento cognitivo.

Não sabemos se por influência deste contexto, Dona Benta esclarece a Emília em *A chave do tamanho* (10. ed. Brasiliense, 1969, p. 18) que *nossas ideias são filhas das nossas experiências*. De qualquer forma, esta lição, tenha ou não o autor de *A chave do tamanho* conhecido as teses de Piaget e Vygotsky, remete-nos aos princípios básicos da Psicologia Genética e do Socioconstrutivismo os quais postulam que a inteligência é construída através da interação sujeito/objeto.

Esta interação não ocorre através de uma relação direta com o mundo concreto, mas de uma relação mediada, isto é, a partir de algo que se interpõe entre o sujeito cognoscente e o que é observado;

por meio de instrumentos, que têm uma função histórico-social na relação sujeito/mundo: a pedra, a roda, o arado, o papiro, a foice, o martelo, o livro; ou por meio de signos, cuja função é, igualmente, histórico-social: a palavra, por exemplo. Neste sentido, podemos tomar a Literatura como fonte de conhecimento na medida em que ela se interpõe entre o leitor, cognoscente, e o mundo que ele observa. Com efeito, o texto literário é um instrumento mediador, simbólico, através do qual o ser humano constrói um conhecimento de si e do mundo.

A propósito das crianças do *Sítio*, observe-se que elas interagem com o mundo através da fabulação, do lúdico, do prazer estético; da incessante interpretação, e reinterpretação, que a Literatura *escreve* acerca da existência. Mas não só através da Literatura. Pedrinho, em *Histórias de Tia Nastácia*, “andava a ler Darwin” (cf. 13. ed. Editora Brasiliense, p.72, 1968). Ao comentar sobre a história “João Esperto”, narrada por Tia Nastácia (ib. p. 95), Emília revela: “ – gostei, gostei! – exclamou Emília. Não tem nada de boba essa historinha. É uma luta de esperteza contra esperteza, em que o mais esperto saiu ganhando. Pedrinho sabe o que isto significa em linguagem científica. Diga lá, Pedrinho. E o menino, que era darwinista levado da breca, veio com a sua cienciazinha. – Isso significa a vitória do mais apto. O mais apto é o mais esperto”.

Nestas mesmas *histórias*, Dona Benta declara que “só quem sabe ler, e lê os bons livros, é que se põe de acordo com os progressos que as ciências trouxeram ao mundo” (ib. p. 81) e fica surpreendida com os seus pequenos ouvintes: “o que estou observando é que as crianças de hoje são muito mais exigentes do que as antigas. Eu, quando era pequenina, ficava deslumbrada quando ouvia histórias como esta (ela se refere a *O caçula*, ib. p.96). Hoje está tudo diferente. Em vez de meus netos deslumbrarem-se, metem-se a criticar, como se fossem uns sabiozinhos da Grécia...”, (ib. p.99). O comportamento dos pequenos a faz enaltecer a inteligência: “notem – disse Dona Benta – que a maioria das histórias revela sempre uma coisa: o valor da esperteza. Seja o Pequeno Polegar, seja a raposa, seja um macaco como este do aluá [ela se refere a *O macaco e o aluá*], o esperto sai sempre vencedor. A força bruta acaba perdendo – e isto é uma das lições da vida”. “ – Já observei este ponto vovó – disse Pedrinho. Todas as histórias frisam uma coisa só – a luta entre

a inteligência e a força bruta. A inteligência não tem muque, mas tem uma sagacidade que no fim derruba o muque” (ib. p. 119).

A infância e a adolescência foram para Monteiro Lobato motivos através dos quais ele não só cumpriu sua exigência bastante racional de fazer uma literatura sobretudo para a criança, como imprimiu em todo o conjunto desta obra suas visões de mundo e suas utopias para a promoção e o desenvolvimento da Humanização.

Engenho e arte de um escritor no qual se confirmam estas palavras de Sérgio Milliet: *as diversões dos poetas encerram sempre alguma revelação mais profunda.*

Aldo de Lima

Coordenador do *Encontro de Literatura Infantil e Juvenil*
Campus/UFPE, maio de 2010.



PALESTRAS

OSMAN LINS E CLARICE LISPECTOR: LEITORES DAS REINAÇÕES

Ermelinda Maria Araújo Ferreira¹

Nos livros as crianças querem que lhes demos cartolas – coisas mais altas do que elas podem compreender. Isso as lisonjeia tremendamente. Mas se o tempo inteiro as tratamos puerilmente, elas nos mandam às favas.

Monteiro Lobato

O livro didático parece obedecer ao conceito de que o aluno não está apto, jamais, a qualquer esforço sério, só sendo motivado numa atmosfera de puerilidade, de gracejo perpétuo. E isso me parece errado: errado porque finge ignorar (compactuando com quem, com quem?) que crianças sabem coisas e manejam um vocabulário que ultrapassa largamente esse mundo caviloso, bobinho e asséptico – essa Disneylândia pedagógica.

Osman Lins

Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. Mas um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo. Pois assim fizemos conosco e com Deus.

Clarice Lispector

Osman Lins e Clarice Lispector foram leitores e grandes admiradores de Monteiro Lobato, além de autores eles mesmos de textos para a infância nem sempre lembrados e comentados. Deve-se a Clarice – uma escritora que, apesar de sua obra “séria”, flertou

¹ Doutora em Letras pela PUC-Rio, Professora da Universidade Federal de Pernambuco.

abertamente com gêneros tidos como “menores”, entre os quais a crônica jornalística e a literatura infantil, sendo autora de cinco livros para crianças – uma das mais belas confissões de amor de um leitor a um livro, que é o conhecido conto “Felicidade Clandestina”, construído em torno da emblemática obra *Reinações de Narizinho*, de Lobato. E deve-se a Osman Lins a menos conhecida peça infantil *Capa Verde e o Natal*, depois transformada em livro com o título “O diabo na noite de Natal”, também uma flagrante homenagem à mesma obra *Reinações de Narizinho*. Neste ensaio tecemos um breve comentário sobre a força e a importância desses dois textos no âmbito dos estudos sobre literatura infantil, a partir de seus diálogos com o pensamento lobatiano.

Quando Monteiro Lobato entra em cena, o modelo europeu de um “projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos” havia sido apropriado por vários escritores e educadores e adaptado à realidade brasileira (ARIÈS, 1981, p. 50). Com a industrialização, algumas crianças pobres puderam passar a frequentar escolas. Porém, a literatura infantil da época, se pudesse ser traduzida em forma de brinquedo, seria muito mais parecida com uma boneca Barbie do que com a Emília.

É importante assinalar que o subtítulo do primeiro livro de Lobato para crianças, *Narizinho arrebitado*, é “segundo livro de leitura para uso das escolas primárias”. Embora procurasse atingir as crianças em geral, dirigia-se aos “escolares” em particular. Se o seu interesse pelo tema surgiu de uma preocupação pessoal – pois, como queixava-se a Godofredo Rangel: “Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil que nada acho para a iniciação de meus filhos...” (LOBATO, 1957, p. 104) – ao inaugurar a literatura infantil brasileira, Monteiro Lobato transformou essa preocupação num ambicioso projeto pedagógico e artístico. Um projeto que justifica a sua frase tornada clichê “Um país se faz com homens e livros” –, e no qual, como diz Marisa Lajolo (2000):

[...] as críticas à escola tradicional são freqüentes e impiedosas, mas nem por isso comprometem – antes reforçam – o valor formativo da obra

infantil lobatiana. Se seus livros têm alguma grande lição, esta é a da irreverência, da ironia, da leitura crítica e do questionamento, da independência e do absurdo.

É neste aspecto, provavelmente, que residem as semelhanças mais estreitas nas atitudes e nos pensamentos do escritor paulista e de Osman Lins. A preocupação do escritor pernambucano com o modo como o livro didático de “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa” prestava um desserviço à formação cultural dos nossos jovens é notória e rendeu duas séries de ensaios bombásticos publicados originalmente em *O Estado de S. Paulo*, o *Jornal do Brasil* e o *Jornal da Tarde*. A primeira delas, contendo artigos de 1965, foi reunida no plaquete *Um mundo estagnado* (Imprensa Universitária de Pernambuco, 1966), com um adendo de Ricardo Ramos, “Tremebrilhos e Singelezas”; e reeditada, juntamente com a segunda série, contendo artigos de 1976, no livro *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (São Paulo: Summus, 1977). Além de artigos sobre os livros didáticos adotados nas escolas de ensino médio, Osman Lins apresenta ainda uma série de ensaios sobre “O ensino universitário”, escritas após o seu afastamento da universidade, onde lecionou por algum tempo – “decisão a que não terá sido alheio o meu compromisso com a literatura” –, atacando, entre outras coisas, o uso das apostilas nos cursos de Letras.

O tom combativo desses ensaios, que às vezes torna-se pensativo e melancólico, é semelhante ao que emana das cartas de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, e revela a natureza desses grandes autores que não se conformaram com a atividade isolada da escrita e fizeram numerosas incursões no mundo dos homens práticos. Tomo de empréstimo as palavras de Cassiano Nunes sobre Lobato e estendo-as a Lins (2000, p. 32):

[...] suas preocupações foram as de brasileiros que não se resignavam ao conservantismo imobilista nem ao atraso ou primitivismo que às vezes marcam a nossa História. Essas arremetidas para a vida exterior, providas de homens tão bem-dotados para criar uma obra literária – a quem ficaria bem, com frequência,

a solidão do gabinete – fazem com que ainda hoje os procuremos, em busca de conselhos ou sugestões, diante de velhas dificuldades ainda não resolvidas.

A indignação osmaniana é semelhante à lobatiana no que concerne ao descaso das instituições de ensino para com a literatura:

Todos os brasileiros que ultrapassam os primeiros anos de escola passam anos às voltas com os seus manuais de Comunicação e Expressão; e dificilmente, vê-se pela amostra, terão a sorte de estudar em compêndios feitos com inteligência, sensibilidade, respeito, zelo e, principalmente, por mestres que conheçam e amem a nossa literatura. Note-se que, para a imensa maioria dos alunos são esses textos os primeiros e até, às vezes, os únicos que vêm a conhecer. Pode ser, não discuto, que esses livros ensinem Português com eficiência. Mas os que neles estudam, fatalmente, a não ser por um milagre, passarão a considerar a literatura, esse importante produto do espírito humano, como algo desprezível e secundário. E se tal situação não for modificada, seremos, até o fim dos tempos, um povo avesso à leitura, continuando a ignorar, como ignora, os seus próprios escritores. Um povo surdo à sua própria alma. (LINS, 1977).

Nesses artigos, Osman Lins empreende, em momentos distintos, um cuidadoso levantamento dos textos literários citados nesses compêndios de ensino de Português, fazendo denúncias estereotipadas sobre o processo irresponsável, quando não desonesto, de organização das antologias, que revelam o modo como seus autores encaram a literatura como coisa morta e sem nexos com o real. Num de seus ensaios, Osman Lins cita um documento elaborado pela Divisão de Assistência Pedagógica da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal de São Paulo, com a colaboração de 42 professores, que recomenda, na sua introdução: “Não se quer ênfase para textos literários, mas sim equilíbrio entre

estes e outros tipos de textos”, contra o qual lança a sua pena arguta e revoltada:

Discordo das 42 sumidades e da Coordenadoria, por uma razão muito simples: os “outros tipos de textos” o aluno já recebe e busca fora da classe, durante todas as outras horas do dia e nos períodos de férias. Dever-se-ia buscar o equilíbrio, justamente, procurando intensificar, na escola, o convívio dos alunos com os textos literários. Incrementar o ingresso, nas poucas horas de aulas de Comunicação e Expressão, de “outros tipos de textos”, é reduzir praticamente a zero as possibilidades de convívio – e, em consequência, de compreensão da literatura. (LINS, 1977, p. 140).

Para Osman Lins, a breve recomendação expressa, com a força e o poder que se irradia de um documento oficial, a incapacidade que as instituições têm revelado de alcançar a importância do convívio com a literatura, e que se projeta, embora sem a mesma intensidade, na atitude daqueles que seriam, em princípio, seus divulgadores naturais: os mestres da língua portuguesa. Mestres que, em sua maioria, ignoravam completamente a obra lobatiana nas suas citações de textos literários considerados “exemplares” para o público infantil e juvenil, tanto na seleção de 1965 como na de 1976.

Pode-se dizer que, enquanto Osman Lins se lançou com bravura na defesa do ensino da literatura nas escolas e nas faculdades, insistindo na necessidade de reformas, que começariam pela revisão urgente dos manuais, Monteiro Lobato partiu, com igual bravura, para a redação, ele mesmo, de seus próprios “manuais”:

Tornou-se amado pelas crianças, com elas se correspondia, visitava-as em escolas e bibliotecas, quando submergia em abraços e perguntas. Mas sua obra infantil foi proibida em bibliotecas, banida de escolas públicas, queimada em colégios religiosos. A marca de escritor infantil maldito foi ficando tão forte, que

Monteiro Lobato acabou transferindo seus títulos da Companhia Editora Nacional para a Editora Brasiliense; Octales Marcondes, proprietário da Companhia Editora Nacional temia que a campanha sistemática contra os livros de seu ex-sócio afetasse a venda dos outros livros da casa. (LAJOLO, 2000, p. 83).

A preocupação de Osman Lins, contudo, não era a de criar uma literatura especificamente para crianças, como a do notável visionário Lobato, mas a de tornar acessível aos jovens o que de melhor a poesia e a narrativa brasileiras tinham a oferecer aos leitores, independente de sua faixa etária; e com a formação de um público exigente e capacitado desde cedo. É possível que nutrisse, inclusive, um certo preconceito pelo gênero infanto-juvenil, ainda encarado pela crítica dos anos 60 e 70 como secundário, como atestam algumas de suas observações:

Claro, não é apenas a crônica que atrai os professores: também os autores de histórias infantis. Esta a razão por que Orígenes Lessa, que em 1966 nem sequer era nomeado, é agora um dos nomes mais cotados: nos últimos anos passou a escrever livros para crianças. Não alcança ainda a marca de Monteiro Lobato, mas segue-o de perto. Pelo mesmo motivo, por ser o criador de Tibicuera, e não por ser um dos mais fecundos romancistas brasileiros, é que Érico Veríssimo compete com Millôr Fernandes. Assim, se o escritor nacional, no momento, aspira ingressar nesses compêndios, tem duas vias a seguir: ou escrever crônicas em jornal ou escrever para a infância. Esta é a regra de ouro, e, fora disso, a não ser por milagre ou acaso, ele está condenado, não importa a obra que realize. (LINS, 1977, p. 147).

Como explica Nelly Novaes Coelho (2000),

[...] a valorização da literatura infantil como fenômeno significativo e de amplo alcance é

conquista recente. Vulgarmente, a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a idéia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor.

Talvez por isso Osman Lins, que enveredou por tantos gêneros, não tenha se aventurado, também, no campo da literatura destinada especificamente a crianças. Mas é possível que haja outros motivos. Se escrever para crianças foi uma saída positiva encontrada por Monteiro Lobato para superar a sua amargura e decepção com o público adulto, escrever *sobre* crianças foi para Osman Lins um processo quase sempre sofrido e angustiado, perpassado por uma culpa atroz e sem alívio. Não há em seus contos e romances muitas crianças felizes, e o convívio constante, ameaçador e pouco natural dessa fase tão tenra da vida com a realidade crua e final da morte infunde às suas narrativas um sentimento de desesperança, quando não de desespero. Se a figura do *menino* na literatura funciona em geral como uma metáfora de renovação, a figura do *menino morto*, frequente na obra osmaniana, avoluma-se como um *topos* negativo, um lugar mórbido do qual o autor não consegue ou não deseja se libertar.²

2 Um tema muito recorrente na obra de Osman Lins é o da criança morta, responsável pela atmosfera de temor e culpa que perpassa muitas de suas narrativas, e que parece evocar o tom da literatura formativa destinada às crianças brasileiras antes de Monteiro Lobato, como nos livros de Emundo de Amicis ou da Condessa de Ségur. Aparece pela primeira vez em *O visitante*, seu romance de estréia, como o motivo decisivo do drama, o aborto realizado pela protagonista. Retorna, concentrado e tenso, no conto “Episódio”, do livro *Os gestos*, onde pai e mãe assistem, impotentes, ao sofrimento de seu filho agonizante, e volta a aparecer com toda a força em *O fiel e a pedra*, romance atravessado do princípio ao fim pelo fantasma de um menino morto, objeto da descrição minuciosa feita no capítulo de abertura da história, quando o leitor é informado que José se ultima no berço por falta de tratamento. Em *Nove, novena*, a criança morta reaparece em diversas narrativas. É o tema principal de “Perdidos e achados”, cuja história gira em torno do desaparecimento de um menino na praia, possivelmente afogado no mar; é também um dos temas da narrativa “Conto Barroco ou unidade tripartita”, do mesmo livro, onde a personagem negra cultua a memória do filho morto através de pequenos pertences e objetos; e de “Retábulo de Santa Joana Carolina”, onde a santa não é capaz de salvar a filha da morte, embora salve um menino inválido. Ainda em *Avalovara* encontram-se crianças mortas. O filho que Cecília traz no ventre, e

Não surpreende, pois, que nas duas vezes em que se dirigiu a outras crianças que não àquela amargurada que conservava em seu coração, o tenha feito a pedido das próprias crianças. O pequeno texto “Exercício de Imaginação”, sobre dois personagens imaginários, a Pastomenila e o Bonagásaro, que lhe foi solicitado pela filha de um amigo, Luiza Helena Lauretti, e o pequeno conto “O diabo na noite de Natal”, que escreveu para atender ao pedido da própria filha Letícia, quando criança, são talvez os únicos exemplares desse tímido ensaio osmaniano no campo da literatura infantil.

Tímido, mas não menos significativo. “O diabo na noite de Natal”, publicado em 1977, embora escrito muitos anos antes, é um texto onde os dois temas recorrentes de sua obra, o da mãe e o do menino, têm a oportunidade de se reunir, simbolicamente, na sugestão oferecida pela ocasião das festas natalinas. É até mesmo possível que Osman Lins tenha encontrado neste pedido de sua filha uma oportunidade de redimir o seu amargurado menino interior, escrevendo alegremente, e pela primeira vez, para as suas três meninas, às quais dedica a obra, estendendo posteriormente a dedicatória aos netos que chegavam.

Concebido inicialmente como peça de teatro³, o conto “O diabo na noite de Natal” narra como Nossa Senhora e o Menino Jesus aparecem, disfarçados, numa excêntrica festa natalina, para salvar um grupo de amigos da presença indesejada do mal. O próprio título já incomoda, pois o “diabo” não é exatamente um

que perde quando sofre um acidente fatal; e sobretudo a menina sem nome, que cai no poço do elevador aos nove anos, quando brincava de velocípede num corredor do Edifício Martinelli.

3 O conto foi inicialmente concebido como peça teatral, com o título “Capa Verde e o Natal - peça infantil em 2 atos”, premiada em 1967 no “Concurso Narizinho” instituído pelo Conselho Estadual de Cultura e a Comissão Estadual de Teatro de São Paulo, e publicada em 1967 no segundo volume da coleção organizada pela CET, dentro de uma política de estímulo ao setor da dramaturgia infanto-juvenil. Diz Nagib Elchmer, diretor do CET, em texto que acompanha a publicação: “O Concurso Narizinho nasceu da necessidade de se estimular uma dramaturgia pedagogicamente acertada, tirando dos espetáculos dirigidos à infância a irresponsabilidade de encenações sem o mínimo cuidado quanto à mensagem – quando havia – como quanto à forma do comportamento diante do Bem e do Mal. É para a CET sumamente significativo que o segundo volume da coleção seja de autoria de Osman Lins. Ele, como nós, também vem lutando para levar a cultura às ponderações maiores do poder público.”

personagem que se espera encontrar num conto natalino, sobretudo dirigido ao público infantil, e o próprio Osman Lins atenta para este fato no prefácio que escreve para a peça.⁴

Apesar deste imprevisível personagem, a história como um todo pode ser considerada uma homenagem explícita a Monteiro Lobato, pois é concebida como uma paráfrase ou recriação de um capítulo bastante conhecido das *Reinações de Narizinho*, intitulado “Cara de coruja”, o que nos permitiria incluir Osman Lins na lista dos inúmeros “Filhos de Lobato”, título do livro em que José Whitaker Penteado (1997) investiga a presença da obra lobatiana na memória de seus leitores.

Escrito entre 1927 e 1929 em Nova Iorque, este capítulo apresenta muitas inovações, entre as quais se destaca uma verdadeira promiscuidade intertextual ocorrendo num cenário de carnavaização. O carnaval de Lobato põe em prática as estratégias de celebração e desmoronamento dos gêneros, misturando personagens de histórias clássicas e modernas, provenientes não apenas da literatura, mas também do cinema de animação, com o qual Lobato se encontrava absolutamente encantado na época.

Embora não fale em carnaval, a história narra uma inusitada festa, como as muitas que ocorrem ao longo deste livro, organizada por iniciativa das crianças. A idéia é reunir às figuras lobatianas de

4 Transcrevo o prefácio de Osman Lins para esta peça, contido na edição de 1967: “Quis povoar esta peça com personagens que, de algum modo, encantaram a minha infância e a daquelas três espectadoras a quem dedico o presente trabalho. São personagens brasileiros ou universais; e em nenhuma circunstância devem ser admitidos, na montagem, nem mesmo como simples figurantes, entidades folclóricas estranhas à nossa formação, tais como gnomos, guelfos, etc. Para que o espetáculo alcance todo seu rendimento, será indispensável a participação do Pastoril, folguedo popular do Nordeste, altamente alegre e poético. Admite-se todavia, excepcionalmente, a sua ausência. Para facilitar esta última opção, as falas que seriam distribuídas entre algumas figuras do Pastoril ficam limitadas à Diana e à Pastora, personagens neutras, sem nenhum esboço de caratê e que apenas falam pelo Grupo de Pastoras, participe este ou não da montagem. Outras indicações a respeito das duas soluções possíveis constam do texto. Será o Diabo, aqui, um personagem terrífico? Talvez... Mais do que isto, porém, é ridículo em sua jactância; e as ameaças que espalha a torto e a direito dissolvem-se no vento. Há, na peça, algumas expressões que parecem irreverentes. Fazem parte do colorido geral e são absorvidas pelo enredo, pouco a pouco dominado pelas figuras da Mulher e do Menino, cuja poderosa brandura acaba por vencer a prepotência do Capa-Verde, que não passa, afinal, de um pobre diabo como tantos outros. Este, é certo, não encantou nem encanta a infância de ninguém. Mas o que seria dos encantamentos, se nada os ameaçasse?”

D. Benta, Tia Nastácia, Pedrinho, Narizinho, Emília e o Visconde, os protagonistas de histórias infantis mais queridos de todos os tempos e lugares, na grande e generosa praça pública que é o Sítio do Picapau Amarelo.

Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, o Pequeno Polegar, as princesas Cinderela, Branca de Neve e a Bela Adormecida, o Barba Azul, o Soldadinho de Chumbo, o Gato de Botas, Peter Pan, Alice no País das Maravilhas, Sherazade, Aladim da Lâmpada Maravilhosa, Sindbad, o marujo, Ali Babá e os quarenta ladrões, Teseu e o Minotauro, o Saci Pererê, a Cuca e o Gato Félix, criaturas arrancadas de lugares tão imprevisíveis como o universo das fábulas européias de Esopo, La Fontaine, Grimm e Andersen, os modernos livros ingleses para crianças, as histórias das *Mil e uma Noites* orientais, a Mitologia greco-romana, as lendas populares brasileiras e os desenhos de Walt Disney para o cinema, chegam ao lugar agregador, apaziguador e ecumênico por excelência que é o texto lobatiano, onde o futuro e o passado, a realidade e a ficção expressas em vários idiomas provenientes de culturas, raças e credos os mais diversos reúnem-se para tomar o café e comer os bolinhos de Tia Nastácia.

Inspirado por esta proposta altamente vanguardista de *entrelugar* físico, social e cultural criada por Monteiro Lobato ainda nos primórdios do século XX, Osman Lins também sugere, para as suas crianças, uma festa especial onde o sagrado natalino funde-se ao profano carnavalesco. À diferença de Lins, Lobato evitava francamente o tema da religião em sua obra infantil. No *Sítio do Picapau Amarelo* não há lugar para práticas religiosas ou alusões à fé, exceto, esporadicamente, alusões pitorescas, como a menção a São Jorge, que aparece em aventuras com o dragão na lua, em *Viagem ao céu*, concebido muito mais como lenda popular; ou ao “anjinho da asa quebrada”, que é capturado por Emília na sua viagem à Via Láctea, no mesmo livro, e descrito como uma deliciosa curiosidade e um símbolo pagão da inocência, mais parecido com um pequeno Eros da mitologia grega ou com os anjinhos decorativos das igrejas barrocas do que com as imagens dos severos anjos anunciadores da Bíblia.

As histórias de Lobato, embora profundamente éticas, escapam, portanto, ao sentido pedagógico do moralismo religioso cristão, revelando os princípios do humanismo científico que

professava o autor. Já Osman Lins não evita referências bíblicas em sua obra, embora pareça buscar um credo mais ecumênico através da citação constante a outras filosofias e crenças, sobretudo orientais, e à astrologia, à quiromancia, à numerologia, à cartomancia, práticas adivinhatórias absolutamente inconcebíveis para o pragmático Monteiro Lobato. Daí a atmosfera mística e espiritual que envolve a obra osmaniana, e que também se reflete nesta pequena fábula infantil, provocando um forte estranhamento no contraste que estabelece com a filosofia lobatiana.

O espaço convocado para a história de Osman Lins, contudo, parece ser o próprio Sítio do Picapau Amarelo, já que a festa é organizada por uma “boneca falante” chamada “Lúcia”, verdadeiro nome de Narizinho, que convida para a sua comemoração de Natal os mais diversos personagens do universo infantil. Apesar desta referência explícita, o primeiro convidado a chegar, o Capitão Gancho, que vem acompanhado de Chapeuzinho Vermelho, entra em choque com a anfitriã ao identificar o espaço do encontro como um “albergue”: “hospedaria, mas também lugar onde se recolhe alguém por caridade”. Lúcia, indignada, diz que se trata de uma “casa de família”.

Apesar da temática natalina, aqui também assistimos a uma concepção carnavalizadora da festa, através de uma promiscuidade de gêneros, épocas e lugares semelhante à da história de Lobato, embora com atores diferentes, pois, como o escritor anuncia, serão convidados os personagens “de sua predileção”, alguns coincidentes com os de Lobato, outros não.

Fazem parte da biblioteca infantil de Osman Lins, além dos clássicos de Grimm, Andersen e La Fontaine, e do próprio Monteiro Lobato, personagens do folclore brasileiro, como o gaúcho Negrinho do Pastoreio, citado por Lobato; mas também o “Amarelinho”, cantado em versos nos folhetos de cordel, e as Pastorinhas, personagens do Pastoril, folguedo popular natalino comum no norte e nordeste do país, não mencionados pelo escritor paulista em seus livros. Osman Lins convoca ainda a figura de Mangaba, um Palhaço, lembrando o lugar significativo que o circo ocupa em sua obra. Quanto aos estrangeiros, Osman Lins prefere o Capitão Gancho a Peter Pan, menino que fascinava Lobato; e dentre as figuras do cinema americano prefere o Super-Homem ao Gato

Félix, para ridicularizá-lo; e Carlitos, para exaltá-lo, numa aparição que homenageia Charles Chaplin ao lado do menino de seu filme mais pungente, O garoto.

Já os personagens religiosos são transfigurados em personagens literários. O diabo, que não foi convidado para a festa, aparece ao lado do dragão, e exerce a função tradicional do lobo ou da bruxa, caricaturas do Mal comuns ao repertório maniqueísta dos contos infantis. Na história de Lobato, a festa também é ameaçada por convidados indesejados, primeiro o Barba Azul, assassino das esposas, que é expulso pelo “Pé-de-Vento” da Emília; e finalmente o Lobo da história de Chapeuzinho Vermelho, que é expulso a vassouradas por Tia Nastácia. As mulheres assumem a defesa da festa, na ausência dos heróis masculinos, Pedrinho e os Príncipes, que “minutos antes haviam saído para o terreiro”.

Na história de Osman Lins, o Mal aparece como um “sujeito de chifres com bengalinha na mão” e tem muitos nomes: o Não-sei-que-diga, o Fute, o Maleva, o Belzebu, o Satanás, o Cão do Segundo Livro, o Tinhoso, o Canhoto. Anuncia que está ali para dar uma “lição de moral” no grupo, em represália ao fato de não haver recebido convite, um expediente comum aos contos de fadas, como a história da bruxa que lança uma maldição sobre a criança recém-nascida, por não haver sido convidada para o batizado.

Nossa Senhora também aparece de surpresa na festa, acompanhada do filho: “A Mulher, que era linda, trazia um longo vestido azul, de algodão”. É uma mulher suave, mas também corajosa, e não se espanta com a bravura do filho, que acaba se revelando o verdadeiro herói da história: “Não temos medo de feras”, diz ela. Já a descrição do Menino Jesus confunde-se com a do Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry: “A Criança, num macacão pardo, lourinha, calçava sapatos roxos e trazia, ao pescoço, um cachecol amarelo.”

Na história de Lobato, a festa tem como propósito exibir a insurreição dos personagens dos contos de fadas, ou *Contos da Carochinha*, do universo de seus enredos. Liderados pelo Pequeno Polegar, inúmeras figuras da fantasia estrangeira invadem o Sítio do Picapau Amarelo trazendo para perto das crianças brasileiras toda a sua magia milenar com um sabor peculiar de atualização e de ambientalização, que fazia parte da proposta educativa

revolucionária do autor. Sem abdicar das histórias tradicionais, Lobato faz seus personagens dialogarem com essas figuras clássicas, discutindo pontos duvidosos e passagens incongruentes de suas histórias, atualizando seus enredos face às expectativas do público infantil brasileiro da época, misturando-as umas às outras e fazendo-as valorizar as histórias do Sítio no mesmo patamar, reconhecendo para sua obra um lugar de destaque na tradição da literatura infantil universal.

Ciente deste projeto, Osman Lins o homenageia em seu conto, recuperando o espírito intertextual e modernizador de Lobato, mas inserindo na sua festa um propósito moralizador, mais ao estilo das fábulas ortodoxas do que ao da ideologia vigente no Sítio. O enredo é simples, e mistura referências de várias origens: o diabo, revoltado por não poder participar da festa natalina, faz uma ameaça aos personagens. Ou eles se decidem, até a meia-noite, entre o fogo do inferno ou as chamas do dragão, ou o próprio diabo e o dragão se encarregarão da tarefa de condená-los.

Em meio às divertidas intervenções do palhaço e de Carlitos, e às cômicas demonstrações de vergonhosa covardia do Super-Homem e do Capitão Gancho, surge a solução através da encomenda trazida num cofre pelas pastorinhas, num encontro com São Francisco. O cofre contém a semente da Rosa Azul, que se alimenta de “juramentos quebrados”. O dragão deseja essa rosa acima de tudo, para controlar a mulher, que “jura” fazer todo o serviço doméstico na sua ausência, mas não cumpre o juramento, inventando desculpas para a sua preguiça.

Analisar a questão feminina na ótica de Monteiro Lobato e de Osman Lins seria tema para uma tese. É verdade que Narizinho e Emília, as meninas das *Reinações*, ainda partilham um dos sonhos cultivados pelas princesas dos contos de fadas: o casamento com um príncipe encantado. Por outro lado, os “meninos” da história, Pedrinho e o Visconde, jamais sonham em casar. Preferem ser aventureiros ou cientistas. Apesar disso, nas *Reinações*, a instituição do casamento é frequentemente apresentada sob um enfoque crítico, através do qual o divórcio – inexistente no Brasil na época em que os livros foram publicados – é apresentado como socialmente aceitável e até necessário. Assim, desgostosa do marido “porco” (Rabico) e da imposição de sua “mãe” Narizinho, Emília se divorcia e passa

a cobiçar abertamente outros pretendentes mais interessantes, atentando sempre para questões práticas, como a posição social e financeira que ocupam, e para as vantagens que poderia obter com um novo casamento.

Em sua obra “adulta”, povoada de fortes personagens femininas, Osman Lins também revela uma posição extremamente sensível na captação da alma, dos desejos e do discurso feminino. Neste conto, o dragão exige a roseira florida, para “melhor controlar a mulher em casa”, e isso dá ensejo a uma divertida disputa entre o diabo e os convidados da festa, que o desafiam a fazer juramentos, antecipando que, por sua própria natureza, os quebraria, contribuindo assim para o florescimento da roseira. A história termina com a simbólica e vitoriosa luta do Menino Jesus, vulgo Pequeno Príncipe, contra o Mal, ou o Diabo, restituindo assim a alegria à festa natalina. Ele e a mãe deixam a casa de Lúcia após o evento, pois o Menino precisava estar presente às Missas do Galo, “e em todo lugar onde houver um coração amedrontado, ou alguém precisando de auxílio e de esperanças”.⁵

Passarei agora, rapidamente, e para finalizar, a um comentário sobre o conto de Clarice Lispector “Felicidade Clandestina”, incluído numa coletânea que leva o mesmo nome. Trata-se de um título sugestivo, que homenageia o pai da literatura infantil brasileira de maneira entusiástica: através da paixão de uma menina (que se supõe ser a própria Clarice) pelo primeiro volume da série d’O Sítio do Picapau Amarelo: As Reinações de Narizinho. Provavelmente não foi casual a alusão a esta obra por Clarice, uma vez que ela centraliza a ação numa menina de sete anos – Lúcia, a “Narizinho” -, órfã como ela, Clarice, e que é criada pela avó. A famosa Emília ainda aparece como boneca de pano, muda, que só ganhará voz e destaque ao longo do tempo. Os principais episódios

5 A título de curiosidade, a alusão final à Missa do Galo faz pensar no conto homônimo de Machado de Assis, tão caro a Osman Lins, que não só o reescreveu como convocou outros cinco autores para fazerem o mesmo, reunindo-os no volume *Missa do Galo – variações sobre o mesmo tema*. (Contos de Machado de Assis, Antonio Callado, Autran Dourado, Julieta de Godoy Ladeira, Lygia Fagundes Telles, Nélida Piñon, Osman Lins. São Paulo: Summus, 1977). Como se sabe, o conto narra um envolvente diálogo, numa noite de véspera de Natal, ocorrido entre um jovem e uma mulher madura - versão atenuada de Lilith ou versão feminina do diabo? -, cujas sugestões sedutoras implícitas, embora escapem ao entendimento do menino em sua inocência, permanecem para sempre, vívidas, na sua memória.

de abertura da série dialogam com a temática clássica dos contos de fadas dirigidos sobretudo às meninas: a espera do príncipe encantado, que levará ao inevitável “final feliz” desse gênero de história: o casamento. Os principais eventos do livro de Lobato, portanto, são dois casamentos “arranjados”: o de Narizinho com o “Príncipe Escamado”, rei do maravilhoso Reino das Águas Claras, situado no ribeirãozinho do sítio; e o de Emília com o porco do quintal, o célebre “Marquês de Rabicó”. A fina ironia de Lobato com relação aos temas ligados à mulher, como já comentei, sugere com irreverência às suas pequenas leitoras atitudes de independência e liberdade.

O senso crítico com que Lobato relê os textos dedicados à infância, não deve, certamente, ter escapado à percepção de Clarice. Um dos príncipes “encantados” aparece “escamado”, o outro é emporcalhado e indigno sequer da alcunha de “marquês”. Após o casamento, as meninas abandonam os “maridos” e seguem suas vidas. Emília cogita em “divórcio” ao longo da série, numa época em que o divórcio era proibido no Brasil, razão pela qual os livros de Lobato chegaram a ser queimados e proibidos nos colégios católicos para moças. A busca da verdade para além da convenção é uma constante na narrativa infantil de Lobato, e a marca de sua originalidade e pioneirismo na reformulação do gênero e na redefinição da imagem da criança na sociedade moderna, até então “esculpida” pelos textos moralistas, perpassados pelas noções de culpa e de castigo.

O enredo de Clarice é muito simples. Uma menina deseja ler o livro de Lobato, sensualmente descrito como “um livro grosso, meu Deus, para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o”. O livro pertence a uma colega, cujo pai é dono de uma livraria. Essa garota tiraniza a amiguinha longamente, criando uma expectativa nunca satisfeita de empréstimo, e estabelecendo uma relação cruel de dependência que só terminará quando sua mãe descobrir o fato e entregar o livro à menina desesperada, que todos os dias “batia à sua porta, exausta, ao vento das ruas de Recife”. Desde o início, porém, o relato ressalta as características físicas das meninas, valorizando o estereótipo da “bonitinha, esguia, altinha, loura e de cabelos livres”, que provocava a inveja da “gorda, baixa, sardenta e de cabelos crespos”, que se vingava impondo à outra o suplício da

esperança. A rivalidade que se estabelece entre ambas aproxima-se, assim, de uma disputa pelo ser amado, objeto do amor real de uma, e da simples posse interesseira de outra, que culmina com a revelação da alegoria, quando da descrição da “felicidade clandestina” da criança que obtém o objeto amado: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”.

A descrição do amor para Clarice Lispector ultrapassa o convencional. O amor em sua obra é quase sempre visto como um instrumento de elevação espiritual, uma gestação iniciática, um ritual de passagem de um estágio de compreensão para outro mais sutil e delicado. Não é algo que se dirige a outro, ou que exige do outro alguma coisa. É algo que o outro provoca, mas que se desenvolve e é vivenciado em si. Suas personagens experimentam as aflições e as delícias do amor em muitos estágios da vida e sob formas diversas: o amor pode acontecer, com ou sem carga erótica, entre seres da mesma espécie, de qualquer idade; entre seres de espécies diferentes; e mesmo entre uma pessoa e um objeto, como no caso deste conto. Por ser um livro, objeto muito específico, o amor neste conto reifica a importância da atividade literária como objeto de amor para a autora, no sentido mais profundo da palavra – como razão de viver, atividade missionária, rendição feliz, doação, às vezes até mesmo maldição. Por haver identificado o livro, o amor ultrapassa a referência ao objeto e atinge o seu conteúdo, o seu criador. Quando Clarice Lispector, tornada criança, abraça apaixonadamente o livro de Monteiro Lobato, é como se expressasse o gesto desejado para todas as demais crianças: o de se tornarem, como ela, leitoras daquelas idéias; às quais, em suma, ela abraça com indisfarçável emoção. A felicidade de encontrar um interlocutor para os seus sentimentos mais profundos torna-se um amor clandestino, que se comunica num clandestino intercâmbio de palavras, e acaba se confessando, secretamente, nas entrelinhas de sua história.

Foi em torno deste amor e deste compromisso pela leitura que Monteiro Lobato, Osman Lins e Clarice Lispector construíram suas obras e suas próprias vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil*. Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, M. *Monteiro Lobato, um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LINS, O. “Escolha um animal qualquer”, In: *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

_____. *O Diabo na Noite de Natal*. São Paulo: Pioneira, 1977.

_____. “Uma estatística melancólica”, In: *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

LOBATO, M. *A barca de Gleyre: quarenta anos de correspondência entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel*. São Paulo: Brasiliense, 1957. Vol. 2.

LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1971.

NUNES, C. “O legado de Monteiro Lobato”, In: Monteiro Lobato, o editor do Brasil. Rio de Janeiro: Contraponto/Petrobrás, 2000.

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

BEM VINDA! LITERATURA ORAL NA ESCOLA

Lenice Gomes¹

Introdução

Alguns temas sempre reaparecem nos debates quando se fala de literatura e ensino (em sala de aula). Um destes temas é a literatura oral e a primeira questão que surge é se existe uma literatura oral ou se só textos impressos podem ser considerados material de literatura. Ora, se só o impresso pode ser literatura o que se fazer com todo o bem imaterial que vem da oralidade? Como fechar os olhos para uma realidade que continua a existir apesar de todo o avanço tecnológico? Como negar que a memória e o texto também existem para “boca” e para os “ouvidos” e não apenas para os “olhos”?

Estas são apenas algumas das questões que surgem do lado do literário, mas e do lado da escola? Sabemos que as disciplinas requerem textos que possam ter uma homogeneidade e a oralidade não permite a homogeneidade, antes requer “porosidade” e capacidade de adaptações para as diferentes ocasiões e situações que ocorrem na sala de aula e na vida. Essa “porosidade”, como coloca Ricardo Azevedo, é o que faz da literatura oral não ter nada de “fixo”, mas sim ter uma relação de troca entre o interior e o exterior, por este material poroso que é a memória. É claro que na memória o texto se fixa de alguma forma, mas como texto que se permite fabular ou recontar.

Devemos recordar que a grande parte dos brasileiros está em contato direto com uma cultura baseada na oralidade. Pessoas ainda se reúnem num mercado para ouvirem o recitar de um cordelista ou para ouvir o dueto de repentistas (no Recife os cantadores entram nos coletivos levando para o público em geral suas canções). Com isso, verificamos como a cultura da oralidade se reúne com a música, em geral a recitação, a cantoria, o repente. Infelizmente, o que é do

1 Escritora, Contadora de Histórias e Especialista em Literatura Infanto-Juvenil (FAFIRE)

“gosto” popular continua sendo desvalorizado, ou quando se torna material de estudo nas academias parece ficar isolado, como se não pertencesse ao “povo”. Como a cantiga da Sinhá Marreca, recolhida por Rose Marie e Lilian Argentina em *Brincadeiras Cantadas* (1988).

Lá vem a Sinhá Marreca
Com sem samburá na mão
Ela disse que vem vendendo
Empadinhas de camarão.

Mas, além disso, ainda surge outro desafio: como levar a cultura oral para as escolas? Como levar a arte da oralidade para um fazer afetivo, que envolva, seduza e estimule o aluno? E aqui entra uma questão muito importante, como fazer os alunos valorizarem a oralidade e as culturas orais (como a indígena e a africana)? E como o contador de histórias pode auxiliar nesta tarefa?

Tentarei, com a minha prática como professora, contadora e escritora, responder a essas inquietantes indagações, esperando trazer alguma contribuição a todos que também se esforçam em respondê-las e em criar situações para possíveis respostas.

Oralidade e escola: uma porta que se abre

Vimos o quanto oralidade é parte vital e orgânica da cultura popular. Em outras palavras, como a criança já entra na escola com seus ouvidos encantados por cantigas, canções de ninar, narrativas de “lendas urbanas”, anedotas que passam de boca em boca, entre tantas outras. A criança, mesmo aquela que teve pouco ou nenhum acesso ao registro escrito “absorve” parte da memória de sua comunidade.

Sabemos que o aluno não entra na escola como uma “folha em branco” que deve ser preenchida com o saber do professor e os saberes da cultura letrada. Esses saberes devem ser acrescentados e de forma tão natural que a criança se sinta íntima dele como se sente da memória de sua comunidade e de sua família. O que chamamos de “legado cultural” que está nos livros não deve ser visto, pela

criança e pelo jovem, como algo afastado dela. Neste sentido, a experiência pessoal é válida.

Em outro artigo meu já me preocupava com o uso pedagógico das narrativas orais, uma vez que ficar alheio a esta dimensão é sem dúvida esconder a relação metafórica, o valor da linguagem e os ensinamentos que elas guardam, permitem e provocam. É preciso abrir o coração e deixar-se visitar por esse universo sugestivo, no qual tudo pode causar encantamento, mistério e estranheza. Pois, trilhar pela tradição oral é tentar acordar a simbologia no homem contemporâneo, trazê-lo para o reino dos sentimentos e demonstrar-lhe que a razão não deve suprimir a emoção, todavia, unir-se a ela.

E, neste sentido, acredito que a experiência é válida, tanto a minha quanto a de todos os professores que buscam este encontro frutífero entre o fazer pedagógico e o ensino do valor da cultura oral. Levar para o ambiente escolar, de forma lúdica e criativa, a tradição oral das parlendas, adivinhas, trava-línguas, cantigas de roda, é um ótimo começo, uma vez que as crianças podem reconhecer parte desta tradição como fazendo parte de suas brincadeiras cotidianas.

Quando vivenciamos as adivinhas, as quadrinhas, as histórias sem fim, os contos, as crianças dizem logo: “minha avó sabe contar”. Maravilhoso para se criar o elo que pode muito bem motivar, provocar os alunos a buscarem essa tradição.

Quando pensamos nesta participação do aluno como um ouvinte ativo, ou seja, que participa, interfere e transforma a história que ouve, verificamos o quanto a escola pode oferecer como espaço de aprendizagem e vivência. O ouvinte e o leitor ativos saberão apreciar o momento das narrativas; saberão o quanto a atenção é importante nestes momentos mágicos e que devem ter os ouvidos e os olhos atentos se quiserem se ser parte das histórias contadas.

O momento da história é de união: as crianças se envolvem, experimentam, aprendem e acima de tudo, vivem momentos de prazer, tornando mais fácil, olhar, escutar, ler. Pois a imaginação das palavras abre à criança as vias do verdadeiro conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo.

CONTADORES E PROFESSORES: LÚDICO E PEDAGÓGICO

Introduzir as crianças nesse universo rico de simbolizações pode auxiliá-las no processo de alfabetização. Ao ouvir as narrativas, a criança aprende a usar a imaginação, a criar o que evoca a palavra presente, e, aos poucos, aprende a memorizá-las. Além disso, põe as crianças em contato com a cultura.

Neste aspecto, o Contador e o professor podem desempenhar papéis complementares no reino da narrativa infantil. O professor, apesar de toda sua boa vontade, sempre estará preso ao mundo da escola com suas exigências e funções, sua relação com a literatura, de certa forma, mantém-se atrelada ao processo de aprendizado do código escrito. Os textos e as narrativas orais estarão inseridos no contexto educativo.

Entretanto, devemos prestar atenção ao que diz Cléo Bussato, quando afirma “o letramento também se faz através da oralidade” (2010, p. 7). Pois, isso traz um novo valor ao que a criança “aprendeu de ouvido” antes de entrar na escola, além de reforçar a importância da cultura oral no processo de aprendizagem.

Mas, no caso do Contador, o aspecto mais importante será o elemento lúdico. Do Contador exige-se a alegria de saber brincar igual a uma criança. Tem que gostar de gargalhar, confundir-se, aventurar-se, soltar-se para o imprevisível. Tem mesmo que “retorcer a língua”, brincando com os sons que se parecem e se confundem em toda sua amplitude com os olhos do imaginário. Tem, ainda, que se deixar admirar e encantar com e pelas palavras em toda sua intensidade afetiva e emocional, provindas desse jogo sonoro e gestual.

A experiência lúdica faz com que a criança perceba que o aprendizado não é algo vazio e sem sentido. Que se pode brincar através de criações poéticas. Quando brinco com esses versos, ocorre uma proximidade com o público e todos querem saber mais sobre a origem deles. Esta curiosidade e participação deságuam em outros tantos textos criativos.

Lá no céu têm três estrelas
Todas as três correm na linha
Mais depressa corre o beijo
De tua boca na minha [...]

Menino dos olhos d'água
Das sobrancelhas de veludo
Teu pai não tem dinheiro
Mas teus olhos valem tudo [...]

Como escritora eu conto e reconto as histórias que gosto, não apenas por que são boas, mas porque me invadem. O mesmo ocorre com as histórias contadas para as crianças que pedem que as repitamos incansavelmente. E, de forma semelhante, muitos outros autores “beberam” da fonte da oralidade, se deixaram invadir pela fluidez do linguajar popular e transformaram tudo isso em língua escrita, em língua particular (neologismos). O próprio Lobato sabia da importância do mito e de como o recontar era necessário. O autor do *Sítio do Picapau Amarelo* percebeu que não se poderia apenas traduzir o que era estrangeiro para as crianças, que era preciso adaptar e “misturar” com a cultura popular brasileira.

Neste contexto, quero lembrar que também devemos ouvir as crianças. Ouvir como elas nos respondem durante o momento da narrativa. Tenho experiências muito bonitas e marcantes que ocorreram entre a alma do ouvinte e a minha de contador, pois este é um momento em que vamos tecendo um mundo ao nosso redor.

Voltemos agora à problemática entre o pedagógico e o lúdico nas escolas. O professor tem um tempo exíguo e uma grade curricular para cumprir, essas questões interferem na criação de condições propícias para a contação de histórias, mesmo assim, pode e deve criar situações para contar histórias e isso não apenas para os alunos de menos faixa etária. Com isso vai tornando, mais uma vez, familiar para os alunos a narrativa oral, com leituras em voz alta e em que todos participem.

Depois, as etapas podem se tornar mais exigentes. Os alunos poderão se questionar por que a literatura oral não é valorizada e

pesquisar que povos ainda possuem uma cultura com base na oralidade. Além disso, as escolas podem desenvolver projetos junto aos Contadores, criando e incentivando espaços extracurriculares para que os alunos participem de encontros para ouvirem histórias.

Muitas dessas ideias estão sendo colocadas em prática, mas ainda de forma muito limitada. Como afirma Joana Cavalcanti:

[...] ainda assim, precisamos de um contador de histórias que seja presença viva e humana porque nos proporciona o prazer de uma narrativa partilhada no espaço coletivo, onde a emoção tem carga afetiva e por isso é marcada no corpo que vê, escura e sente. (p. 19)

CONCLUSÃO

A literatura oral na escola não pode ser apenas um pretexto para práticas didatizantes, vivenciada num momento e depois esquecida. Os Contadores podem acrescentar, dividir e partilhar as suas experiências junto aos professores, que muitas vezes se julgam incapazes de contar histórias. Os professores mais sensíveis procuram incorporar esses momentos lúdicos na sala de aula. É preciso acreditar na força da palavra. Como diz Otavio Paz (*apud* BUSSATO, 2010) “pela palavra, o homem é uma metáfora de si mesmo.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, C.; MARTINS, I. (org.). *Laços Multiculturais*. Recife: Baraúna, 2006.

BUSSATO, C. *Práticas de Oralidade na sala de aula*. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

CAVALCANTI, J. *Malas que contam histórias*: São Paulo: Paulus

GARCIA, R. M. R. *Brincadeiras Cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

AUTONOMIA ESTÉTICA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E FORMAÇÃO DE LEITORES: DA IMAGEM À PALAVRA ESCRITA¹

Liliane Maria Jamir e Silva²

Em busca de uma definição convincente

Para se falar de autonomia estética da Literatura Infanto-Juvenil, é preciso, inicialmente, refletir sobre o que caracteriza sua natureza e sua singularidade, já que o conceito de LIJ, distinto de uma literatura mais ampla, tem demandado questionamentos que implicam a delimitação de seu acervo como objeto de estudo. Haveria, de fato, uma literatura com características próprias e com função específica, comparando-se à literatura produzida para os adultos? Em caso afirmativo, como seria essa literatura? Que parâmetros estéticos seriam adotados para categorizar determinada obra como literatura infanto-juvenil?

A questão não é tão simples principalmente quando a resposta se limita a aspectos de ordem quantitativa ou conteudística (extensão textual, aceitação ou rejeição de certos temas, por exemplo), em detrimento de aspectos qualitativos (em que se incluem, entre outros, o nível simbólico da linguagem e os elementos composicionais das obras). Ignorando-se a verdadeira natureza da literatura em questão, vem, a reboque, o preconceito de leitores ditos iniciados e, lamentavelmente, de leitores do meio acadêmico, espaço em que a literatura infanto-juvenil ainda ocupa posição de gênero menor.

Na verdade, é preciso muita sensibilidade e domínio de critérios estéticos para se saber qual literatura se adéqua a um leitor em formação, o que não se faz sem passar pela polêmica distinção

1 Palestra apresentada no 7º Festival Recifense de Literatura - a letra e a voz: "Liberdade, igualdade e criatividade", em comemoração ao ano da França no Brasil, realizado no dia 17 de agosto de 2009, das 18h30 às 21h30, no auditório da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, e no Encontro de Literatura Infantil e Juvenil, na UFPE, em 27/05/2010.

2 Professora de literatura da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE - e doutora em literatura e cultura pela UFPB.

entre *literatura infantil* e *não-infantil*. Vale lembrar que muita gente boa – entre pesquisadores, educadores e escritores – tem se pronunciado sobre o assunto, no sentido de esclarecer a verdadeira natureza da literatura infantil, como também de orientar educadores e mediadores de leitura nessa categorização e na seleção de bom acervo literário para os leitores em formação.

Desde a década de 80 do século passado, Regina Zilberman, entre outros estudiosos, vem refletindo sobre a natureza da Literatura infantil e adverte que a concepção que cerca esta literatura é, usando a expressão de Maria Lypp, *adultocêntrica*. Segundo explica,

embora seja consumida por crianças, a reflexão sobre o produto oferecido a elas provém do adulto, que a analisa, em primeiro lugar, de acordo com seus interesses e que, além disto, a descreve em comparação com o tipo de arte posta à disposição dele, qual seja, a Literatura propriamente dita, sem adjetivos (ZILBERMAN, 1987, p. 35).

Nesta perspectiva, e ainda de acordo com Maria Lypp, acrescenta que “a menoridade do recebedor é transferida ao produto literário”, que absorve “o caráter provisório da infância”, convertendo-se numa espécie de “ainda não literatura” (*ibid*, p. 35, 36). Por outro lado, conduzida com propensão preparatória, como se tem observado no meio escolar, a produção literária, direcionada à criança, termina assumindo uma função estritamente educativa e complementar às atividades pedagógicas. Mesmo quando a produção literária para a infância seja constituída de atributos artísticos, o trato metodológico inadequado, ou incompatível com a natureza lúdica da literatura, tem lhe trazido prejuízos, por vezes irreparáveis, inviabilizando uma recepção significativa no sentido de vivência prazerosa, crítica, compartilhada e, portanto, promissora no processo de formação dos jovens leitores.

Buscando parâmetros definidores de uma literatura infantil, Lígia Cadermatori (1995, p. 7- 8) afirma, com aparente despreensão, que, “de certo modo, todo mundo sabe o que é”, mas que de fato há muita controvérsia em torno da questão. Tanto quanto Zilberman, Cadermatori alude que a dificuldade advém do adjetivo *infantil*

que nomeia o gênero, determinando, desde logo, o público a quem se destina. Nesta ótica, se produzida para o público infantil, deveria, *a priori*, apresentar linguagem, temas e pontos de vista que interessassem a esse público, o que nem sempre se concretiza, visto que tal literatura é produzida pelos adultos. Por outro lado, a falta de identificação entre autor e leitor, que conseqüentemente determina uma relação de dominação, passa a ser questionada, como adverte Lígia Cadermatori, “quando se considera o lugar de dependência da criança no mundo social” (1995, p. 9).

Sem dúvida, foi essa relação de “dependência” e de “inferioridade” da criança que legitimou grande parte da literatura infantil produzida por muitos anos, notadamente quando da necessidade de sua inserção no sistema educacional norteados pelos princípios burgueses emergentes a partir do século XVIII, fato que só começa a se reverter nas últimas décadas do século passado, quando também se assiste ao início de uma investigação de ordem analítica direcionada à literatura infanto-juvenil, revelando, segundo Cadermatori, “o lugar que as personagens e os conflitos das histórias infantis ocupam no imaginário e o papel que desempenham no equilíbrio emocional da criança” (*ibid*, p. 8). Reforçando a importância e a autonomia da LIJ, acrescenta, ainda, que “Trabalhos de vertentes psicanalíticas, sociológicas, pedagógicas têm mostrado que a literatura para criança não é tão inócua assim, e que há algo de sério no reino encantado das histórias infantis” (*ibid*).

Rumo à demarcação dos contornos da literatura infanto-juvenil houve quem cogitasse que a ilustração, como atributo imprescindível ao gênero, fosse um elemento primordial caracterizador de sua natureza. Tratando de aspectos de ordem interna e estrutural de obras ditas para crianças, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2003) também aventaram esta possibilidade ao enfatizarem que,

se o caráter infantil de uma obra talvez não se defina necessariamente por seus elementos internos, à medida que os livros para crianças foram se multiplicando, eles passaram a ostentar certas feições que, pela frequência com que se fazem presentes, parecem desenhar uma segunda natureza da obra infantil. É o caso, por

exemplo, da ilustração (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003, p. 13).

De fato, o elemento visual é de suma importância para o gênero, cuja qualidade estética e adequação ao teor temático contribuem sobremaneira para que o pequeno leitor crie gosto e interesse pelo literário. Contudo, mesmo reconhecendo a importância dessa mescla entre o visual e o verbal no livro literário infanto-juvenil, acreditamos que o elemento ilustrativo, por si só, não faculta a uma obra o estatuto do gênero em discussão. Para além da obra literária, livros didáticos e paradidáticos têm passado por processos gráficos no sentido de apresentarem ilustrações de boa qualidade, fato que também se justifica pela força que o visual tem exercido nos vários segmentos da vida contemporânea.

Mediar é preciso

[...]

Felizmente, à boca da noite,

Eu tinha uma velha que me contava histórias...

Lindas histórias do reino da Mãe d'Água...

E me ensinava a tomar a bênção à lua nova³.

Diante do exposto até aqui, como ficamos a respeito de uma definição “convincente” para a literatura infanto-juvenil? Vimos não ser tão simples. Aliás, tratando-se de arte, é sempre difícil enquadrá-la em paradigmas absolutos. Contudo, no intuito de fechar a questão, (ou de ao menos tentar uma saída), tomemos a idéia de Nelly Novaes Coelho (2000), quando afirma que “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (p. 27). Isto implica dizer a que literatura destinada a crianças e adolescentes deve ser dotada dos mesmos atributos estéticos que qualquer outra literatura, ou seja,

3 FERREIRA, Ascenso. “Minha escola” (excerto). In *Poemas de Ascenso Ferreira*. Recife: Nordestal, 1995, p. 41.

não há como determinar sua natureza como totalmente distinta da literatura em geral, mas estabelecer proporções qualitativas e quantitativas na seleção/indicação de obras, respeitando-se o nível de maturidade dos leitores. Por outro lado, as oportunidades de leitura devem ser frequentes e mediatizadas de forma competente, para que os leitores possam usufruir do potencial simbólico das obras literárias.

Fiquemos, pois, atentos e sejamos *dialeticamente* sensíveis e racionais, no sentido de saber sugerir obras com padrão estético de valor artístico, que apresentem linguagem singular, com temas que interessem à criança, com pontos de vista que a instiguem a descobrir caminhos e a buscar (novos) significados. Como fenômeno simbólico e representativo, a literatura carece dessas inserções livres e de formas espontâneas de recepção; carece, sobretudo, da intersecção entre a subjetividade do autor textual e a do leitor com seu horizonte de expectativas.

A importante função do professor/educador efetua-se, pois, no sentido de promover experiências significativas de leitura literária em suas aulas, função que poderia ser extensiva aos docentes das várias áreas do conhecimento, não ficando restrita ao professor de língua portuguesa. E os alunos, que geralmente não dispõem de uma cultura de leitura, de alguém que lhe estimule o gosto pelo literário – ou de “uma velha que [lhe conte] histórias”, como sugere o poema de Ascenso, em epígrafe –, terminam sem qualquer chance de usufruírem da experiência literária que a escola, em única instância, poderia lhes proporcionar. Aqui também se faz oportuna a palavra do poeta Drummond⁴, ao evocar o lugar do poético (da literatura) na escola como possibilidade de fruição, de prazer e de conhecimento do mundo:

O que eu pediria à escola, se não me faltassem
luzes pedagógicas, era considerar a poesia
como primeira visão direta das coisas e, depois,
como veículo de informação prática e teórica,
preservando em cada aluno, o fundo mágico,
lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica
basicamente com a sensibilidade poética.

4 Em *Educação do ser poético*, texto publicado no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, em 20/07/1974.

Sem dúvida, uma lição a ser apreendida por todos que se dizem responsáveis pela formação de leitores e de cidadãos conscientes.

ENFIM, A MAIORIDADE DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA

Discutidas algumas ideias sobre a natureza e a função estética da literatura infanto-juvenil, vejamos, agora, a sua aceção como categoria autônoma em relação à tradição clássica e ao padrão literário adulto (ou não-infantil).

Considerando-se o nível inicial de dependência e de inferioridade e as condições de produção fomentadas pela ideologia burguesa, vê-se que a literatura infanto-juvenil, hoje, se impõe como categoria autônoma, já atingiu sua maioridade, além de ser reconhecida como *sistema literário*, aplicando aqui a tese de Antonio Candido⁵ quando justificara a formação da Literatura Brasileira a partir do século XVIII. Nesta perspectiva, a Literatura Infanto-Juvenil, a exemplo da Literatura Brasileira, em seu conjunto, já apresenta um público definido, autores que produzem especialmente para esse público, e uma diversidade de obras nos mais variados gêneros e subgêneros.

Pode-se afirmar que a LIJ teve seu início por volta do XVIII, com os conhecidos autores da tradição ocidental dos quais se destacam La Fontaine, Charles Perrault, Os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, entre outros. Após a safra de traduções e adaptações de clássicos como *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe), *Viagens de Gulliver* (Jonathan Swift), *Dom Quixote de la Mancha* (Miguel Cervantes) entre outros, o Brasil teve seu marco, no século XIX, quando foram escritos os primeiros livros nacionais para criança. Tivemos, também, as Seletas ou Antologias recomendadas por professores para leitura em voz alta. Segundo Regina Zilberman, neste período, os poemas pátrios de Olavo Bilac, em que se destacam a forma fixa e a temática nacionalista exacerbada, foram bastante cultuados. Olavo Bilac, junto com Carl Jansen e Figueiredo

5 Idéia defendida por Marisa Lajolo em mesa redonda realizada no 17º COLE, Campinas, no dia 20/07/2009.

Pimentel foram os desbravadores da literatura infantil brasileira (ZILBERMAN, 2005, p. 19).

Contudo, foi com Monteiro Lobato, no início do século XX, que essa literatura toma fôlego. Na obra de Lobato há aspectos que o particularizam e que, sem dúvida, assinalam um momento definitivo na literatura infantil brasileira em termos de emancipação, criatividade e identidade. Dentre esses atributos, Zilberman (2005, p. 23, 24) destaca a presença de agentes infantis, como Pedrinho e Narizinho, ou que reproduzem o comportamento das crianças, a exemplo dos bonecos Emília e Visconde de Sabugosa, fato que aproxima a narrativa do leitor infantil permitindo identificação imediata. Segundo a autora, as personagens formam “um conjunto de seres inteligentes e independentes”, capazes de agir de forma criativa, desconstruindo o paradigma adultocêntrico até aí predominante. Além do mais, tais personagens passam a representar tipos e ambientes da vida brasileira, traço que confere autenticidade e nacionalidade à obra de Lobato.

Tais características (dentre outras destacadas adiante) passam a constituir importante aspecto que desencadeará a emancipação e a autonomia (ou maioridade) da literatura infanto-juvenil brasileira, tendo em vista o rico acervo hoje disponível em termos de gêneros diversos e autores de reconhecido valor estético. No gênero narrativo, destacam-se Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida, Ziraldo, Fanny Abramovich, Lygia Bojunga, entre outros. Entre os poetas Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Ascenso Ferreira, Ulisses Infante, José Paulo Paes, Maria Dinorah (muito embora não tenham escrito exclusivamente para os pequenos leitores, com exceção de Maria Dinorah), boa parte de suas obras tem sido apreciadas por esse público, havendo, inclusive, antologias (algumas organizadas por eles próprios) que são verdadeiras obras primas do gênero. Entre elas, destacam-se *Ou isto ou aquilo*, *A arca de Noé*, *Poemas para brincar*, *Berimbau e outros poemas*, *Antologia de poesia brasileira para crianças* (seleção de Célia Ruiz Iáñez), *Poesia fora da estante* (organizada por Vera Aguiar). Há também autores que produziram tanto o gênero narrativo quanto o poético, a exemplo de Sylvia Orthof, Elias José, Sérgio Caparelli, Bartolomeu de Queirós, Roseana Murray, Mário Quintana, Lenice Gomes entre outros.

Como mencionamos anteriormente, a ilustração é um elemento de suma importância na composição estética do livro infantil. Grande parte das obras destinadas a crianças e adolescentes ganhou destaque dividindo o mérito, quase que meio-a-meio, entre o escritor e o ilustrador. Há ainda os casos em que as duas tarefas são executadas por um mesmo autor, como é o caso de grande parte das obras de Ziraldo e algumas de André Neves.

No conjunto da literatura infanto-juvenil brasileira, há um bom número de ilustradores que tem se dedicado à causa com muita seriedade, o que também tem contribuído sobremaneira para fortalecer a autonomia dessa literatura enquanto sistema literário. Por outro lado, a harmônica relação de complementaridade entre código escrito e código visual no livro literário infanto-juvenil tem apontado a importância da imagem visual no processo cognitivo (decodificação) da linguagem verbal escrita, tendo em vista que é no intercâmbio dessas duas linguagens que se fortalece a percepção estética e o pensamento lógico. Por conseguinte, o desconhecimento desse processo cognitivo vivenciado na iniciação literária, bem como a falta de instrumentalização dos mediadores da leitura do ponto de vista estético e metodológico, tornam-se verdadeiros empecilhos na consolidação do gosto pela leitura a ser adquirido no período da infância. Assim, entre os aspectos lúdicos da obra literária destinada à infância, o mediador deve saber aquilatar o elemento ilustrativo como recurso de suma importância em sua composição.

Veremos, a seguir, como se evidencia a transição da imagem visual para a imagem verbal na formação do leitor, e como o diálogo entre essas duas formas de linguagem (verbal e não-verbal) podem traduzir a riqueza e a diversidade cultural da literatura infanto-juvenil contemporânea.

DA IMAGEM À PALAVRA: UM MOSAICO DE MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES

A imagem tem ocupado lugar de destaque na sociedade moderna não só na produção gráfica e editorial, mas em vários outros seguimentos, a exemplo do que ocorre no setor publicitário, no espaço virtual. Por conta disso, é notório que as publicações literárias tenham primado por ilustrações de qualidade, visando,

assim, garantir a preferência do público consumidor, ampliando, por sua vez, o mercado para designers, ilustradores e outras profissionais do mercado editorial.

Não é nossa pretensão discutir amiúde questões pertinentes à natureza e às tipologias da imagem, nem tampouco o que está subjacente aos mecanismos editoriais no que concerne à circulação do livro infanto-juvenil, mas mostrar algumas modalidades literárias (e respectivos autores/obras) em que a imagem visual se faz decisiva no processo de motivação e de transposição para o nível abstrato e convencional do código escrito, fortalecendo, por outro lado, uma expressividade peculiar e representativa da emancipação e da identidade cultural da literatura infanto-juvenil.

Um bom livro, do ponto de vista estético e com qualidade material, pode fascinar o leitor iniciante, mesmo aquele que ainda não seja capaz de decifrar os textos nele escritos, apenas pelo que está representado em suas ilustrações. *Flictz*, de Ziraldo, publicado pela editora Melhoramentos, é um excelente exemplo. Conforme Regina Zilberman, “*Flictz* não seria um livro sem as imagens que o compõem” (2005, p. 155). De fato, o livro é uma obra prima, mescla de tonalidade narrativa, recurso plástico e efeito poético que se integram numa totalidade. A obra infantil da dupla Mary e Eliardo França, notadamente da Coleção Gato e Raro, da editora Ática, também é digna de destaque. Esta coleção agrada em cheio aos que ainda se encontram na fase de aquisição do código escrito, momento em que o livro oferecido deve conter poucos textos escritos em relação às ilustrações que devem ganhar terreno no contexto da obra. Entre outros da coleção, *A galinha choca*, *O pote de melado*, *Que perigo!*, *Tuca*, *vovó e Guto* são livros primorosos. Vale a pena conferir.

Também merecem destaque alguns livros de poesia direcionados à criança, cujas ilustrações, de excelente qualidade, têm corroborado a propagação do gênero no meio editorial nestes últimos anos. Entre outros, destacam-se o já citado *Ou isto ou aquilo* (de Cecília Meireles, com ilustração de Beatriz Berman), *Poemas para brincar* e *Olha o bicho* (de José Paulo Paes, ilustrados respectivamente por Luiz Maia e Rubens Matuck), *No mundo da lua* e *Receitas de olhar*, (de Roseana Murray, ilustrados respectivamente por Sônia Barbosa e Elvira Vigna), e muitos outros que, de forma criativa e sensível, valorizam a poesia popular, as raízes culturais e a

vertente folclórica, como é o caso do clássico *Guriatã, um cordel para menino*, de Marcus Accioly (com ilustrações de José Cavalcante e Ferreira, conhecido como Dila), das obras do mineiro Elias José e da pernambucana Lenice Gomes. De Elias José, destacam-se *Poemas de encantamento* (ilustrado por Mariângela Haddad), *Ciranda brasileira* (com xilogravuras de J. Borges), *Félix e seu fole fedem* (ilustrado por Nelson Cruz) entre outros. De Lenice Gomes, *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu* e *Quando eu digo digo digo* (ilustrados por André Neves), e *O tempo perguntou pro tempo* (ilustrado por Rosinha Campos) são apenas algumas referências dessa escritora que não pára de produzir e que vem conquistando seu espaço entre os pequenos leitores.

Os livros de imagem (ou livros sem texto escrito) têm se multiplicado por serem bem aceitos pelo público de várias idades, muito embora tenham sido mais recomendados para os que ainda não decodificam as palavras. Entre outros autores-ilustradores, destacam-se Juarez Machado (*Ida e volta*), Ângela Lago (*Cena de rua e Outra vez*), André Neves (*Seca*), Eva Furnari (*Trucks* e as histórias de “uma bruxinha muito atrapalhada”), Semíramis Paterno (*Vida moderna*), Rosinha Campos (*Branca*), Roger Mello (*A pipa* e *A flor do lado de lá*), Graça Lima (*Só tenho olhos para você* e *Noite de cão*) e ainda as histórias da Coleção *Dentro e fora*, da Ática, da dupla Liliana Iacocca e Michele Iacocca, bem como as da série *Ratinho*, da Melhoramentos, de Monique Félix. Esses exímios artistas têm mostrado que nem só da palavra escrita vive a literatura. Por outro lado, a importância dos livros sem texto escrito tem sido aquilatada graças ao dinamismo e à expressividade das histórias construídas na sequência dos quadros, cujos enredos, reelaborados pelos leitores das imagens, constituem um excelente recurso para estimular o exercício da oralidade, promovendo oportunidades para que o leitor elabore espontaneamente sua própria narrativa, adquirindo, assim, o domínio das estruturas linguísticas que poderão alicerçar sua competência no aprendizado do código escrito.

As histórias em quadrinhos também fazem parte do universo literário infanto-juvenil. Resultante da combinação de recursos visuais e linguísticos, as histórias em quadrinhos, como modalidade autônoma, com recursos próprios, constituem um gênero literário à parte. Sua especificidade também decorre do caráter lúdico e ficcional das histórias, bem como da força comunicativa de

seu discurso. É inegável que através da leitura das HQ o leitor possa usufruir de momentos prazerosos e desenvolver o espírito crítico, considerando-se, principalmente, a forma bem humorada e contestatória de reconhecidas produções de autores como o argentino Quino (as famosas tiras de Mafalda) e dos brasileiros Ziraldo e Maurício de Souza.

Apesar do preconceito com que as HQ foram recepcionadas no meio escolar, atualmente já são aceitas com menos hostilidade, sendo, inclusive, inseridas nos livros didáticos e acatadas como objeto de estudo no meio acadêmico.

Um dos motivos da receptividade deste gênero entre os jovens leitores (como também entre os adultos) deve-se ao modo com que as personagens representam os seres comuns em seu cotidiano, cujas ações e sentimentos, positivos e/ou negativos, são condizentes com a natureza contraditória e universal do ser humano. Por outro lado, os leitores se identificam com questões existenciais vivenciadas no contexto ficcional e, no caso da produção brasileira, alguns quadrinhos apresentam particularidades regionais sem prejuízo sua transposição para o âmbito universal. É o caso do *Chico Bento*, criação de Maurício de Souza, personagem da Turma da Mônica, cujo comportamento reflete a condição de indivíduo estigmatizado por seus pares por apresentar uma cultura diferente da dominante em seu meio. É evidente que a temática e os motivos veiculados nesses quadrinhos apresentem, como referência inicial, um contexto que identificamos como o nosso. Contudo, a problemática tende a transcender o regionalismo para significar uma questão social vivenciada por indivíduos alhures e algures, principalmente tratando-se de quadrinistas da estirpe daqueles mencionados anteriormente. Respeitando-se as respectivas particularidades, o mesmo pode se inferir à esperteza da *Mônica* ou ao problema fonológico do *Cebolinha* (também de Maurício de Sousa), ou ainda à vivacidade estonteante do *Menino Maluquinho*, de Ziraldo, pois a criança de qualquer contexto poderia igualmente se identificar com atitudes ou dificuldades experimentadas pelos personagens em questão. Esta identificação é prova incontestada da natureza literária do gênero HQ, cabendo aos educadores e mediadores a devida instrumentalização a fim de possibilitar sua inserção nas práticas de leitura.

PORQUE, AFINAL,... “IMAGEM PASSA PALAVRA”!⁶

Para finalizar este breve estudo, reiteramos a importância do recurso visual (ilustração) nas obras literárias infanto-juvenis, reconhecendo o valor deste componente como meio de firmar o interesse do leitor iniciante na leitura literária. Sua importância também reside no fato poder ampliar e significar o universo representado graças à dinâmica intersemiótica que estabelece com o tecido literário. Por outro lado, a imagem tende a funcionar como elemento facilitador de sua própria ultrapassagem, visto ser a partir da percepção sensorial, estimulada pelas imagens visuais no percurso iniciático, que o leitor estará racionalmente pronto para atingir o *status* de decodificador das convenções linguísticas sem qualquer atrapalho.

Seguindo a lição de Ruth Rocha, ao afirmar que “A história é mais real do que qualquer explicação”⁷, lembremos, aqui, uma obra interessante de Ziraldo intitulada *O menino quadradinho*. A obra traz em seu enredo a própria história (a metáfora) da mencionada ultrapassagem, ou seja, a transição do leitor da fase de maior interesse pela imagem e pelo efeito sensorial para o mundo abstrato e convencional da palavra escrita. Senão vejamos.

O livro apresenta o protagonista e seu ambiente através de recursos em estrutura quadrinizada, focalizando-o ora por inteiro, em cada moldura, ora distribuídos em partes, fragmentado em diversos quadrinhos. O protagonista emite poucas falas, as quais, inseridas nos balões, efetivam a função metalinguística e conativa no discurso, vez que o leitor é interpelado a apreender os próprios recursos utilizados nas histórias em quadrinhos, a exemplo das onomatopéias, das cores, dos super-heróis, entre outros. O personagem, embevecido com a magia dos quadrinhos, termina mergulhando num sonho do qual desperta atônito por se encontrar fora do mundo colorido dos quadrinhos. A partir de então, e para a surpresa do personagem, começa a sua descoberta no mundo

⁶ Título tomado por empréstimo à revista IMAGEM PASSA PALAVRA, publicada em 2ª edição em Porto: Universidade do Porto, Portugal, Faculdade de Belas Artes, 2004. (Coleção Identidades Intercâmbio Artístico)

⁷ In BASTOS, Dau, 1995, p. 59.

das palavras. Desaparece a coloração, os quadros se escasseiam, e a personagem, já despojada daqueles componentes lúdicos, põe-se a conchamar os elementos desaparecidos, ao passo que vai progressivamente penetrando e se encontrando na senda linguística. No percurso, o leitor poderá perceber uma alusão ao poema *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade⁸, significando que, já nas linhas textuais, em que o tamanho das letras vai se reduzindo até chegar à fonte 12 – comum na maioria dos textos impressos –, o personagem prossegue em sua nova descoberta, sentindo-se capaz de, com sua própria chave, desvendar o mistério das palavras que se ocultam “em sua face neutra”. Sem dúvida, uma obra que sugere, de forma singular, que as HQ possibilitam leituras tão significativas quanto qualquer outro gênero textual.

Apropriando-nos do título da revista *Imagem passa palavra*⁹, cuja proposta fora estabelecer um diálogo entre literatura e artes plásticas, trazemos a idéia para este artigo, no sentido de ratificar, como dito anteriormente, que a imagem visual – a ilustração – abre as portas para o ingresso do leitor no mundo das palavras. Há, contudo, quem se oponha a esta idéia, a exemplo dos que rejeitaram as histórias em quadrinhos como instrumento de formação de leitores, alegando tratar-se de leitura vulgar, de péssima categoria temática e vocabular. Pensando de forma distinta, cremos que a leitura das HQ pode contribuir, e muito, para a formação do gosto pela leitura. E com o tempo, o leitor das imagens visuais, como o das HQ, saberá interpretar uma exclamação (!) sem que necessite de uma figura com olhos arregalados; uma onomatopéia, como “chuá”, não precisará do desenho de uma cachoeira ou da correnteza de um riacho para representar o ruído da água; e muitas outras convenções da língua escrita serão espontaneamente assimiladas por esse leitor evoluído, iniciado, que num passe de mágica trará a sua chave e criará suas próprias imagens no reino das palavras.

8 ANDRADE, Carlos Drummond. *Nova reunião*: 19 livros de poesia. 3. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987, p. 111, 112.

9 Conforme nota 6.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, D. (Org.) *Ana e Ruth: 25 anos de literatura*. Textos de Carlos Moraes e Marisa Lajolo. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

CADERMATORI, L. *O que é literatura infantil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRA, Ascenso. *Poemas de Ascenso Ferreira*. Recife: Nordestal, 1995.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

_____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZIRALDO. *Flictz*. 20. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

_____. *O menino quadrado*. 14. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

MONTEIRO LOBATO – PARA ALÉM DOS COMPÊNDIOS ESCOLARES

Lourival Holanda¹

Tomando como ponto de partida uma analogia, hoje comum na astrofísica, -- a da dependência das condições iniciais, em certos fenômenos -- podemos falar de Monteiro Lobato como alguém que percebeu a importância fundante da formação do jovem leitor. Muitas gerações passaram por Lobato, que em todas deixou a marca indelével de um apetite pela leitura – e isso moveu as águas da cultura brasileira de um modo considerável.

No entanto, a imagem de Lobato ficou, nos compêndios escolares sobretudo, reduzida à da resistência de um dado momento de sua vida. Isso não diminui Lobato, apenas dá uma contraprova de nossa preguiça mental em tentar ver *maior*; um manual oferece uma visão reduzida, por acomodação didática à circunstância escolar. Um manual é apenas um mundo à mão. Quando a escola cria o conceito coletivo de pré-modernismo, é por comodidade. Vai pôr ali um Lima Barreto amansado de sua virulência social, um Graça Aranha de entre-mundos, e um Monteiro Lobato escritor-de-livros-infantis. A periodização, quando vai situar o autor, o *situa* numa determinada temática; quando não em dois ou três títulos. Claro: os compêndios escolares sofrem o influxo de valores regionais; e São Paulo prima por guardar a imagem de vanguarda e ousadia nas artes; logo, Lobato comete ato de lesa identidade local.

Também os professores mais jovens foram formados tomando a Semana de 22 como o marco zero da cultura literária brasileira. A Lobato cabe a concessão de um lugar periférico enquanto precursor. Os professores de *português* -- nome abrangente onde a escola enquadra quem trabalha com linguagem – se acomodam ao programa. Raro um professor trazer um autor novo; ou rever, sob outro prisma mais contemporâneo, um *consagrado*. Portanto, pouco se mexe em Machado; pouco se alarga Lobato, buscando ver a pertinência de sua atitude ante a vida. A escola conserva, não cria.

¹ Doutor em Letras/ Língua e Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo (1992). Professor Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

E entende ser essa sua função, abrindo mão da criatividade – único ato intelectual legítimo.

Seria interessante mostrar na escola um Lobato rebelde e reprovado nos bancos escolares em 1895. Já ele insistia em ter uma palavra própria, quando a escola reproduz. Mudam-se os meios. O sistema de “copia e cola” apenas tomou um ritmo mais rápido; mas continua sendo o procedimento que se opõe à criatividade, à invenção. Lobato entende isso cedo. Porque também cedo começa a ler Nietzsche, esse indisciplinador de espíritos. Claro: lê os nomes que circulam em seu momento, como Herbert Spencer. (Nietzsche continua incômodo, mesmo se assimilado à moda que o amestra a autor de salão; Spencer, um autor esquecido num cômodo com poeira). Mas um Lobato em quem desponta um caráter rico: lê o evolucionismo, mas como Sílvio Romero, toma saudável distância crítica de quem crê possível um modo brasileiro de evoluir culturalmente. Nas cartas ao amigo Rangel muitas vezes essa temática volta.

Desde cedo há nesse “Juca” um leitor imaginoso. Sabemos como as primeiras leituras marcam e, em alguns casos, direcionam uma vida. Talvez um bom exemplo disto seja o jovem Flaubert lendo contos fantásticos sobre Santo Antônio, o eremita – e depois faria uma obra estranha e fulgurante sobre a temática. O imaginário juvenil fecundou a possibilidade que só mais tarde se abriria em estilo e crítica.

E Lobato é um leque largo de percepções da realidade brasileira daquele momento cultural. Desde 1918, em torno da editora – esse sonho medido. Porque ele pensa fazer o sonho compor com a demanda da realidade. Daí o empenho em fazer circular a ideia do petróleo como uma urgência nacional. Petróleo e estrada – reivindicações que viram investimento real algum tempo depois.

Mas, sobretudo, Lobato crê que o maior capital de uma nação é a infância. E aposta, como alguém investe na Bolsa de Futuros. Aqui há uma operação de compra e venda sob condição de entrega futura. Ora, aí está uma boa analogia para a leitura infanto-juvenil. É verdade que o mercado hoje também investe no produto para a infância. A diferença: Lobato via aqui um processo, lento, por certo; nunca mero produto. O dia 18 de abril, data aniversária do nosso autor, passou a ser o dia da leitura.

A leitura é um dos pontos fracos da cultura latino-americana. Sem essa prática de leitura, essa sociabilidade democrática, como a chama o historiador François Furet, o Brasil dos primeiros tempos coloniais não forja uma imagem de si. Esta interdição de deixar circular livre o livro vai ser, mais que negativa, nefasta aos interesses locais de autonomia. É só depois que, mais livremente, os debates sobre a liberdade – primeiro, de consciência; a exigência de um projeto social virá logo em seguida. Aqui dois fatores foram de suma importância: a difusão do livro e, como consequência, maior participação de leigos à cultura escolar. Basta ver o fato de Lutero reivindicar a partilha exegética, tirando da Igreja o monopólio da interpretação. É esse olhar retrospectivo que permite ao leitor moderno entender as tantas deficiências da cultura eixada sobre a autoridade inquestionável, mais que sobre a partilha, a solidariedade de saberes. É a isso que Lobato está atento, desde as impaciências da juventude até o projeto de 1918, com a editora Urupês.

Durante bom tempo a produção escrita colonial foi decalcada do modelo português – o que fazia do escritor um pálido escriba de um mestre ausente. O comércio dos livros é fundamental para toda empresa de criação. Durante todo o período colonial a metrópole ignorou os clamores dos brasileiros que peticionavam escolas de nível superior, bibliotecas, imprensa e direito à livre expressão. A Coroa considerava a inteligência, a escola, as bibliotecas e os livros, instrumentos subversivos, que poderiam amplificar a voz dos descontentes e veicular ideias libertárias, de difícil controle social. Em parte, eles tinham razão. A imprensa mostrou seu poder quando, a partir de 1817, eclodiram os movimentos nativistas no nordeste brasileiro.

Embora não o seja menos o *esquecer as lembranças dos livros*, como quer Montaigne: para dar lugar a uma voz própria. Porque a busca de uma forma, de uma voz própria é um contínuo despojamento. Se não, o autor passa a ser um mero rumorejar do dizer de outros. (Risco recorrente nas práticas discursivas acadêmicas, onde se faz uma economia de si na bulimia das citações, no erguer teorias como estandartes: vistosas de atualidade mas, de pouco estofamento frente à complexidade do real). É nesse contexto que é preciso entender a ênfase em preservar, nele, em Rangel e em Edgard, o genuinamente pessoal: “E tem você de rangelizar a

tua lira, o Edgard de edgardizar a dele, e eu de lobatizar a minha. Inconfundilizá-las.” (LOBATO; RANGEL, 1951, p. 81).

Já vai longe o tempo em que Antonio Candido dizia, num mote certo e atual, que a literatura tinha sido, antes da sociologia, nosso primeiro conhecimento e nossa crítica de nós por nós mesmos. As narrativas findam por fazer uma interpretação da conjuntura social recorrendo ao mito, à alusão, pela riqueza de conexões que tal recurso permite estabelecer. A poeticidade é aqui a matriz e o motor que alarga a percepção da realidade muito além dos limites que suponha o realismo.

A imagem de Lobato sofreu uma redução que nos amesquinha – ele é maior. Parecendo uma reedição da querela entre antigos e modernos, que opunha já no século 17, Boileau a Charles Perrault. Perrault, que reescrevera os contos populares – “O gato de botas”, “Cinderela”, “A bela adormecida”, “Chapeuzinho vermelho” – foi também alguém feito Lobato: pela modernização dos registros, da linguagem. Também havia se desentendido com professores, e aos 15 anos faz um programa de autodidata. E é o primeiro acadêmico a abrir as portas da Casa ao povo – até então o povo não tinha acesso à posse dos laureados. Aliás, Perrault é o criador do gênero *literatura infanto-juvenil*, que entre nós Lobato recupera – e onde a tradição recente vai aprisioná-lo. A etiqueta fácil serve bem à nossa preguiça mental. E Lobato fica, como diz Marisa Lajolo, o *mal-amado* da literatura brasileira.

Cada qual é filho de seu tempo; e isso certamente limita a visada crítica de cada um de nós. Daí o endeusamento de Spencer, nas leituras de Lobato, porque era o pensador social; na vida cultural dificilmente escapamos a esses fascínios, onde, por vezes, o entusiasmo suspende o senso crítico; como o nosso com a redescoberta de Bakhtin ou Foucault. Assim Lobato se guardava da moda, imposta pelos novos mestres. E, quando escreve *Paranóia ou mistificação*, é de um exercício de distanciamento que se trata. Havia muito de mistificação em 22, Alfredo Bosi diz isso em reflexão tranquila. Aquele era ainda um momento quente; no calor da hora é difícil ver justo. Lobato não percebe ainda onde diferem mistificação e mudança de paradigma. Entre o gesto, provocador e menor – e aquilo a que esse gesto conclama. Quase no mesmo momento, há o mictório feito fonte, de Duchamp. O gesto em si é menor que a perspectiva que ele abre.

É bem verdade que Lobato num primeiro momento recusa Oswald de Andrade. Era 1926. E, no entanto, em 1919, publica Lima Barreto -- *Vida e morte de J. M. Gonzaga de Sá* – que é uma aventura editorial. Difícil etiquetar Lobato enquanto *passadista*, ele que foi, quase sempre, surpreendentemente moderno. Também Graciliano Ramos não percebe o tamanho da novidade Guimarães Rosa, quando num concurso topa com a novidade desconcertante daquele estilo. Isso em nada diminui Graciliano, apenas o situa em sua estética. Em 1930, Lobato e Oswald fazem as pazes, e ele publica *Os condenados*. Publica Menotti del Picchia – com capa de ... Anita Malfati! Mas, no post-scriptum do artigo *Nosso dualismo*, Mário de Andrade o mata: não aceita os ditames desse editor nem sempre fácil.

Em 1921, Lobato recusa publicar *Paulicéia desvairada*. Em 1923 não se deixa convencer pelos versos experimentais de *A cinza das Horas*, com que Bandeira inaugurava uma nova dicção poética – e, Manuel Bandeira, em carta a Mário de Andrade, de 24 de setembro de 23, o chama de *canalha*. Muita coisa em questão: vaidades, prudência, cegueira, destemperamento.

Monteiro Lobato traz sempre um olho no mundo imediato, não só literário; é muito jornalista, quando crê na informação enquanto ação sobre o mundo social. É um crítico acirrado da cegueira do poder, da burocracia, do preconceito. Nesse sentido escreve *Negrinha* – adaptado e representado agora no Teatro Santa Isabel. E *O presidente negro*, um belo libelo pela igualdade de condição; ele espera maior repercussão dos Estados Unidos; e, nem de lá, nem daqui vem grande eco de crítica. Lobato, desde 1914 atento aos problemas sociais da cultura agrária, fala da praga do desmatamento, das queimadas. Porque é um intelectual, já sentido mais largo, de homem cuja fala interfere em seu entorno.

Claro: crê que escrever é combater. Ou não: também não perde o humor quando diz, indiscreto, em carta a Veríssimo: “Escrever é mijar. É deixar o pensamento fluir com a vontade da mijada feliz.” Observação menos de jornalista, mais que de *autor* – alguém levado pela linguagem, em quem prazer, naturalidade e empenho estão associados. Escreve, combatente, em revistas, como *O pirralho*, *A cigarra*. Sobre tudo, na *Revista do Brasil* – que depois passa a Paulo Prado e Sergio Milliet.

Nem sempre o poder entende o empenho quixotesco de Lobato em transformar o Brasil. Em 1941 queima-se o *Peter Pan*. Pudera: ele mexe em tudo. Confabula com mitos e revê criticamente a realidade brasileira. O TSN, o Tribunal de Segurança Nacional prende Lobato. Mas, não era literatura infantil? Misturou todos eles com elementos da literatura universal, da mitologia grega, dos quadrinhos e do cinema. Seu olhar buscava já a fusão de registros semióticos que indicará a modernidade. No Sítio do *Picapau Amarelo*, Peter Pan brinca com o Gato Félix, enquanto o Saci ensina truques a Chapeuzinho Vermelho no país das maravilhas de Alice. Mas Monteiro Lobato também fez questão de transmitir conhecimento e idéias em livros que falam de história, geografia e matemática, tornando-se pioneiro na literatura paradidática - aquela em que ler é atividade onde se aprende brincando de ler.

Longe do Lobato reduzido aos moldes escolares, há um Lobato irredutível; alguém que luta para preservar voz própria - quando tudo na cultura grã-fina é de importação. Daí a insistência e rebeldia constitutivas da escritura de Monteiro Lobato. Certamente as primeiras leituras nietzschianas o marcariam: não vai nunca abdicar de buscar um modo seu, singular, de dizer. E retoma de Nietzsche, esse lume como um lema: *vade mecum*? Não: *vade tecum*. Não seguir a voz alheia. Pegou o espírito do *Gaia Ciência* -- e tenta juntar ao empenho a alegria. A escola, quando apresenta Lobato, sonega essa dimensão de sua personalidade. No entanto, ele persegue essa amálgama de menestrel, de cavaleiro da cultura moderna no Brasil e de espírito livre, que tanto o caracteriza.

Em carta a Rangel aconselha o amigo num tom que poderia ser de muita valia para a juventude:

Você me pede um conselho e atrevidamente eu dou o Grande Conselho: seja você mesmo, porque ou somos nós mesmos ou não somos coisa nenhuma. E para ser si mesmo é preciso um trabalho de mouro e uma vigilância incessante na defesa, porque tudo conspira para que sejamos meros números, carneiros de vários rebanhos - os rebanhos políticos, religiosos, estéticos. Há no mundo ódio à exceção - e ser si mesmo é ser exceção. [30/12/1904]. (LOBATO; RANGEL, 1951, p. 83).

Esse tom o define, enquanto mostra quanto é oportuno voltar a Lobato – e com ganho seguro, sem o pó das estantes onde as classificações engessam sua obra crítica. Felizmente as cartas foram recolhidas em *A barca de Gleyre* – um manancial de surpresas e satisfações nessa convivência com Lobato. Fácil entender porque Antonio Candido diz não gostar antes de Lobato, até ler *A barca de Gleyre*.

Quando pensamos em Lobato o que nos vem à mente é já sua figura de adulto, bigode e ar hirsuto; a imagem feito efígie de celebridade. E nos escapa, assim, o moço aferrado a seu projeto de futuro – e já intuindo as dificuldades de vencer a inércia da vida interiorana, que oferece segurança e tranquilidade em troca do desafio de ser um espírito livre. Muitas vezes dividiu com Rangel essa preocupação. Em outro momento volta à temática:

Aqui no exílio a madorra é um mal ambiente que derruba até os mais fortes. Exílio, Rangel, pura verdade! Saltar da libérrima vida estudantina de S. Paulo e cair neste convencionalismo de aldeia, com trabalhos forçados... Sinto-me rodeado de conspiradores; todos tramam o meu achatamento. Tudo quanto mais prezávamos – o nosso individualismo, etc, é crime de lesa-aldeia, de que o vigário, os parentes e as mais “pessoas gradas” nos querem curar. O ideal é fazer de nós mais uma “pessoa grada”, mais um “cidadão prestante”. É arredondar-nos como um pedregulho, lixar-nos todas as arestas - as nossas queridas arestas! Um homem aqui só fica bem “grado” quando se confunde com todos os outros e é irmão do Santíssimo Sacramento. (...). (LOBATO; RANGEL, 1951, p.84).

Essas cartas têm uma importância capital para entender Lobato. São, assim, mais que meras expressões de um temperamento ardoroso, elas dão tom daquilo a que ele crê dever ser fiel. Nem sempre nos voltamos para esses exercícios – essa *juvenilia* – porque nem sempre é agradável fazer a soma de nossas capitulações, vida afora, em nome do senso pragmático da existência.

Lobato longe de ser retrógrado, passadista, é alguém muito antenado com seu tempo:

O grande erro dessa casta de homens é confundir corrupção com evolução. Condenam as formas novas de vida, que se vão determinando em consequência do natural progresso humano, em nome das formas revelhas. Logicamente, para eles, o homem é a corrupção do macaco; o automóvel é a corrupção do carro de boi; o telefone é a corrupção do moço de recados. (LOBATO; RANGEL, 1951, p. 90).

Nacional, sobretudo no modo de pensar: talvez isso justifique parte do ostracismo a que vai ser votado. Afinal, ele vê nos que chegam de Paris, um gosto exagerado pelo que vindo de lá, excita o espírito, mais que o ajuda a criar. A carta, datada de 20 de outubro do mesmo ano, trazia, além do roteiro do opúsculo, a seguinte tese: “entre os olhos dos brasileiros cultos e as coisas da terra há um maldito prisma que desnatura as realidades. E há o francês, o maldito macaqueamento do francês.” (LOBATO; RANGEL, 1951, p.362).

Lobato sente que indo para o interior do Estado deve se refugiar num projeto; isso implica em estar mais atento às coisas e às leituras. Naquele momento sobra juventude e ele não tem em mente nada sistematizado. E o entusiasmo faz as vezes de planos e projetos. Já se delineia, no entanto, o firme desejo de se dedicar à literatura, mais que às plantações de café. O tempo no interior pode ser um bom aprendizado (em alguns, isso depauperava as forças e as esperanças; e fica a sabedoria burguesa de filho de juízo assentado); a alguns a conformação é impossível. Lobato se sabe susceptível às demandas do desejo tanto quanto às do desespero – as assombrações mais correntes na primeira juventude. As cartas de 1904 dão testemunho de uma firme vontade de fazer literatura. E a primeira preocupação é justamente a de encontrar um modo só seu de dizer o mundo.

Saber sentir, saber ver, saber dizer. E tem você de rangelizar a tua lira, o Edgard de edgardizar a

dele, e eu de lobatizar a minha. Inconfundilizá-las. Nada de imitar seja quem for, Eça ou Ésquilo. Ser um Eça II ou um Ésquilo III, ou um subEça, ou um subÉsquilo, sujeiras! Temos de ser nós mesmos, apurar os nossos Eus, formar o Rangel, o Edgard, o Lobato. Ser núcleo de cometa, não cauda. Puxar fila, não seguir. [15/11/1904]. (LOBATO; RANGEL, 1951, p. 81).

Quando Rangel entrevê a literatura sob o prisma romântico, ainda com resquícios de dedicação quase confundida com martírio pela causa, Lobato reage fazendo ver o projeto de escrever como saindo de uma *vontade*, de um projeto, mais que de uma predestinação. O processo de escritura de Lobato é mais marcadamente moderno: escolher o que ler, acumular, e lançar-se à prática escritural num movimento incessante; as cartas também servem de exercício – escritural e crítico.

Tua carta é um atestado da tua doença: literatura errada. Julgas que para ser um homem de letras vitorioso faz-se mister uma obsessão constante, uma consciente martelação na mesma idéia - e a mim a coisa me parece diferente. Tenho que o bom é que as aquisições sejam conscientes, num processo de sedimentação geológica. Qualquer coisa que cresça por si, como a árvore, apenas arrastada por aquilo que Aristóteles chamava entelequia -- e que em você é o rangelismo e em mim lobatismo. Deixa-te em paz, homem, não tortures assim o teu pobre cérebro. (LOBATO; RANGEL, 1951, p. 47).

Talvez a nota mais curiosa dessa época seja o enfrentamento com a gramática. A postura de um autor frente à língua já o define. Há quantos se servem da língua para contentar uma expectativa criada pela mídia no leitor mediano; e há os que crêem servir à língua criando nela um novo registro, outras possibilidades de expressão. Não se sentem mal saindo da segurança, da norma, se

vão em busca de um modo singular de dizerem-se. Aqui Lobato, se não vai mais longe, sente a direção certa.

E timbro em avisar ao leitor de que não sei a língua. Se por acaso algum dia fizer outro livro, hei-de usar letreiros das fitas: “Contos de Monteiro Lobato, com pronomes por Álvaro Guerra; com a sintaxe visada por José Feliciano e a prosódia garantida no tabelião por Eduardo Carlos Pereira. As vírgulas são do insigne virgulógrafo Nunálvares, etc.” [Em 15/11/1904]. (LOBATO; RANGEL, 1951, p. 211, v.2).

Quando, moleque ainda, Lobato se apaixona, finda por definir algo muito delicado: a beleza aos olhos do amante.

Sabe lá o que é o belo, Rangel? É o que alcança uma harmonia de formas absolutamente de acordo com nosso desejo. Se um mínimo senão na asa de um nariz rompe de leve essa harmonia, a criatura pode ser linda, bonita, encantadora - mas bela não é. Pois aquela moça era bela, Rangel. Chamava-se nos meus 14 anos, Belita, Isabelita - Isabel. Foi o meu primeiro amor, em Taubaté. (LOBATO; RANGEL, 1951, p. 80)

Mas, o que importa aqui são as certas observações de um esteta; e que, surpreendentemente, reencontram a de um San Juan de La Cruz: *Por toda la hermosura/ nunca yo me perderé/ sino por un no sé qué/ que se halla por ventura*. O achado lobatiano é perceber que a beleza que vemos em alguém que decidimos amar advém da harmonia que supomos e *porque* pomos ali nosso desejo. Surpreende que um Lobato muito jovem já perceba que é por um traço *que se halla por ventura*, às vezes nem perceptível para os outros - e uma pessoa tem, a nossos olhos, *toda la hermosura*.

Ainda aqui volto a *Barca de Gleyre*: o final das cartas, e elas se estendem por décadas, é o lado “Machado” de Lobato: ele aí tenta repensar, a partir do futuro, mais próximo que apenas possível, mas num balanço sem desencanto. Cabe aqui fazer duas considerações:

a) ele assume as ilusões sem renegá-las – nisso é ainda alguém que freqüentou Nietzsche; b) porque, há pouco, falava de amor, agora muda de registro e diz *profana* qualquer outra coisa.

Mas falemos em coisas profanas. Li o teu último artigo... Nunca viste reprodução dum quadro de Gleyre, Ilusões Perdidas? Pois o teu artigo me deu a impressão do quadro de Gleyre posto em palavras. Num cais melancólico barcos saem; e um barco chega, trazendo à proa um velho com um braço pendido largadamente sobre uma lira -- uma figura que a gente vê e nunca mais esquece (se há por aí os Ensaios da Crítica e História do Taine, lê o capítulo sobre Gleyre). O teu artigo me evocou a barca do velho. Em que estado voltaremos, Rangel, desta nossa aventura de arte pelos mares da vida em fora? Como o velho Gleyre? Cansados, rotos? As ilusões daquele homem eram as velas da barca - e não ficou nenhuma. Nossos dois barquinhos estão hoje cheios de velas novas e arrogantes, atadas ao mastro da nossa petulância. São as nossas ilusões. Que lhes acontecerá? (...) (LOBATO; RANGEL, 1951, p. 82)

No entanto, ao longo da vida Lobato acreditou em livros que fizessem a mediação entre a criança e o adulto. As “viagens” da infância à vida adulta. Toda grande leitura é uma viagem. Desde Gilgamesh, primeira epopéia de nossa memória cultural, alguém sai de seu mundo – interior, quase sempre – e quando regressa a ele, é já *outro*. A Odisséia, um texto de peregrinação e formação; e é cada qual que ali se forma um pouco. Lobato entende a leitura como aposta cultural – os livros, passagens. Telêmaco, viajando em busca do pai, Ulisses, percorrendo os países do Mediterrâneo. Quando o encontra, é já um adulto ombreando aquele no combate.

Lobato, nas tantas cartas a Rangel, vê a leitura enquanto busca de constituição do sentido inalienável das coisas. O constituinte de toda empresa literária é a linguagem. E, se é a linguagem o primeiro fundamento do grupo social, investe-se aqui a instauração do objeto

central: a busca intelectual dos liames que permeiam e dão sentido à prática comum, ao existir. A literatura oral, a criação do mito, evidenciam isso, de um ponto de vista antropológico: da necessidade de explicar as origens, de como o homem cria os deuses, inventa relações. Necessidade de explicar, de domar o mau mistério do mundo, e que vai, do impacto das coisas – dos *sentidos* – à inquirição de *um sentido* – quer dizer, um direcionamento. Aqui *mito* e *logos* voltam à conjunção inicial: trata-se da mesma empresa, de jogar uma rede de relação que dome a inquietante profusão do mundo em um discurso. O mito é uma necessidade de primeira ordem social. Tem valor regulador explicativo. O valor da convenção é de ser aceito por todos. O mito – esse antecedente prestigioso da literatura: a narração é uma dimensão fundamental da sociabilidade. Na França, há o caso – magistral – de Jules Verne: *Le tour de France par deux enfants*. Há, aqui também, o papel fundamental do editor, Pierre-Jules Hetzel, em prol de uma educação republicana e laica. Nos anos 1860/70, a renovação na Alemanha, na França, na Inglaterra, já seguem as reivindicações apaixonadas de Victor Hugo, nos anos 50. Problema de educação e de difusão dos conhecimentos científicos – resultando no número de patentes registradas, desde então. Lobato está sintonizado na direção desse horizonte cultural.

Em Lobato as narrativas instituem a pedagogia. O texto, desde a primeira infância, é o grande educador. A ambição que ele se dá, é a de constituir um *corpus* de textos que embasem o encontro do infante com o mundo – uma *paidéia*: onde *paidós* – *acompanhar a criança*, nos dois sentidos: na ida à escola e na volta: ao mundo. O educador enquanto “intermediário” – de que carece o ciberespaço. Como, na cultura árabe, a *Adab*: um manual de atitudes sociais. Um ideal educativo. Ou: um conjunto de ideias e imagens num sistema de múltiplos significados que influencia a percepção coletiva. Proposto, menos que imposto. Porque há que resguardar aqui as implicações da autonomia a ser disseminada desde a infância. Isso define Lobato para além dos manuais escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, R. V. *Monteiro Lobato, escritor e pedagogo*. Rio de Janeiro: Edições Antares; Brasília: INL, 1982.

ATHANÁZIO, E. *3 Dimensões de Lobato*. São Paulo: Editora do Escritor, 1975.

CASCUDO, C. Cultura popular: o saldo de sabedoria oral na memória coletiva. In: *Civilização e cultura*. Belo Horizonte: Itatiaia/SP: Edusp, 1983.

CAVALHEIRO, E. *A correspondência entre Monteiro Lobato e Lima Barreto*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955.

_____. *Monteiro Lobato - Vida e Obra*. 2 volumes, Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1955.

LAJOLO, M.. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, M.; CECCANTINI, J. L. *Monteiro Lobato Livro a Livro*. São Paulo: Edunesp, 2009.

LOBATO, M.; RANGEL, G. *A Barca de Gleyre*. 4ª ed. Vol. 1 & 2. São Paulo: Brasiliense, 1951.

NUNES, Ca. (org.) *Monteiro Lobato e Anísio Teixeira: o sonho da educação no Brasil*. São Paulo: s/d., 1986.

ZILBERMAN, R. (org.) *Atualidade de Monteiro Lobato*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

UM DIÁLOGO ENTRE A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE¹

Nelma Menezes Soares de Azevêdo²

Introdução

Este trabalho descreve e comenta uma parte da pesquisa sobre a leitura literária e a formação docente, cujo estímulo à formação de professores enquanto leitores não pode ser esquecido. Trata-se de uma pesquisa com o objetivo de desenvolver uma reflexão crítica sobre a competência literária do professor em sua prática pedagógica e a relevância que assume no processo da escolarização adequada da literatura infantil-juvenil.

Hoje sabemos que é impossível pensar o processo educativo de forma tradicional. Nesta perspectiva, a formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser crítica e reflexiva, capaz de fornecer suportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, direcionada ao fazer pedagógico.

No primeiro tópico, apresentamos uma breve incursão no processo de formação do professor evidenciando que o perfil do docente demanda uma postura diferente daquelas que determinava (ou ainda determina) sua ação de anos atrás. Na sequência, discutimos a relevância social e educacional do professor crítico-reflexivo que amplia o significado da reflexão na prática docente. Depois, situamos a leitura literária nas práticas cotidianas escolares com uma breve análise com base em dados coletados na pesquisa, sugerindo novas interfaces para o diálogo entre a leitura literária e a formação docente.

1 As reflexões aqui apresentadas integram parte do trabalho de pesquisa desenvolvido na dissertação de mestrado pelo Instituto Superior de Línguas e Administração – ISLA da cidade de Vila Nova de Gaia/Portugal.

2 Professora da Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, professora da rede municipal do Recife, Mestre em Psicologia da Educação/Formação de Educadores pelo Instituto Superior de Línguas e Administração – ISLA Vila Nova de Gaia/Portugal; Especialista em Literatura Infanto-Juvenil pela FAFIRE/Recife.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REVISITANDO O PASSADO PARA COMPREENDER AÇÕES DE HOJE

Numa sociedade contraditória e marcada por interesses divergentes, a luta por uma educação pública de qualidade tem colocado a formação do professor em evidência no cenário educacional.

A discussão que acontece atualmente em muitos países sobre o que deve ser a formação de professores inclui a questão da formação contínua, pois a qualificação inicial proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente que requer atualização pessoal e profissional ao longo de sua carreira.

Dos jesuítas à LDB – Lei 9394/96 – e da LDB ao professor reflexivo, e ainda deste ao crítico-reflexivo, foram vários os caminhos percorridos. Esses rumos remetem-nos a problemas que o professor do ensino fundamental (1º. e 2º. ciclos) vem enfrentando em sua prática pedagógica cotidiana, bem como a mudanças sociais que envolvem um trabalho de reflexão e estudo por parte do docente, como aliás se exige, hoje, da maior parte das profissões.

Na história da educação brasileira, pelo menos nos primeiros 200 anos de colonização, o monopólio era dos jesuítas. Seguiam o manual de estudos, o *Ratio Studiorum*, que organizava os conteúdos a serem estudados pela Companhia de Jesus, estabelecendo, em pormenores, o currículo do colégio. Os padres eram portadores das formas dogmáticas de pensamento, determinando, assim, a reafirmação da autoridade, a tradição escolástica, e literária e, sobretudo, o desinteresse total pela ciência, mantendo-se fechados a criticidade, a pesquisa e a experiências.

No Brasil, o professor desde sempre esteve muito longe da produção de conhecimento e mais próximo da imposição. De acordo com Paulo Coimbra Guedes,

Nunca houve no Brasil nenhum esforço pela qualificação de professores; pelo contrário, a regra de toda política educacional desde a submissão do professor aos minuciosos ditames da *Ratio Studiorum* até hoje tem sido o achatamento intelectual, acadêmico, profissional e salarial (GUEDES, 2006, p. 19).

A década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista (60/70), período em que o professor recebia treinamento a partir de métodos para transferir conhecimento. A escola começa a avançar para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

Os anos 90 foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola no sentido de habilidades e competências escolares. Novas medidas são tomadas pelo Governo Federal para a reforma educativa, tendo a avaliação como eixo para todas as políticas de formação, de financiamento, de descentralização e geração de recursos.

A formação de docentes nos anos 90 já insistia na necessidade de preparar o professor pesquisador capaz de desenvolver estudos que articulassem teoria e prática. Segundo Joe L. Kincheloe (1997), a preparação para ser professor deve enfatizar a pesquisa-ação que estimula hábitos de leitura, escrita e pensamento porque, como afirma Kenneth Zeichner, “a perspectiva de pesquisa encoraja os alunos a problematizarem ‘o que é’ para refletirem ‘o que deveria ser’” (*apud* KINCHELOE, 1997, p. 201).

É no exercício da docência que o professor se constrói e participa da construção do processo educacional da sociedade em que está inserido. Quando comprometido com o exercício da docência, o professor sente necessidade de rever o que constitui o fundamento de sua prática e de criar novos meios para conhecer e relacionar-se com o conhecimento. Nesta perspectiva Isabel Alarcão (1996, p. 177) afirma: “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade”.

A prática reflexiva – como o termo se auto-define – é um processo cujo domínio é conquistado mediante a atuação profissional. Numa perspectiva do ensino como prática reflexiva, Donald Schön (2000) comenta que o profissional busca dar conta de situações que não são resolvidas apenas com recursos técnicos, utilizando teorias derivadas da investigação acadêmica. Para o autor, é principalmente no diálogo com a situação apresentada em sala de aula, e comprometido com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da prática

que o professor poderá melhor contribuir com o aprendizado do aluno e com sua própria aprendizagem. A obra de Schön permite valorizar a concepção da prática, a conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, já que o profissional técnico excluía da definição de prática profissional a discussão do processo da ação em que estavam envolvidos, conhecimento que se faz indispensável ao profissional reflexivo para discernir os fins de sua realização.

O professor deve ser estimulado a ser reflexivo, mas primeiramente deve ter a iniciativa e a vontade de mudar sua concepção, seu modo de agir e inovar a sua prática. Como esclarece Alarcão, “Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (1996, p. 187).

Por uma consciência com auto-reflexão social crítica, o professor faz avançar a sua própria formação enquanto processo de desenvolvimento contínuo, construindo e reconstruindo o seu saber e o saber fazer.

O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO E A PRÁTICA DOCENTE

A reflexão é uma qualidade muito necessária ao professor, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente.

A reflexão crítica ultrapassa o estritamente técnico ou prático. O enfoque crítico amplia o significado da reflexão na prática do professor, enquanto sujeito político e comprometido com o seu tempo. O desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática tem como objetivo desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante no cotidiano escolar, no currículo e nos sistemas de avaliação.

Diante dos desafios sociais da contemporaneidade, em que os avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mas de toda a massa populacional impulsionada pela globalização, levando essa a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas da nossa vida – social, cultural, econômica, política, pedagógica –, a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganha certa urgência

como proposta de formação, visto que todo este movimento atinge, especialmente, os modos de produção e aquisição do conhecimento, a maneira como desenvolvemos habilidades e competências. Ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, o professor aclara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar.

Sendo assim, no processo de formação contínua, o estímulo à formação docente e de futuros professores enquanto leitores são de extrema relevância. Um professor, sem o devido suporte teórico e paradigmático para conduzir pedagogicamente a leitura, fica praticamente impossibilitado de melhorar seu desempenho. Segundo Tania Rosing (2001, p. 6), “Discussões teóricas sustentam práticas reflexivas cujo objetivo é tão significativo como o que busca formar leitores a partir da formação do professor leitor”. Deste modo, aos docentes, cuja responsabilidade é formar e produzir leitores por meio da educação escolarizada adequada, a necessidade da leitura se impõe mais forte ainda, isto porque, caso ele próprio não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, tornam-se mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho digno no âmbito educacional e no ensino da leitura.

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (2003, p. 28), a leitura, quando realizada de maneira frequente, rigorosa e significativa, pode nos permitir:

I-Caminhar pela cultura através das janelas da escrita.

II-Enxergar melhor os caminhos e construir novos caminhos para a nossa existência em sociedade.

III-Perceber crítica e objetivamente a nossa incompletude, o nosso inacabamento, a nossa inconclusão como seres humanos e como professores.

IV-Aumentar o nosso poder enquanto cidadãos e participar ativamente dos rumos da sociedade.

Nessa perspectiva, a prática leitora é incorporada pelo sujeito leitor, o qual se apropria dos conteúdos de suas leituras, através do crivo da criticidade, desenvolvendo um processo reflexivo de

aprimoramento pessoal, profissional e de formação da cidadania.

Acredita-se, pois, que somente o profissional crítico-reflexivo seja capaz de desenvolver a *praxis* necessária à educação e à sociedade, para que a escola cumpra a sua função de socializar saberes e produzir conhecimentos. Os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando a uma escola aberta, democrática e mediadora da aprendizagem.

A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS COTIDIANAS ESCOLARES

As concepções sobre a leitura variaram muito ao longo do tempo. Conhecer teoricamente e facilitar o acesso a essas informações é uma contribuição fundamental que é exigida do professor crítico reflexivo em ações pedagógicas que envolvem a leitura, os professores e os alunos. Não podemos esquecer que aqueles que participam da educação de crianças e de jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser também leitores.

Entender o que envolve a leitura pode facilitar a tarefa dos professores de ajudar os alunos em sua aprendizagem. Para Jean Foucambert (1994, p. 11), é necessário “definir o saber ler, definir os meios para sua avaliação, propor as estratégias a serem implementadas”, pois, ensinar não é mais capacitar o aluno com informações, mas desenvolver nele a capacidade de transformar informações em conhecimento, ampliando a rede de relações entre ensino e leitura.

Quando se discute o ato de ler, é pertinente considerar as idéias de alguns autores, como Kleiman (1995), Solé (1998), Koch e Elias (2007), por exemplo, no sentido de estabelecer definições sobre *o que é ler, para que ler e como ler*. A compreensão dessas três instâncias implicará a interação texto-leitor, pois, os autores mencionados entendem a leitura como um processo que se desenvolve entre sujeitos.

Conforme os estudos de Ângela Kleiman (1995, p. 9), “A compreensão de textos envolve processos cognitivo múltiplos,

justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender”. Então, controlar os nossos processos cognitivos e refletir sobre o conhecimento são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor competente que “lê as entrelinhas”, identificando elementos implícitos, reconstruindo o não-dito, fazendo inferências, percebendo relações com um contexto maior, justificando e validando a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime de novas perspectivas ou opiniões.

Para Isabel Solé (1998, p. 27), “assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê”. Para ler, precisamos simultaneamente utilizar as habilidades de decodificação e colocar no texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias. A leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

A leitura nunca pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas consequências sobre eles. Ela precisa ser pensada como objeto e instrumento de conhecimento bem como um meio para o prazer e a distração.

Nesse sentido, refletir sobre o ato de ler leva-nos ao ensino da leitura e à fruição do texto literário. Sabemos que a família e a escola são duas instituições sociais que exercem papel fundamental na promoção da democratização e incentivo à prática da leitura.

No que diz respeito à família, ela apresentaria a leitura como fonte de prazer e despertaria o interesse da criança através da contação de histórias, da leitura expressiva de um poema, entre outras práticas. Os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e, certamente, é com exemplos observados no âmbito familiar que a criança poderá adquirir o gosto pela leitura. Os filhos geralmente querem imitar os pais e um bom leitor se faz fundamentalmente em casa.

Na hipótese da família não ter interesse pelos livros, a escola deve ser parceira da família proporcionando momentos de incentivo e estímulo à leitura e, principalmente, preenchendo a referida lacuna deixada no convívio doméstico.

A escola é a instituição educacional mais sistemática de nossa sociedade, sendo, então, de sua responsabilidade, a formação de leitores. A função primordial da escola sempre foi a transmissão do saber acumulado. Este saber muitas vezes é registrado no livro e só através da leitura é possível chegar até ele, seja de forma memorativa, seja de forma crítica.

Há uma função política subjacente ao trabalho com a leitura, na escola, que prevê um diálogo do leitor com o texto, cujo resultado é a formação de uma visão de mundo mais abrangente e crítica do contexto histórico em que está inserido esse leitor. Por mais paradoxal que possa parecer, a escola, tantas vezes conservadora e reprodutora da ideologia dominante, abre espaço, em alguns momentos, para que seja desenvolvido um processo crítico. De certa forma, isto é o ponto nevralgico que desencadeia toda falácia do ensino, notadamente da leitura, vez que o docente nem sempre está preparado para confrontos advindos da leitura crítica. Talvez seja por isso que a escola tenha “tanto receio da leitura literária”, pois é possível, através da realização dessa leitura, confrontando com a história da escola, perceber e descobrir vícios, desacertos e mentiras que muitas vezes envolvem a instituição escolar. Na leitura da literatura é possível o exercício dessa função política, considerando a plurissignificação como uma das características do texto literário, possibilitando várias leituras que podem ser apreendidas de um mesmo texto.

Mediante tais considerações, é necessário esclarecer como o texto literário era vivenciado e que tratamento deve ser dado a esse texto atualmente no âmbito escolar, visando a uma reflexão sobre a importância da formação do professor.

A literatura trabalhada na escola servia como modelo para exercício de redação; os poemas e fragmentos de textos literários eram para ser memorizados e compartilhados como referências da coletividade cultural ou nacional; as fábulas e contos curtos para educar em relação a valores e comportamentos. Nunca o prazer literário na escola. À escola tradicional cabia uma formação conteudista, informativa.

Hoje, é impossível pensar o processo educativo de forma tradicional. Uma nova visão da educação ganhou espaço mundial. A formação humana é prioridade, pois, a educação contemporânea

busca, através do ensino escolar, formar sujeitos conscientes, autônomos e criativos.

Deste modo, a literatura, como matéria formativa, deverá ser trabalhada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Sabemos que a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, refinando os modos de perceber e sentir a vida.

A inserção da literatura no ensino exige que, no processo de formação do professor, ele possa reconhecer que há um conjunto de saberes específicos sobre leitura e literatura a serem apreendidos. Só assim se poderá desconstruir o antigo paradigma de que a literatura infantil guarda estreita relação com a tradição que se estabeleceu de que a educação não concebe a fruição da arte (ou a escolariza), provocando práticas pedagógicas inconciliáveis. É preciso ultrapassar a noção conteudista do ensino para compreender que a leitura literária só pode ser exercida numa relação lúdica de construção e reconstrução de sentidos. O professor deve então confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário para que reconheça que o sentido não está no próprio texto, mas na construção mediada pelos leitores na interação com a obra lida. É justamente a partir dessa interação que o estudo da literatura se torna significativo.

Nesse sentido, a concepção de Magda Soares de uma escolarização adequada, “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social” (SOARES *in* EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2003, p. 25), nos propõe a repensar o papel do professor na formação de leitores literários no sentido de propiciar a vivência do literário, de conduzi-los a práticas de leituras significativas e frequentes. Assim, além de formar leitores assíduos, tal medida minimizaria a tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização.

A relação literatura e escola pode ser estimulante, criativa e crítica, desde que o excesso de pragmatismo não comprometa a função estética do texto literário. Neste sentido, Walty destaca que

Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar (WALTY *in* EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2003, p. 51-52).

Para superar esta relação distorcida, é importante que a escola adote múltiplas formas de aproximação entre os alunos e o texto literário. E essa prática só será eficiente, quando realizada através de práticas desafiantes.

POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES FRENTE AO ENSINO DE LITERATURA

No posicionamento de alguns professores³, frente ao ensino de literatura, ao conceito e entendimento do que seja Literatura infantil-juvenil e sua função, assim como em relação ao investimento e como vem acontecendo sua formação, encontramos pontos de convergência quanto aos gêneros mais trabalhados, como são realizadas as atividades de leitura literária e a formação docente; houve divergência quanto às concepções acerca da literatura e o conhecimento do valor estético de obras literárias.

Quanto às estratégias, os professores valorizam as aulas em que apenas lêem para os alunos textos curtos, pois afirmam que de outra forma os alunos ficam dispersos por não serem acostumados a momentos de escuta. Existe um programa de implementação de bibliotecas nas escolas nessa rede de ensino (revitalização nas escolas que já possuem bibliotecas e criação nas escolas que não possuem) e, alguns professores disseram que o trabalho com a leitura é de responsabilidade do pessoal da biblioteca. Em relação à formação continuada, os docentes afirmam que participam pela rede de ensino a que pertencem não tendo tempo de frequentar outras formações, fazendo leituras rápidas de jornais ou revistas

3 Professores da Prefeitura da Cidade do Recife investigados no já citado trabalho de pesquisa.

(não científicas).

Alguns professores apresentam conceitos de literatura que demonstram seu desconhecimento sobre a função literária, utilizando-a como meio para facilitar o trabalho de conteúdos, ou seja, o texto como pretexto. Sabemos que para além do prazer/emoção, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor e, de acordo com Nelly Novaes Coelho (2000), é no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade, que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Estamos, pois, diante de um conceito bem mais amplo do fenômeno literário, cuja linguagem não se fecha em si mesma, porque considera-se, hoje, que contém uma função social que é provocar a reflexão e a postura crítica. Entretanto outros professores, em sua minoria, já conseguem definir e caracterizar um bom livro para o pequeno leitor como aquele que apresenta uma ilustração condizente com o texto, uma linguagem clara e objetiva, um texto criativo que provoca uma reflexão crítica.

Os professores, sujeitos da nossa pesquisa, são qualificados e com tempo de docência superior a cinco anos, dispõem, em suas escolas, de recursos técnicos e humanos. No entanto, o pouco que pode ser visto e analisado revela que as atividades que envolvem a leitura literária precisam ser apresentadas à criança/leitor enquanto ato estimulante, atraente, interessante, prazeroso, dando ênfase ao ludismo e à versatilidade. O professor que planeja seu trabalho com a leitura junto a todos que fazem o espaço escolar, tendo conhecimento dessa concepção de escolarização adequada, estará contribuindo para que o aluno participe da descoberta do real que o poder imagético do texto desencadeia e do prazer da exploração dos recursos da linguagem que todo texto estético mobiliza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lacunas no ensino sistemático da leitura geram uma série de conseqüências negativas para a formação dos leitores, que vão desde a frustração pelo trabalho com qualquer tipo de texto, até a falta de competência para defrontar-se com determinadas leituras exigidas pela sociedade.

No ambiente escolar, a literatura ocupa um espaço de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada.

O ato de ler é entendido como um dos pilares sustentadores do processo ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino, e se uma das funções da escola é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, investindo também na formação do professor, já que ele é o mediador entre o aluno e o livro de literatura.

Para Marisa Lajolo (2000, p. 108), “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.” Essa afirmação de Lajolo fundamenta o pressuposto que nos levou a desenvolver uma reflexão crítica sobre a competência literária na formação do professor em sua prática pedagógica e a relevância que assume no processo da escolarização adequada da literatura.

Não acreditamos que os professores possam, isoladamente e num curto espaço de tempo, preencher todas as lacunas de sua formação ou superar todas as carências das ações pedagógicas escolarizadas, ler os livros que não leu, conhecer as teorias pedagógicas que não conheceu, avaliar outras práticas que não avaliou. Tal projeto não poderá ser realizado da noite para o dia, mas a médio ou a longo prazo. É possível acelerar o movimento em direção à mudança, quando os professores assumirem o compromisso em investirem em sua formação e reivindicarem a participação de todos os profissionais de ensino nessas formações que trazem a leitura como prioridade.

O trabalho apresentado constitui-se, apenas, uma contribuição dentre tantas possíveis para a investigação sobre a leitura literária e a formação docente, cujos resultados encontram-se abertos para novas verificações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1996.

CAMPOS, M. I. B. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 2005.

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

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Â. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RÖSING, T. M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. T. da. *Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, R. *Literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

A LITERATURA INFANTIL DE MIA COUTO: UM ELOGIO DO IMAGINÁRIO

Peron Rios¹

As redes da literatura infantil

A literatura é o kama-sutra da linguagem, nos dizia Roland Barthes, em *O Prazer do Texto* (BARTHES, 1987, p. 10). Com efeito, no artefato literário estão presentes as possibilidades de prazer que o infinito posicionamento das palavras oferece. A linguagem tem uma materialidade que atinge a sensorialidade de modo a furtar o nosso espírito, alargando-o. Sua estrutura fônica, o timbre, os ritmos frasais ou, ainda, as imagens e metáforas que, pelo acúmulo semântico, paradoxalmente expandem nossa razão confundindo-a, tudo isso deve ter primazia para o olhar crítico atento e propositivo, a fim de se catalisarem as percepções sensitivas e intelectivas de todo texto literário.

Aqui trataremos da literatura destinada ao público infantil (crianças entre seis e sete anos, também conhecidas como leitores iniciantes). No entanto, procuramos não incorrer no equívoco frequente dos professores que se dedicam a tal ramificação da arte literária: permitir que o adjetivo *infantil* neutralize o impacto que o substantivo *literatura* deveria provocar. A literatura infantil é, sobretudo, literatura: arte, produção autotélica e desinteressada, como afirmava Kant. Em tempos atuais, lembrar o óbvio é um imperativo, dadas as formas de abordagem que ignoram a arte da palavra: os estatutos sociológico, histórico, étnico e de gênero põem o dono da casa para dormir na rua, ou seja, as variáveis estéticas são as últimas a ser consideradas quando se vivenciam atualmente as obras literárias.

Por tal razão, Nelly Novaes Coelho reivindicava uma crítica *literária* para a literatura infantil. Até bem pouco tempo, o texto para crianças era menos um fenômeno artístico do que um veículo de ideias. Em busca de transmissão ideológica, do repasse de valores

1 Peron Rios é professor de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFPE.

e de modelos de comportamento, a literatura infantil, segundo a autora, foi deliberadamente amputada. Como a criança era um adulto em miniatura, os textos infantis eram aqueles inicialmente destinados aos adultos, mas adaptados e subtraídos:

a) *Expurgando-se as dificuldades de linguagem.*

O texto devia ser estruturado com palavras de sílabas simples (vogal/consoante/vogal), organizadas em frases curtas nominais ou absolutas (períodos em coordenadas), enunciadas em ordem direta. Fatores mnemônicos e que facilitam a compreensão também ocorriam com frequência (como a saturação de elementos repetitivos). Na verdade, muito do que se chama “dificuldade” é justamente o tratamento formal que alça o texto o grau de estranhamento que o torna literário. A exclusão do apuro estético da obra traz, subjacente, a compreensão de que a literatura é apenas o desenvolvimento de uma história, resumida à estrutura do enredo. Em termos técnicos, há o fato sem a fábula.

b) *Eliminando-se as digressões e reflexões que a criança, acreditam, não alcançaria.*

Mia Couto, em uma das muitas entrevistas que concedeu, comenta que lhe foi solicitado que o nível lingüístico de *O Gato e o Escuro* fosse alterado para que as crianças pudessem alcançá-lo, ao que o escritor, naturalmente, recusou. O autor deu o depoimento que, após a publicação do texto, várias crianças lhe escreviam, fascinadas com o mistério com que a obra lhes aticava a imaginação. Em outros termos, durante muito tempo se subestimou a capacidade de penetração simbólica que os pequenos leitores possuem, infantilizando-lhes a experiência de leitura e, em muitos casos por isso mesmo, retirando-lhes o interesse pela vivência literária.

c) *Excluindo-se as situações de conflito, sobretudo os moralmente não-exemplares.*

O conflito é entendido como instância indesejada para a formação psicológica da criança. Para Novaes Coelho,

as personagens podem ser reais (humanas) ou simbólicas (bichos, plantas, objetos), mas sempre com traços de caráter ou comportamento bem nítidos, isto é, com limites precisos entre bons e maus, fortes e fracos, belos e feios, etc. Embora a polarização seja atualmente recusada como visão de mundo, para as crianças – cujo conhecimento de mundo está ainda em formação – essa delimitação é necessária² (COELHO, 2000, p. 35).

d) *Inflação das ações nas narrativas.*

Na ausência dos detalhes de enredo e de linguagem, resta às ações sustentar o edifício narrativo. Os fatos não são apenas ampliados quantitativamente, como também acontecem numa maior velocidade – consequência do ponto *b*, supracitado.

Livros como *O Gato e o Escuro* e *O Beijo da Palavrinha*, os quais iremos abordar com mais acuro neste artigo, são destinados a crianças naquela faixa de seis e sete anos a que fizemos referência mais acima (ou, em todo caso, ao leitor dito iniciante). Segundo Novaes Coelho, nesta idade “a presença do adulto, como ‘agente estimulador’, faz-se ainda necessária, não só para levar a criança a se encontrar com o mundo contido no livro, como também para estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita.” (COELHO, 2000, p. 34-5) A imagem ainda deve predominar sobre o texto verbal, pois a criança, por estar vivenciando os estágios concretos vislumbrados por Piaget, lida mais com as imagens ou com a tactibilidade do que com a abstração dos conceitos. Ou seja, a intersemiose deixa de ser possibilidade para ser praticamente um imperativo. Além disso, a narrativa deve preservar uma linearidade a partir da qual a logicidade do leitor seja estimulada, e o maniqueísmo bom/mau – que na literatura “adulta” arrefece o valor da obra – torna-se, nos textos para criança, fator estruturante (Cf. COELHO, 2000, p. 56).

Estes são os requisitos que segue a maioria dos autores para o público infantil, acreditando que o potencial desses leitores é estanque e que não pode ser expandido por outras práticas

2 A esse respeito, leia-se também a observação de Bruno Bettelheim, referenciado na mesma obra, nas páginas 55 e 56.

escriturais. Elaborada a rede teórica, resta lançá-la para observar o que ela pode reter em suas malhas e o que, arredio porque literário, se esquia no arrastão da escrita poética de Mia Couto.

A LITERATURA INFANTIL DE MIA COUTO

Toda alta literatura agrega, ensinava-nos Horácio em sua *Epístola aos Pisões*, três funções essenciais: ensinar, comover e deleitar (Cf. HORÁCIO, 1976, p. 105). A princípio, entendemos ser incumbência da Pedagogia possibilitar que a primeira função seja cumprida, ao passo que seria da Estética a responsabilidade pela realização das funções restantes. No entanto, é preciso não classificar com muita rapidez, sob pena de perder algumas nuances fundamentais. Uma das perguntas de Novaes Coelho na obra que tomamos aqui como referência é exatamente se “a literatura, como arte da palavra, é um *jogo descompromissado*, que visa apenas o prazer estético, ou visa *transmitir conhecimentos* ao homem.” (COELHO, 2000, p. 28) Ora, a nosso ver, a questão está mal posta justamente porque o desenvolvimento estético enquanto *conhecimento sensível* (Cf. BAUMGARTEN, 1988, p. 3) já é um modo de ciência indispensável para a transformação da hominização em *humanização*. Em outros termos, longe de separar a inteligência da sensibilidade, é urgente recuperar o binômio de que tanto nos fala em suas aulas o professor Lourival Holanda: inteligência sensível e sensibilidade inteligente. Ao mesmo tempo, o usufruto estético só pode acontecer com maior amplitude no instante em que passa a haver uma educação dos sentidos, como solicita Rubem Alves (Cf. ALVES, 2005). Entender a arte como artefato para desfrute espontâneo guarda a ingenuidade que dificilmente poderia ser revolucionária. De fato, o espontaneísmo traz a marca dos valores que já estão impregnados e que servirão de régua incontornável para mapear as percepções. É a partir de uma pedagogia sísmica que o chão poderá se abrir para abismos insuspeitos em que nossos maiores fantasmas se acomodam.

A escrita destinada às crianças sempre teve, desde os contos de Perrault (estilizando narrativas crudelíssimas que circulavam entre mineiros e lenhadores), a atenção voltada para a didatização dos hegemônicos modelos sociais. Destituídas do

elemento desestabilizante da linguagem poética, sob o argumento de se permitirem acessos à inteligência da criança, as produções findam por ser espoliadas de um teor corrosivo que a insurreição linguística fermenta. Mia Couto lida de maneira ambígua com a escrita destinada ao leitor iniciante, acolhendo alguns modelos que a tradição lhe entrega e recusando outros, num alargamento da proposta literária.

O Gato e o Escuro foi sua primeira obra infantil, publicada em 2001, cujo argumento, em síntese, é o seguinte: Pintalgato, assim chamado por ser amarelo às malhas e às pintas, fora proibido pela mãe de “ultrapassar o muro do pôr do Sol, a fronteira entre o dia e a noite”. Certa vez, por acréscimo de curiosidade, o gato desobedeceu e atravessou a linha, voltando com as patas manchadas pela escuridão noturna. No dia seguinte insistiu na aventura e, desta vez, todo o seu corpo ficou indisfarçavelmente preto. Após muito chorar, o escuro conversa com o felino para o consolar, evocando para si todas as lamentações pela cor que possuía. Até que a gata retorna à história e devolve ao escuro a sua condição de dignidade, adotando-o, mesmo, como filho.

A narração acontece numa prosa poética densa em que as características da fábula estão presentes com evidência: animais como personagens personificadas e a existência de punição a um ato moralmente reprovável. A semelhança, porém, não vai muito além desses indícios imediatos. Mia Couto desarticula padrões e algumas expectativas essenciais em relação ao gênero. A moral não tem uma face explícita e podemos mesmo afirmar que ela não chega a ter fisionomia precisa. O que chamamos por moral (do latim *mores*, costumes) é justamente o que o texto coutiano pulveriza: os hábitos, os automatismos, o lugar-comum – estepe murcho que se usa quando o pensamento não faz questão de ser suporte. O autor constrói uma punição que está no imaginário congelado do senso comum, disseminado de preconceito: o gato ter a coloração negra. Sanar um erro (a desobediência) pela aplicação de outro (a segregação de vária ordem) é moral, mas apenas no sentido etimológico que vimos. Aliás, sendo mais penetrantes no argumento, podemos dizer que não há aí dois erros, exatamente. A corrosão do olhar social pela narrativa é completa: o que parece falta (a insurreição) pode ser virtude, aquilo que aprofunda a experiência e provoca necessárias

revoluções, ao passo que o que não soa equívoco (a punição pela aquisição de outra cor, de outra raça) é denunciado e reapresentado como escandaloso absurdo.

As narrativas ditas e tidas como exemplares trazem, por isso, a marca do continuísmo. A desobediência de Leonora, da Chapeuzinho Vermelho ou de Adão e Eva é transmitida negativamente pelo imaginário coletivo. Entretanto, o que está promovido de modo subliminar é a manutenção do estatuto: a truculência do Barba Azul, a impossibilidade de se colherem flores (ícone da Beleza, sempre demonizada) às margens do caminho ou a perpetuação da ignorância frente a um Senhor que quer em suas criaturas uma cega obediência, a apostasia da própria racionalidade (Cf. LAJOLO, 2004, p. 27). Converter a punição em graça é o papel da literatura, nos alertava Roland Barthes, usando como alegoria também uma narrativa exemplar: a confusão das línguas pela construção da torre babilônica (Cf. BARTHES, 1987, p. 7). Por tal razão, a intertextualidade de Mia Couto com essas produções ocorre pelo negativo, pelos semas da diferença, afiadas lâminas de que toda paródia se instrumentaliza.

Os neologismos, tônica de sua obra, não se alteram pela diversificação do leitor. Ao contrário, talvez as crianças sejam justamente o narratário, o leitor ideal – pronto a experimentar muito do que se lhe ofereça, porque ainda não engessou, pela rotina, sua retina, frente à complexidade do real. O público infantil, bem observado, é quem mais se pergunta sobre tudo, inclusive sobre a linguagem que lhe dá acesso às coisas que contempla. Nesse caso, também as palavras lhe são objetos e materiais para brincar. Curiosamente, Mia Couto chamou a esse seu processo de neologização de “brincadeiras vocabulares.” (Cf. CAVACAS, 1999) Então, expressões como “seus olhos pirilampiscavam”, “metade de seu corpo arco-iriscando”, “andou atravessando a imensa noite” são de uma recorrência que enfatiza, para a criança (e não apenas), a objetualização do que se descreve. A ação de piscar do pirilampo, no instante em que é condensada ao próprio nome, ilumina-se com mais vigor. Do mesmo modo – e tal análise se aplica ao terceiro exemplo – arco-iriscar é mais visual do que uma comparação que racionaliza a aproximação (“tinha cores *como* as do arco-íris”), uma vez que a ação é encarnada, sem ser tão-somente uma referência

consabida e partilhada (pela conjunção comparativa, sabe-se que há apenas uma semelhança, sem haver *identidade*) ao fenômeno luminoso. Se nos lembrarmos da primeira regra acima estabelecida, que deveriam seguir os livros para crianças (eliminação das dificuldades de linguagem), a recriação lexical é outra infração que felizmente Mia Couto comete frente aos códigos da literatura infantil bem-comportada (o último adjetivo, aliás, põe em dúvida a legitimidade do substantivo). Afinal, o texto elege e eleva, com esse novo material linguístico, o nível de atividade dos pequenos leitores no processo de imaginação, de referenciação do signo às coisas.

Alguns elementos, contudo, continuam a tradição dessa literatura iniciática, o que é importante, pois é o chão necessário que chamamos de *parâmetro*. Apesar da “dureza” do título, quiçá assustador, assim se inicia a narração de *O Gato e o Escuro*: “Vejam, meus filhos, o gatinho preto sentado no cimo desta história”. Boa parte dessas obras, que carregam traços intensos do mágico e do maravilhoso, acolhe o grau diminutivo como elemento identificador entre as personagens e os infantes. Não é por outra razão que há uma plethora de títulos nessa esteira: *A Pequena Sereia*, *O Pequeno Príncipe*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Pequeno Polegar*, *O Patinho Feio* ou, mais recentemente na França, *O Pequeno Nicolau* (*Le Petit Nicolas*)³. Além disso, o narrador deixa entrever uma marca de oralidade típica das literaturas infantis. Este início (“vejam, meus filhos...”)³ nos remete à mãe contando a história que está estampada nos desenhos, os quais ela, talvez, esteja interpretando para as crianças. É exatamente a situação arquetípica do adulto que está próximo ao leitor pra guiá-lo em suas aventuras de linguagem, a que nos referimos anteriormente.

Outro elemento de similitude com a tradição da escritura infanto-juvenil é o fato de a obra trazer ilustrações de Danuta Wojciechowska, na edição portuguesa da Caminho e de Marilda Castanha, no produto veiculado pela Companhia das Letrinhas, no Brasil. Os desenhos são um guia largo, sinalizando os eventos especificados em linguagem verbal. Para a criança, as imagens são uma obra aberta, aparentemente estreitada em suas possibilidades

3 *Le Petit Nicolas* é uma obra escrita em 1963 por Jean-Jacques Sempé e René Goscinny, este último o mesmo autor das histórias em quadrinhos *Astérix*.

pela narrativa que a palavra compõe. Mas que fique claro: apenas aparentemente. Não se entenda que o texto verbal atua como elemento limitador do que seria o elogio imaginativo das ilustrações. As criações linguísticas de Mia Couto suprem o que o verbo, em princípio, constituiria em falta. A ilustração é rio que as margens de terra da linguagem escrita viriam sufocar. Contudo, a palavra torna o rio estreito para o fazer ser ele mesmo, e não água sem definição. Estreita para que o rio possa fluir e não, amplo e sem disciplina, estagnar. Além disso, o terreno dessas margens de palavras não é estanque e imobilista. Antes, para usar um *jeu de mots* com uma das obras do autor moçambicano, é uma terra sonâmbula que também conduz o leitor, tal qual o rio da ilustração, a lugares absolutamente inesperados. Nestes livros, a imagem visual tem uma predominância quantitativa sobre a palavra, mas é o material verbal que se impõe na fatura semiótica. É em outro livro infantil de Mia Couto que esse traço se fará mais vivo e evidente.

O Beijo da Palavrinha, obra de 2006, relata a vida a caminho do fim de Maria Poeirinha, “menina que nunca vira o mar”. O espaço em que transcorre a narrativa é de fome, seca e miséria. Assim, logo Poeirinha adoece gravemente, de forma que nem viajar por mar consegue, saída encontrada pelo tio Jaime Litorânio. O irmão de pouco juízo, Zeca Zonzo, ensina-lhe, então, a andar em mares diversos: o que as palavras, os signos verbais, guardam em seu contorno significante e que, pelo uso frequente, já não percebemos. A experiência não salva Poeirinha da morte física, mas lhe entrega uma vida virtual, outro mar de possibilidades, no qual o sonho pode navegar para longe da aridez que o real hospeda.

Mia Couto transmite à literatura infantil o que é característico em sua produção adulta: a linguagem tem tanta relevância que se transforma em personagem fundamental (a Palavrinha). A homologia entre o corpo verbal e seu referente (m, ondas; a, gaivota; r, aspereza da rocha) ensina aos infantes, de forma lúdica e concreta, que o signo não é tão arbitrário como queria Saussure, mas tem a *motivação* fonética e visual a que se referia Jakobson. Couto trabalha com a literatura atendendo ao que o poeta francês Francis Ponge solicitava do artista: atenção ao mundo e à linguagem. Na realidade, a narrativa, da maneira que é construída, traz para si uma rede, diálogos pedagógicos com outros autores. O escritor moçambicano

ênfatiza uma pedagogia da leitura semelhante à que Machado de Assis em *Esau e Jacó*, no capítulo V, alertava: o que importa é ler com atenção (Cf. MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 955). Da mesma forma, o tratamento da língua como objeto palpável e não apenas instrumento de comunicação permite que a criança estimule sua *gestalt* e realize, desse modo, uma educação dos sentidos, como pedia Rubem Alves. Além de tudo isso, a palavra suplanta as imagens de Malangatana, que a edição da Língua Geral Livros apresenta (imagens, aliás, que revelam a capacidade da criança africana de conviver com o corpo natural e com o medo fabricado por todas as barbáries). Ou seja, há um avanço do ponto de vista da fatura *literária*, aqui, em relação a *O Gato e o Escuro*. A apologia da *logosfera* diminui o apelo ao suporte visual que realizam os textos infantis. Ao escrever a palavra *mar*, não temos um significante que faz mera referência conceitual a um objeto do mundo. Temos um cenário que se descortina aos olhos do leitor imaginativo. A partir do que sugere o corpo das letras que compõem um tal vocábulo, o que vislumbramos não é somente uma *ideia* oceânica, mas as ondas, com as rochas e uma gaivota, o *espaço* marinho necessário para a salvação de Maria Poeirinha.

Esse encantamento pela escrita em Moçambique pode ser observado em outras obras de Mia Couto, como o clássico *Terra Sonâmbula*. Também aí há um momento em que se realiza um desnudamento da palavra:

Então ele [Muidinga] com um pequeno pau rabisca na poeira do chão: 'AZUL'. Fica a olhar o desenho, com a cabeça inclinada sobre o ombro. Afinal, ele também sabia escrever? Averiguou as mãos quase com medo [...] Mais uma vez contempla a palavra escrita na estrada. Ao lado, volta a escrevinhar. Lhe vem uma outra palavra, sem cuidar na escolha: 'LUZ'. Dá um passo atrás e examina a obra. Então, pensa: 'a cor azul tem o nome certo. Porque tem as iguais letras da palavra 'luz', fosse o seu feminino às avessas (COUTO, 1995, p. 44).

Em outro momento do romance, a personagem Siqueleto

grava seu nome numa árvore, antes de desaparecer. O fenômeno é de ordem sociológica. Em conversa com Ana Mafalda Leite, pudemos saber que o desejo de letramento nas comunidades moçambicanas pulsa intensamente. Assim, as mães, por exemplo, querem que os filhos vão às escolas e não que sejam contadores de histórias, como se faz na tradição (Mia Couto nos dá a ver tal contingência em inúmeros momentos de sua obra, como o conto “Nas Águas do Tempo”, de *Estórias Abensonhadas*). A linguagem grafada, portanto, figura como passaporte forte para a entrada nos portais que a modernidade oferece.

Ao contrário do que pedem os parâmetros de Coelho, *O Beijo da Palavrinha* não impõe ao seu público a percepção rasa dos heróis e dos vilões. As categorias negativas e positivas são implodidas e, na existência, estão difusas. Se existe um mal, é o mal metafísico da morte, de modo similar ao conto *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa (Cf. ROSA, p. 1992) – estilização de *Chapeuzinho Vermelho*, na qual o lirismo é degustável ingrediente e o verdadeiro lobo é aquele ao qual nenhum de nós escapa. Por isso, mais temível. Em tal narrativa coutiana, as personagens guardam reflexão e afetividade paradoxalmente complexa e acessível às crianças.

Outros elementos essenciais para a condição literária do relato – como o frequente uso da imagem e da metáfora – são flagrados nessa obra do autor moçambicano. Aqui, tais recursos nunca podem ser compreendidos como ornamento retórico, adorno para a essência do enredo (o enredo, em literatura, não é essência, mas pretexto essencial). O narrador quer descrever a pouca razão de Zeca Zonzo – em cujo nome já vem guardada, em aliteração, a sugestão da personalidade, como é de praxe em Mia Couto (veja-se Maria Poeirinha, Jaime Litorânio, por exemplo). Para isso, usa da imagem belíssima que segue: “Poeirinha só ganhara um irmão, o Zeca Zonzo, que era desprovido de juízo. Cabeça sempre no ar, as idéias lhe voavam como balões em final de festa.” (COUTO, 2006, p. 6) É preciso perceber que o escritor não atribui à personagem qualidades nefelibatas ou lunáticas, inteiramente assimiladas pelo uso constante. Zeca Zonzo não tem “a cabeça nas nuvens” ou vive “no mundo da lua”. Na luta das palavras (Drummond), sua metáfora é de outra ordem e matéria, mais viva porque menos mapeável: o ícone de balão. O sentido é completamente outro:

além de flunar, o balão é de fim de festa. Dela se despedindo, é sua beleza derradeira e, no entanto, mais intensa. Ao mesmo tempo, ideias que voam como balões têm a vantagem de enxergar do alto, panoramicamente e, assim, poder encontrar saídas que a outros olhos são vedadas. O discurso figural traz, portanto, significações embutidas, condensadas, numa solução estética admirável. A poesia traz o sentido literal e, além disso, outras coisas, como dizia Octavio Paz.

A riqueza linguística do texto revela, em seu baú, muitas moedas. Ali, o labor é labiríntico, e nele o leitor infantil deve saudavelmente se perder. As aliterações são recorrentes (“remoinhos, remendos e retalhos”, “estou tocando sombras, só sombras, só”), dando ao ouvido um desfrute sensorial que a Razão enciumada quer, muitas vezes, evitar. Do mesmo modo, o ritmo, como em toda verdadeira poesia, traz a força do compasso para a condução da frase. “Quem nunca viu o mar não sabe o que é chorar”, eis um alexandrino perfeito, com duplo hemistíquio (condição, aliás, inalienável para que o verso se reconheça alexandrino). Além da métrica e da cadência, temos um exemplo de rima interna com uma forte referência àquelas águas de um *Mar Portuguez*, mas nas quais o sal, agora, pode ser oriundo da alegria de uma oceânica extensão, pela *intensão* de uma descoberta.

Estas duas obras, destinadas às crianças, são metonímia de uma escrita luminar, que é a poesia de Mia Couto. Em sua composição, temos o caráter pedagógico que o gênero espera, mas sem elidir a natureza estética que toda literatura *necessariamente* impõe. Finalizando o breve ensaio, daremos ao leitor um último extrato, de *O Gato e o Escuro*, amostra do que vimos com frequência afirmando. Em momento de angústia, o escuro dialoga com Dona Gata, mãe do gato desobediente:

E os olhos do escuro se amarelaram. E se viram
escorrer, enxofrinhas, duas lagriminhas em
fundo preto. O escuro ainda chorava:
- Sou feio. Não há quem goste de mim.
- Mentira, você é lindo. Tanto como os outros.
- Então por que não figuro nem no arco-íris?
- Você figura no meu arco-íris.

- Os meninos têm medo de mim, Todos têm medo do escuro.
- Os meninos não sabem que o escuro só existe é dentro de nós.
- Não entendo, Dona Gata.
- Dentro de cada um há o seu escuro. E nesse escuro só mora quem lá inventamos. Agora me entende?
- Não estou claro, Dona Gata.
- Não é você que mete medo. Somos nós que enchemos o escuro com nossos medos.”
(COUTO, 2001, p. 17)

Em outros termos, Mia Couto oferece ao seu leitor um painel em que se localizam os medos, as ignorâncias, o racismo e, literalmente, o escuro que toda noite traz, assombrando as crianças. O escritor faz frente a tudo isso num cadinho poético, numa linguagem oblíqua que se esquia às esparrelas de qualquer panfleto que o faria puramente circunstancial. Em qualquer gênero, Mia Couto traz a consciência da função e do prazer que a literatura solicita, em sua perseguição da forma, seu elogio do imaginário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. *A Educação dos Sentidos e Mais*. Campinas: Verus, 2005.
- BARTHES, R. *O Prazer do Texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BAUMGARTEN, A. G. *Theoretische Ästhetik: Die grundlegenden Abschnitte aus der Aesthetica*. Hamburgo: Felix Meiner, 1988.
- CAVACAS, F. *Mia Couto: brincadeira vocabular*. Lisboa: Mar Além e Instituto Camões, 1999.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COUTO, M. *O Beijo da Palavrinha*. Rio de Janeiro: Língua Geral Livros, 2006.
- _____. *O Gato e o Escuro*. Lisboa: Caminho, 2001.
- _____. *Terra Sonâmbula*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- HORÁCIO. *Arte Poética*. Trad. R.M. Rosado Fernandes. Lisboa: Inquérito, 1976.
- LAJOLO, M. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 2004.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. *Obra Completa*. v.1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- ROSA, J. G. *Fita Verde no Cabelo: nova velha história*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ERA UMA VEZ... UM LUGAR MUITO DISTANTE DE ONDE VIERAM AS FADAS

Simone de Campos Reis¹

A magia nos contos (se é que
é magia) está nas pessoas e criaturas
mostradas como verdadeiramente são
(Opie & Opie, 1980)

Introdução

Este artigo é fruto de uma comunicação oral apresentada no I Encontro de Literatura Infantil & Juvenil, uma homenagem aos 90 anos da publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, a quem devemos as fábulas nacionais que permeiam nossa imaginação, com os bichos que habitam diferentes partes deste imenso país, falando a nossa língua portuguesa. Mestre na arte e habilidade de inventar um fabulário nosso, brasileiro, em prosa, ao invés das fábulas gregas de *Esopo* ou das latinas de *Fedro*, narradas em verso e em língua romance, sua idéia foi, sem a menor dúvida, como o autor mesmo diz, *uma coisa preciosa*, um começo da literatura infantil que nos faltava. Entretanto, muito antes de Monteiro Lobato, os homens já vinham sendo seduzidos pelas narrativas, as quais, de maneira simbólica ou bastante realista, direta ou indiretamente, falavam da vida a ser vivida; da própria condição do ser humano, relacionada aos deuses ou aos próprios homens. Sedução que poderia ser explicada, como diz Coelho (1987), pelo fato de que, talvez, desde as origens dos tempos, o homem tenha sentido a presença, ou a força, de poderes muito maiores do que sua vontade e poder pessoal ou de mistérios que o atingiam, sem que sua mente compreendesse, explicasse ou conhecesse. A literatura é uma das expressões significativas dessa ânsia permanente de saber e de

¹ Mestra em Linguística (UFPE).

domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas. Ânسيا esta que está latente nas narrativas populares legadas pelo passado remoto. Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, romances, contos maravilhosos, contos de fadas... Todas essas formas de narrar pertencem ao caudal de narrativas nascidas entre os povos da Antiguidade que, fundidas, confundidas e transformadas espalharam-se por toda a parte e permanecem, até hoje, como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo terrestre. E, de uma dessas regiões remotas nasceram as Fada.

DESENVOLVIMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entendermos como as fadas chegaram até nós é preciso fazer uma distinção entre duas formas de narrativas que se destacam, pela divulgação que alcançaram através dos séculos: os Contos de Fadas e os Contos Maravilhosos. Ambos são formas de narrativa maravilhosa surgidas de fontes bem diversas, expressando problemáticas diferentes, mas que, por pertencerem ao mundo do maravilhoso, acabaram identificadas entre si como formas iguais. Nosso interesse, antes de chegarmos às fadas, é mostrar as *duas atitudes humanas* expressas por essas duas formas de narrativas. Atitudes que vem se sucedendo desde o princípio dos tempos até os nossos dias: a luta do *eu*, empenhado em sua realização interior, profunda, existencial, ou em sua realização exterior, social. Uma não anula a outra, mas completam-se em uma realização integral. Cada ser humano, consciente ou inconscientemente, privilegia uma delas, e essa escolha orienta sua luta pela vida. Existe uma diferença essencial entre essas duas formas; uma diferença que quase não aparece ao nível da forma, pois ambos os contos pertencem ao universo do maravilhoso (Propp, 2006), mas que é percebida ao nível da problemática motriz de cada um desses contos. Os contos maravilhosos são narrativas que, sem a presença das fadas, se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou de algum modo familiar, objetos mágicos, duendes...) tendo como problemática motriz um problema social, ligado à vida prática. Trata sempre do desejo do herói ou anti-herói de se auto-realizar no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas ou poder material. Normalmente, a miséria ou

a necessidade de sobrevivência física é o ponto de partida para as aventuras da busca. Os contos maravilhosos originaram-se das narrativas orientais. Já os contos de fadas, com ou sem as fadas, desenvolvem-se na magia feérica com reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, bruxas, gigantes, anões..., cuja problemática motriz é um problema existencial; a realização do herói ou heroína, que está ligada à união homem-mulher. Os contos de fadas mostram os obstáculos e provas que precisam ser vencidos para que nosso herói alcance sua auto-realização existencial. A literatura, (Coelho, 1987, 2003; Opie & Opie, 1974; Tatar, 2004), nos mostra o grande papel desempenhado pelo mundo celta, no qual nasceram as fadas. Os celtas surgiram na Europa Central, na era do Bronze (2000 a.C.). Falavam uma língua do tronco indo-europeu. Eram pastores que andavam em busca de pastos para seus rebanhos. Primeiramente habitavam a região do Alto Danúbio e depois, por meio de conquistas territoriais e de relações comerciais, espalharam-se pela Gália, Espanha, Ilhas Britânicas, Itália, Bretanha, Provença e Irlanda. Os celtas dividiam-se em tribos ou clãs. Sendo vencedores ou vencidos, na maior parte das vezes vencidos, pois não tinham espírito guerreiro, conviviam pacificamente com o 'inimigo', sem abrir mão de sua cultura e de suas crenças religiosas. Os celtas atuaram no processo de formação e transformação da cultura ocidental, através de seus valores espirituais ou religiosos; veneravam todas as manifestações da natureza e consideravam os rios, as fontes e os lagos como lugares sagrados. Sendo a água venerada como a grande geradora da vida foi na água que a figura da fada surgiu entre os celtas.

Pomponius Mela, geógrafo que viveu no século I afirmou que,

[...] havia na ilha do Sena nove virgens dotadas de poder sobrenatural, meio ondinas - gênios da água - e meio profetisas que, com suas imprecções e seus cantos, imperavam sobre o vento e sobre o Atlântico, assumiam diversas encarnações, curavam enfermos e protegiam navegantes.

Não se pode determinar com exatidão o ponto geográfico ou o momento temporal em que as Fadas teriam nascido; mas as várias pesquisas realizadas por historiadores, antropólogos, filólogos, etc., apontam para a origem celta. Historicamente, sabe-se que o rio Sena, naquela época, banhava a Gália, que era onde povos celtas se concentraram por vários séculos. O mais provável é que elas tenham surgido e se arraigado naquela fronteira ambígua entre o real e o imaginário que desde as origens dos tempos atraem os homens. As primeiras referências às fadas, como personagens ou figuras reais, aparecem na literatura cortesã cavaleiresca de raízes celtas, surgida na Idade Média. São mulheres dotadas de virtude e poderes sobrenaturais que interferem na vida dos homens para ajudá-los em situações-limite, quando parece que não há nenhuma solução natural para a resolução do conflito. Elas também podem encarnar o Mal e apresentam-se como bruxas. Na linguagem popular, comum dizemos que fada e bruxa são formas da eterna dualidade da mulher ou da condição feminina. Todavia, se há uma personagem que, apesar do correr dos tempos e da mudança de costumes, continua mantendo enorme atração sobre adultos e crianças é a Fada. Etimologicamente, a palavra Fada vem do latim – *fatum*, que quer dizer fatalidade, destino, oráculo. Por este caminho, elas descendem das Parcas, que tecem nossa vida e a interrompem sem nos avisar. Estão ligadas a cultos e ritos religiosos. Geralmente aparecem como uma mensageira de Outro Mundo ou surgem sob a forma de um cisne, ligado aos mistérios da morte. Os estudiosos das tradições celtas definem suas fadas como “mestras de magia”, simbolizando “poderes paranormais do espírito ou potencialidades da imaginação”. Na maior parte das tradições, as fadas aparecem ligadas ao amor: sendo elas próprias as amadas ou as mediadoras entre os amantes. A fada mais famosa e conhecida do ciclo bretão é *Morgana*, uma fada boa, que continua a aparecer na literatura moderna. Outra muito famosa é *Viviana* que muda de personalidade: às vezes é a protetora de Lancelot (a Dama do Lago); outras vezes, uma sedutora maligna que atrai Merlin. *Melusina*, uma druidesa, sacerdotisa, maga ou fada que sempre está presente nas aventuras arturianas, meio mulher, meio serpente. As anti-fadas também devem ser lembradas como a *Baba-Yaga*, dos contos eslavos, velha feia e corcunda, que geralmente se multiplica em três e mora em

uma cabana na floresta, que gira para todos os lados e se ergue sobre quatro pés de galinha. Um costume comum na Idade Média foi atribuir a uma mulher sobrenatural a origem das famílias ilustres. Uma família era considerada 'nobre' se tivesse como mãe uma criatura não natural, capaz de sortilégios, ao invés de descender de uma simples mortal. Nesta mistura complexa de elementos, transparece o ideal de vida cristã, que tenta transformar a ordem sentimental em disciplina ética ou confunde as emoções da arte e do amor com a ação prática do real. Por sua natureza espiritual, ligada aos Mistérios, a religiosidade celta preparou terreno para a entrada do Cristianismo em parte da Europa. De acordo com historiadores, a fusão dos rituais pagãos celtas com a liturgia cristã aconteceu entre os séculos VI e XI de nossa era. A partir daí, em virtude do seu culto às 'mulheres sobrenaturais', a cultura celta deixou preparado o espírito dos povos bárbaros para aceitar, facilmente, o culto à Virgem Maria, que a Igreja começou a difundir a partir do século IX, quando foi propagada e consolidada a ação cristianizadora e centralizadora de Roma. E, a partir do momento em que o mundo foi cristianizado, as fadas perderam a dimensão "mágica". Mas, elas reconquistam seus poderes toda vez que alguém diz: *Era uma vez...*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas encantam e têm um viés estético e ético porque expressam aspectos que caracterizam todos os seres humanos, inclusive toda uma exibição de emoções que podem despertar sentimentos de interesse, surpresa e suspense. É a literatura lidando com todas as experiências da vida diária – amor e ódio, morte e vida, o eu e os outros, a cultura e a história, guerra e paz. Para nós, simples apreciadores dos contos de fadas, o que importa é que como diz Tatar (2004:9), os contos nos “contam sobre a busca de romances e riquezas, de poder e privilégios e, o mais importante, sobre um caminho para sair da floresta e voltar à proteção e segurança da casa”. Conforme a autora, os contos de fadas narrados por camponeses ao pé da lareira, para fazer com que os afazeres domésticos ficassem mais “leves”, ou para passar alguma lição de moral aos mais jovens, “passam a constituir um

poderoso legado cultural, transmitido de geração em geração” (2004:10). Despertando ao mesmo tempo medo e deslumbramento, continuamos a nos maravilhar com a fada-madrinha que com sua ‘varinha de condão’ pode transformar uma ‘Borrallheira’ em uma ‘Cinderela’ e a nos assustar com a bruxa malvada que lança a ‘maldição de um sono profundo’ sobre a princesa, sua família e a todos no castelo. São histórias que se mantêm vivas e pulsando, da mesma forma que a vida, que pulsa, se renova e transforma-se, em um processo contínuo, pois segundo Loraine Schuch, psicanalista infantil, os contos de fadas são um elemento muito poderoso porque trazem informações sobre nós mesmos. Nas histórias encontramos fragmentos da realidade, contendo dramas e personagens com correspondentes no nosso cotidiano. E nós, apaixonados por essas histórias que começaram séculos atrás continuamos a torcer para que a:

[...] jovem fiandeira descubra o nome verdadeiro do anãozinho mágico para não perder o filho que prometeu a ele, em um momento de desespero a fim de salvar a vida; para que a moça dos longos cabelos seja libertada da torre e da feiticeira que a mantém presa, pelo belo, gentil e jovem príncipe e, para que um gato, que usa botas, anda e fala feito gente de verdade, bastante astuto e malicioso, consiga escapar de virar um par de luvas. (REIS, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, N. N. *O Conto de Fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *O Conto de Fadas – Símbolos Mitos Arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.

OPIE, I. & OPIE, P. *The Classic Fairy Tales*. New York: Oxford University Press, 1980.

PROPP, V.I. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Tradução do russo: Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

REIS, S.C. *Abracadabra... A Palavra nos Contos de Fadas*. PG Letras – Mestrado em Lingüística – UFPE. Dissertação defendida e aprovada em 25.02.2008.

TATAR, M. *Contos de Fadas – Edição Comentada & Ilustrada*. Tradução: M^a Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.



COMUNICAÇÕES

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DE *O MENINO DO DEDO VERDE*

*Alana Laís dos Santos Lima*¹

*Emanuele de Souza Pacheco*²

Introdução

A educação pode desempenhar papéis diversos na sociedade. Pode tanto servir de instrumento para a adequação do indivíduo ao meio em que está inserido, como pode se configurar como um foco de resistência ao sistema social vigente, questionando valores do senso comum.

Teóricos como Émile Durkheim e Talcott Parsons defendem que a importância da educação está na sua capacidade de incutir normas e “verdades” no indivíduo. É no processo educacional que o mesmo internaliza os valores de uma dada sociedade, e assim, estes são reproduzidos e perpetuados. A educação seria, portanto, um fator essencial e constitutivo da própria sociedade.

Tanto Durkheim como Parsons já foram e ainda são bastante criticados por sua teoria conformista e conservadora, pois

Os dois autores não vêem na educação um fator de desenvolvimento e de superação de estruturas societárias arcaicas, mas sim o *know-how* necessário, transmitido de geração em geração, para manter a estrutura e o funcionamento de uma sociedade dada. (FREITAG, 1978)

Estudiosos como Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron também constataam que a educação reproduz os valores sociais vigentes. No entanto, divergindo dos dois teóricos tratados acima,

1 Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

2 Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Bourdieu e Passeron não vêem essa reprodução como algo positivo, e muito menos essencial. Pelo contrário. Partindo de uma análise crítica da sociedade capitalista, os teóricos lamentam que o sistema educacional se configure como uma estratégia do capitalismo para dar continuidade a uma estrutura social hierarquizada e injusta, imposta por uma classe social dominante e exploradora.

Segundo palavras do próprio Bourdieu, a educação garante “a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função”. A educação seria um instrumento não só de perpetuação de determinados padrões convenientes ao sistema, como também de alienação da classe dominada. Por meio da criação de um sistema de pensamentos que legitima a exclusão social – daí aparecem justificativas como “falta de habilidade”, “mau desempenho”, ou mesmo “burrice” –, o processo educacional acabaria por levar os explorados a se conformarem com a realidade e até a acharem justa.

No entanto, Bourdieu e Passeron (e ainda outros teóricos, como Louis Althusser) foram muito pessimistas ao acreditar que a educação estava fadada a ter sua função social resumida à justificação, reprodução e perpetuação de uma sociedade cuja classe hegemônica impõe à classe dominada uma concepção de mundo tradicional e conservadora.

Segundo Antonio Gramsci, o processo educacional também pode desempenhar o importante papel de minar as estruturas capitalistas vigentes. É preciso que haja uma contra-ideologia, uma resistência à imposição dos valores sociais hegemônicos. Uma *pedagogia da autonomia* pode dificultar ou mesmo impedir a consolidação de uma pedagogia tradicional.

A educação pode abandonar sua sina de reproduzir. A escola, a família, a literatura, e todos os outros responsáveis pelo processo educacional podem assumir uma postura transformista, e se tornar um instrumento de libertação.

Foi acreditando nessa possibilidade que produzimos este artigo. No entanto, nosso foco não é a educação, mas um segmento dela: a Literatura. Mais precisamente, a Literatura infanto-juvenil. O objetivo é destacar a importância de uma literatura que estimule desde cedo reflexões e questionamentos, e que proponha uma postura crítica em relação à realidade.

Além disso, buscamos analisar como as crianças se relacionam com a temática social dentro da Literatura, e quais os recursos literários que mais lhes chamam a atenção, observando até que ponto elas absorvem determinadas críticas e questionamentos. Para tanto, fizemos uma experiência com o livro *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon. A obra foi discutida com duas turmas de 4º ano, uma do sistema educacional público e outra de escola particular. Assim, pudemos tirar conclusões sobre a eficácia de *O menino do dedo verde*, e da literatura infantil em geral, na formação crítica, questionadora, do indivíduo.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DE O MENINO DO DEDO VERDE

Não é de hoje que existe, na literatura infantil, a preocupação de apresentar os problemas sociais às crianças, e fazê-las refletir acerca dos mesmos. No século XIX, Hector Malot, no seu livro *Sem família*, já expõe para o seu público infantil a diferença entre uma criança rica e uma criança pobre, abordando, assim, a temática da desigualdade social.

Hans Christian Andersen, dinamarquês famoso por suas obras no campo da literatura infantil, leva para sua ficção um pouco da sua infância sofrida, e chega a tratar de temas como a miséria e o preconceito. O clássico *A pequena vendedora de fósforos*, por exemplo, causa um choque no leitor-criança, pois expõe a realidade de uma classe social nada privilegiada, cujas crianças chegam a morrer de fome e frio. Esse choque pode estimular uma reflexão e um consequente questionamento – mesmo que superficial – da estrutura social do capitalismo.

Outra obra infantil, esta mais atual, que tem uma clara preocupação com a abordagem da temática social é a que será aqui estudada: *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon. Tal livro trata de instituições sociais como a família, a escola e a prisão, e também aborda problemas da sociedade, como a existência de favelas e de guerras.

São várias as estratégias que Maurice Druon utiliza para tratar de temáticas tão complexas com seu público infantil. O fato do personagem principal – Tistu – ser uma criança, por exemplo, já

proporciona uma certa empatia entre o mesmo e o leitor.

Também, um ponto importantíssimo no livro é a presença do fantástico. Encanta o leitor-criança o fato de Tistu ter o dedo verde e fazer crescer flores onde quiser. Assim, o apelo à imaginação pode ser mais uma estratégia para despertar o interesse do público-alvo e entretê-lo ao mesmo tempo em que há um estímulo à reflexão.

Um outro atrativo de *O menino do dedo verde* são as ilustrações presentes no livro. No início de cada capítulo – vinte no total – há um desenho de uma página inteira que mostra o que de acontecerá de principal a seguir. Isso não apenas desperta a curiosidade da criança, como também fornece a ela mais um elemento – a ilustração – para a compreensão da narrativa.

Além disso, o escritor chama a atenção das crianças ao dar nomes significativos aos personagens, à cidade, e aos povos que entram em guerra, adiantando características próprias dos mesmos. Denominações incomuns como Senhor Papai, senhora Mamãe, senhor Bigode, senhor Trovões, Doutor Milmales, Mirapólvora, Miraflores, Voulá, e Vaitimbora encantam o público alvo e, ao mesmo tempo, facilitam a absorção do significado e do papel de cada um desses elementos na história.

O nome do senhor Trovões, por exemplo, reflete a sua personalidade autoritária, e a sua postura de defensor da ordem. O nome Mirapólvora dado à cidade faz lembrar que lá há uma grande fábrica de armas, e a mudança de tal nome para Miraflores sugere que a cidade não mais se destaca pela sua produção de armas, mas sim pelas suas flores.

Resta saber se tais recursos literários utilizados por Maurice Druon em *O menino do dedo verde* são eficazes para a absorção de determinadas críticas sociais por parte do público infantil. Pode tal livro colaborar na formação crítica e questionadora de uma criança?

A fim de verificar como os questionamentos sócio-políticos contidos em *O menino do dedo verde* são observados pelo público infantil, realizamos atividades de leitura, síntese e discussão da obra com cerca de quarenta crianças com faixa etária de oito a dez anos, em duas escolas diferentes: uma da rede pública e outra da rede privada.

Em um primeiro momento, com o auxílio das figuras ilustrativas de cada capítulo e lendo trechos específicos que

consideramos importantes por conter uma crítica ou questionamento social pontual, começamos a contar a história para as crianças. À medida que íamos compartilhando o enredo do livro, intervenções por parte dos alunos e questionamentos de ambas as partes eram feitas, gerando um debate em que praticamente todos se manifestavam.

Concluída a história, pedimos que as crianças escrevessem e/ou desenhassem algo sobre o livro (o que mais gostaram, o que não gostaram, o que chamou mais atenção, etc.)

Primeiramente é importante destacar que as experiências na escola pública e na escola particular foram muito diferentes. Tentaremos focar nos resultados convergentes dos dois grupos de crianças de classe sociais distintas, no entanto, será necessário, algumas vezes, tratar da influência de fatores externos na interpretação de determinados questionamentos trazidos pelo livro.

Feita essa observação, podemos compartilhar os resultados obtidos.

Logo no início da “aula”, a família de Tistu é apresentada como a mais rica e importante da cidade Mirapólvora, tanto que mora numa “casa-que-brilha”. As crianças entendem a simbologia da ilustração de Tistu e seus pais envoltos por um coração de flores, como também relacionam o nome da cidade com a fábrica de armas que há nela.

Quanto ao fato da família ser tão rica que chega a possuir uma “casa-que-brilha”, ele é bem aceito pelas crianças da rede pública, entretanto, as da rede privada criticam essa riqueza, sendo ela vista como exagerada e até mesmo como “amostração”. Assim, pode-se notar que o exagero proposital da riqueza da família leva apenas o público infantil da escola particular a refletir sobre questões como a futilidade e o consumismo. Os alunos da rede pública não puderam fazer tal reflexão talvez devido ao deslumbramento com a riqueza descrita, afinal essa realidade se encontra bem distante deles.

No que diz respeito ao senhor Papai, apesar de amoroso e bom com seu filho Tistu, ser dono de uma fábrica de armas, isso causou estranhamento nas crianças. Elas não consideraram certo, seja por questões humanas seja por uma suposta ilegalidade, a produção de armamentos. Desta forma, sem julgar o personagem em nenhum momento, não compreenderam como o pai de Tistu

poderia ser “bom e ruim ao mesmo tempo”.

A reflexão acerca desse ponto, portanto, é superficial. As crianças percebem a contradição na postura do senhor Papai, no entanto, não o recriam por ele zelar apenas pela vida filho e ser indiferente aos demais seres humanos.

O menino do dedo verde trouxe também a discussão acerca do sistema educacional. Contudo, a crítica à escola de pedagogia tradicional e de caráter pouco dinâmico não foi absorvida pelas crianças. Estas apenas entendem que Tistu durma durante a aula, concordando que a escola, às vezes, dá sono. No entanto, isso teria de ser superado, pois tal instituição, segundo as crianças, é algo essencial para o indivíduo.

Inclusive, os alunos da rede privada se espantam com o fato do personagem principal ter ido à escola apenas com 8 anos. Eles ficam bastante surpresos, tanto que há várias referências a isso nos textos produzidos. As crianças da escola pública, no entanto, não acham que essa entrada tardia na escola seja algo surpreendente. Talvez porque isso faça parte da realidade deles.

Mas, apesar das crianças não terem despertado para um questionamento no que diz respeito a alguns aspectos da escola, elas, no geral, assimilaram a idéia presente no livro de que “a vida também é uma escola”. As palavras ditas pelo senhor Papai têm efeito na mente do público infantil, cumprindo bem o papel de propor novas idéias ao mesmo.

Quando o jardineiro senhor Bigode é apresentado às crianças e, por meio dele, elas passam a saber do dedo verde de Tistu, pode-se perceber uma maior empolgação em relação a história. O personagem principal, com sua magia, cativa o público completamente. O fantástico se configura, assim, como o maior atrativo do livro.

No entanto, é importante destacar que *O menino do dedo verde* não tem apenas o dom de Tistu como elemento fantástico. Pode ser visto como mágico o fato de um animal, o cavalo Ginástico, além de falar e ter sentimentos, ser o grande amigo de Tistu. E, também, há muito de fantástico quando o menino do dedo verde constrói uma escada de flores para chegar ao céu e encontrar o senhor Bigode – que morre no fim da trama. Esses dois fatos chamam muita atenção das crianças, sendo, juntamente com o dom do dedo verde de Tistu,

os pontos mais citados nos textos dos alunos tanto da rede pública como da rede privada.

Contudo, embora esse dado seja importante para a constatação de que a presença do fantástico é uma das características mais caras à Literatura infantil, não podemos nos deter a ele, afinal o foco do trabalho está no estudo da apreensão de determinadas críticas sociais por parte de um público infantil.

Voltando ao que nos interessa, tratemos das impressões das crianças acerca das críticas ao sistema carcerário contidas em *O menino do dedo verde*. Quando contado que Tistu vai conhecer a cadeia e fica extremamente triste com a realidade de lá, iniciou-se um debate sobre a função social da cadeia. Inicialmente as crianças ficaram divididas. Algumas achavam que a prisão deve funcionar como punição, logo, era justo que os prisioneiros do livro vestissem roupas listradas, fossem carecas, e passassem seu “recreio” andando em círculos. Outras crianças defenderam que a cadeia é um lugar de transformação, tendo ela o papel de tratar bem o prisioneiro, para que o mal seja afastado de vez, e ele possa voltar a conviver em sociedade.

Entretanto, com a discussão em sala de aula, e a narração do capítulo em que Tistu põe flores na cadeia, algumas crianças mudam de opinião, percebendo que o bem – representado pelas flores – é o único meio eficaz na luta contra mal. Assim, pode-se constatar que a alegoria utilizada por Maurice Druon, ao levar o leitor-criança a rever seus conceitos e até modificá-los, traz bons resultados na formação crítica de um indivíduo.

Quando Tistu visita a favela e acha absurda e feia toda aquela realidade, os alunos da rede pública não o compreendem. Isso porque a maioria deles mora justamente numa favela e está acostumada com tal ambiente, não reconhecendo o mesmo como um símbolo da miséria. Quanto aos alunos da rede privada, estes compreendem o choque de Tistu, e expõem uma visão mais crítica da favela: seria um lugar onde há, além de muitos pobres, o problema do tráfico de drogas.

Apenas as crianças da escola particular, assim, conseguem apreender a crítica social acerca da favela, e refletir sobre a existência da mesma como algo anormal na sociedade. Apenas essas crianças conseguem entender a urgente necessidade de Tistu colocar flores

na comunidade, embelezando-a de alguma forma.

É importante destacar que quando o autor trata da favela, há um enfoque na questão da miséria. Senhor Trovões apresenta tal problema social utilizando-se de uma metáfora na qual a miséria seria uma grande galinha preta e assustadora, e os seus frutos – o roubo, o crime, o vício, a embriaguez, ou mesmo a revolução – seriam pintinhos.

Tal alegoria chama a atenção das crianças, e leva os alunos da rede privada a refletir quanto à relação de causa-consequência entre a miséria e outros problemas sociais. No entanto, a interpretação da metáfora por parte dos alunos da rede pública é falha, visto que eles entendem que a galinha assustadora e preta seria, literalmente, um pai criminoso e negro que dá origem a filhos também criminosos. Encontra-se na interpretação desses alunos, além de uma forte carga de (auto)preconceito racial, uma dificuldade em entender alegorias mais complexas, talvez devido à educação precária da rede pública.

Por fim, uma outra crítica social importante contida em *O menino do dedo verde* é a que diz respeito à guerra. É essa a crítica mais apreendida pelas crianças com as quais trabalhamos o livro. Nas discussões e nos textos produzidos, há uma absoluta negação da guerra, sendo a mesma condenada por todos, sem exceção. Conseguir que as armas, no confronto entre os Voulás e os Vaitimbora, atirassem flores foi, segundo as crianças, a maior vitória de Tistu.

Além de reforçar a visão negativa do público-infantil em relação à guerra, o livro também traz à tona uma discussão acerca do comércio de armas. Ao descobrir que o senhor Papai vendeu canhões tanto para os Voulás como para os Vaitimboras, Tistu conclui que tal comércio é algo, segundo um termo utilizado por ele mesmo, “abominável”.

Assim, ao lerem e discutirem o capítulo em que há essa crítica ao comércio, as crianças foram levadas a questionar a ética dos grandes empresários que visam o lucro acima de qualquer coisa. Tanto os alunos da rede pública como os alunos da rede privada acabaram por construir uma reflexão acerca de tal tema.

CONCLUSÃO

Após a realização das atividades com as crianças, podemos concluir que, de fato, o público-infantil se interessa, naturalmente, pelo mágico, pelo novo. A experiência foi bem aceita e, inclusive, quando perguntamos quem não havia gostado da história, nenhuma criança se manifestou. Pelo contrário, algumas disseram que, a partir daquele momento, *O menino do dedo verde* era o seu livro favorito.

Quanto às questões sociais, pudemos verificar que muitas das críticas foram compreendidas, mesmo que parcialmente, pelas crianças: a questão do sistema carcerário e da guerra, por exemplo. Outras críticas, no entanto, não foram apreendidas: foi o caso do sistema educacional. Apesar de entenderem que Tistu se sentia desestimulado na sala de aula, as crianças não sugeriram nenhuma alternativa para essa questão, alegando que o personagem, por sua falta de interesse, era o único culpado pelo insucesso do processo educacional.

Pode-se dizer que os alunos, em geral, possuem uma visão bastante tradicional no que diz respeito não só à escola, mas também à ordem. Um outro ponto observado foi a disse respeito do zoológico: inicialmente todas as crianças disseram que gostavam de visitar jardins zoológicos, mas incitadas por nós, reconheceram que lá os animais eram tristes, e que a estrutura funcionava como uma prisão. No entanto, mesmo depois dessa constatação, ninguém se manifestou contra tal tipo de lazer. Não surgiu nas crianças o pensamento de que suas práticas deveriam confluir com seus ideais.

Também, pode-se notar que a crítica a uma realidade distante é mais fácil: a guerra foi criticada por todos. No entanto, no que diz respeito ao zoológico, este não foi tão condenado pelas crianças da rede privada, assim como as favelas não foram tão criticadas pelos alunos da rede pública.

Pode-se verificar que *O menino do dedo verde* exerceu um importante papel no questionamento de valores das crianças. Entretanto, é preciso destacar que as reflexões mudaram muito de acordo com a realidade social de cada leitor. Cada indivíduo processa determinadas informações de maneira diferente, dá significados diferentes de acordo com o seu capital cultural e com

as interações sociais que são estabelecidas durante a vida. Essa questão foi fortemente observada por meio das experiências.

Outra conclusão que pode ser retirada de nossa experiência, é que a mediação de um adulto pode se configurar como algo decisivo na interpretação e reflexão crítica da criança acerca das informações que lhes são dadas num determinado livro. Nas turmas de 4º ano, nossa intervenção colaborou muito para o aprofundamento da discussão de alguns temas.

Por fim, podemos confirmar, com os dados colhidos, que a Literatura pode, sim, se configurar como um foco de resistência e questionar determinados valores sócio-políticos hegemônicos. Durante nosso trabalho com *O menino do dedo verde*, posicionamentos sociais de algumas crianças foram totalmente modificados. A Literatura infantil, sendo direcionada a seres humanos ainda em formação, apresenta uma enorme potencialidade para colaborar com a transformação social. Ainda não contaminadas pelos valores hegemônicos da sociedade, as crianças se voltam, naturalmente, para a possibilidade de mudança, e colocam toda a sua expectativa no bem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Editora LDTA, 1978.

SAVIANE, D. *Escola e democracia*. 37 ed. São Paulo: Autores associados, 1983.

BRAVO-VILLASANTE, C. *História da Literatura infantil universal*. São Paulo: Vega, 1977.

DRUON, M. *O menino do dedo verde*. 33 ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1987.

RÜDIGER, F. *O Interacionismo Simbólico da Escola de Chicago*. In: Introdução à Teoria da Comunicação. São Paulo: Edicom, 1998.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS SÍMBOLOS E ELEMENTOS CULTURAIS EM *A MENINA DO MAR*, DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN

Anuska Vaz¹

Introdução

*Não sou de nenhum lugar.
O meu país é o vento
E os caminhos do mar.*

Teolinda Gersão

A obra de Sophia de Mello Breyner Andresen é permeada de elementos *luminosos*, se assim é possível dizer. Sem distinção entre sua produção poética e contística, os símbolos e elementos encontrados ao longo de seus textos tem, por vezes, uma interpretação inicial que pode levar à zonas obscuras. Entretanto, Sophia desloca tais elementos desta condição primeira, revelando assim um lado onde encontramos o que há de belo e sensível.

A exemplo disto deparamo-nos com uma série de elementos da natureza explorados pela autora em seu mais popular conto infantil, *A Menina do Mar* (1958). Com enredo simples e ação rápida, a história narra o encontro de dois seres pertencentes a mundos distintos – a Menina do Mar e o Rapazito – que, mesmo diante do abismo “elementar” que os separa, não desistem de continuar unidos sempre que existe a oportunidade.

E o conhecimento que a Menina tem do mundo do Rapazito se dá pelo que ele traz para ela como exemplo de “coisas da Terra”,

1 Graduada em História pela Universidade de Pernambuco (2007). Pós-Graduada em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife (2009). Graduada em Letras/ Crítico Literário pela Universidade Federal de Pernambuco.

quando se encontram na praia: uma rosa, um fósforo e o vinho. Assim, o encontro deles é intermediado pelos quatro elementos primordiais (água, terra, fogo e ar) que, numa leitura feita através da ótica cultural – neste caso, a portuguesa –, terminam se desdobrando nos elementos unificadores de uma nação: o mar e o sentimento da saudade.

Dos Símbolos

Tinha o tamanho da praia
o corpo era de areia.
E ele próprio era o início
do mar que o continuava.
Destino de água salgada
principiado na veia.

Natália Correia

Poderíamos escolher para análise alguns símbolos que aparecem no decorrer da ação, tais como as “coisas” que o Rapazito leva a Menina do Mar, ou a gaivota, o golfinho, a ilha, etc. Contudo, escolhemos analisar de forma mais ampla – talvez genérica – algumas interpretações possíveis quanto a presença dos quatro elementos primordiais ao longo da narrativa andreseniana.

- **Água**

Ligado impreterivelmente ao imaginário do feminino, a água é o elemento que remete ao início da vida embrionária, ao líquido amniótico. Segundo Gaston Bachelard, de todos os elementos, a água é o único capaz de “ninar” – por exemplo, quando uma pessoa está boiando – o que reforça o seu caráter maternal. “Sentimentalmente, la naturaleza es una proyección de la madre. En especial, agrega Marie Bonaparte: ‘El mar es para todos los hombres uno de los

maiores e más constantes símbolos maternales” (BACHELARD, 2005, p. 152).

No conto, o elemento está presente desde o seu título, *A Menina do Mar*, até os espaços onde se desenrolam a narrativa, com predominância da praia, substituída depois pelo fundo do mar.

Porém, é importante assinalar que, já no início do conto tomamos conhecimento do fascínio que o mar exerce sobre o Rapazito. Ele mora numa casa à beira-mar, e está envolvido por todas as mudanças ocorridas naquele local, resultando na “imensa pena de não ser um peixe para poder ir até ao fundo do mar sem se afogar. E tinha inveja das algas que baloiçavam ao sabor das correntes com um ar tão leve e feliz.” (ANDRESEN, 2008, p. 6).

Daí concordarmos com Bachelard, quando ele afirma que

[...] el lector comprenderá [...] que el agua es también un tipo de destino, ya no solamente el vano destino de las imagenes huidizas, el vano destino de un sueño que no se consuma, sino un destino esencial que sin cesar transforma la sustancia del ser” (BACHELARD, 2005, p. 15)

pois, é como se na admiração do Rapazito pelo mar, estivesse se confirmando, por antecipação, o caminho que o esperava. Que de início parecia transfigurar a Menina em um ser terrestre, mas que, ao final, converterá o Rapazito em um ser marinho.

Por fim, afirma Bachelard que “el agua se ofrece, pues, como un símbolo natural de la pureza.” (BACHELARD, 2005, p. 173). Veremos, mais adiante, que à exceção da Terra, os demais elementos sempre terão por simbologia a pureza.

- Terra

Em contraposição à água, representada – e, também representação – da Menina (e) do Mar, está a Terra que, a princípio, também é considerada como símbolo feminino. Porém, neste conto, a interpretaremos como elemento contraposto à água, sendo assim,

masculino. A Menina ligada às águas, às mudanças; e o Rapazito, por sua vez, relacionado ao terrestre, ao estático.

Na esteira dessas clivagens, nos é dado a conhecer no *Dicionário de Símbolos* (2003) o seguinte:

Das Águas, que também dão origem às coisas, distinguimos a terra, pelo fato de as Águas precederem a organização do Cosmo, e a terra produzir as formas vivas; *as Águas representam o conjunto do que é indiferenciado, a terra, os germes das diferenças.* (CHEVALIER, 2008, p. 879)

A princípio, a Menina corrobora com tal assertiva, ao entrar em contato com as coisas da Terra, e se surpreender. Também quando demonstra total encantamento pelo que o Rapazito lhe contou de sua casa, da cidade, afirmando, ao contrário disso tudo, ser o fundo do mar um lugar de constância, onde não se sentia a diferença entre dia e noite, calmaria e tempestade, verão e inverno.

Mas, se prestarmos bastante atenção, a diferença está no horizonte novo que se abre através daquelas incomuns manifestações aquáticas, aos olhos do Rapazito. Não descartamos o que se modifica na vivência da Menina – principalmente no plano do sentimento – mediante o conhecimento telúrico, todavia, a grande reviravolta visível acontece ao Rapazito, que decide deixar sua vida de estabilidade, e vai viver as diferenças no fundo do mar, junto a Menina e seus amigos.

De acordo ainda com a mesma fonte, “Paul Diel esboçou toda uma psicografia dos símbolos, em que a superfície da terra representa o homem como ser consciente...” (CHEVALIER, 2008, p. 880). Pensando nossa análise a partir da poética psicanalítica proposta por Bachelard, chegaríamos a conclusão de que, se a terra (Rapazito) é o consciente, sua integração ao mar (menina) seria uma completa imersão no inconsciente, na busca das origens.

Isto nos remete, novamente, a idéia do estado embrionário, genesíaco que, além de simbolizado pela água, é reiterado pela imagem da gruta – lugar onde vive a Menina do Mar: “Em muitos aspectos, a gruta permite reencontrar o onirismo do ovo.” (BACHELARD, 2003, p. 156). Ovo aqui lido como óvulo, o início da vida, de uma nova vida neste caso.

Além disto, a gruta onde mora a Menina no fundo do mar é descrita de maneira a gerar um claro paralelo entre a imagem que se constrói a partir desta descrição, em contrapartida àquela feita sobre a casa do Rapazito à beira-mar, logo no início do conto. Sobre isto, nos fala Bachelard que a gruta é vista como local de refúgio, e que passado um momento de adaptação, o novo morador começa a organizar o espaço de maneira a ajeitá-la de acordo com sua concepção de domicílio.

A gruta era toda de coral e o seu chão era de areia branca e fina. Tinha em frente um jardim de anêmonas azuis. O rapaz entrou na gruta e espreitou. A Menina, o polvo, o caranguejo e o peixe estavam a brincar com conchinhas. Estavam quietos, tristes e calados.” (ANDRESEN, 2008, p. 32)

- Fogo

Deparamo-nos, novamente, com um dos elementos que – dependendo da maneira como se apresenta – representa a pureza. E é este o caso:

E o rapaz abriu a caixa e acendeu um fósforo. A Menina deu palmas de alegria e pediu para tocar no fogo.

- Isso - disse o rapaz - é impossível. O fogo é alegre mas queima.

- É um sol pequenino - disse a Menina do Mar.

- Sim - disse o rapaz - mas não se lhe pode tocar.

E o rapaz soprou o fósforo e o fogo apagou-se.

(ANDRESEN, 2008, p. 20-21)

O fogo não é somente um causador de destruição. Segundo Bachelard, o fogo que brilha sem queimar simboliza pureza. Além disso, demonstra o impulso íntimo pelas mudanças bruscas, isto é, de grandes proporções, transformando todo um mundo anterior.

N'A *Menina do Mar* isto é perceptível, pois quem traz o fogo é o Rapazito, mas quem se encanta verdadeiramente por ele é a Menina. E é ela que procura mudança, novidades. O Rapazito a adverte quanto ao fogo – quanto a imersão naquele desejo – e antes que algo se efetue, ele o apaga. É dele que vem a mudança, porém, ele tenta refreá-la. É a Menina que busca as mudanças, mudanças estas que se efetivam na vida dela e, mais ainda, na vida dele, quando deixa para trás a Terra para viver no Mar.

Vera Lúcia Felício afirma ser o fogo o elemento fronteiro entre a natureza e a cultura. Desta forma, vemos a natureza personificada pela Menina e a cultura personificada pelo Rapazito. O fogo, historicamente, é o elemento que transfere o homem de uma condição instável para uma outra, de maior controle sobre a natureza, com mais ênfase em seu uso como elemento protetor.

- Ar

Uns, em sua vida imaginária, elevam-se com dificuldade – são os terrestres. Outros se elevam no arroubo de seu fácil poder – são os aéreos. Com os elementos imaginários da terra e do ar, pode-se descrever aproximadamente todos os sonhos da vontade crescente (BACHELARD, 2001, p. 95)

O ar, assim como água, é um elemento que simboliza instabilidade, logo, mudanças. N'A *Menina do Mar* as maiores mudanças espaço-temporais ocorrem através deste elemento.

Os dois principais exemplos são 1) a vinda da Menina do Mar para a praia onde se passa a trama: uma gaivota a leva para aquele local; 2) depois da tentativa de fuga da Menina com o Rapazito, ela é levada para um local desconhecido. E, novamente, é uma gaivota que surge, e traz um suco de anêmonas para o Rapazito, sendo este o líquido que o permite viver no ambiente aquático.

DOS ELEMENTOS CULTURAIS

É preciso saber por que se é triste
é preciso dizer esta tristeza
que nós calamos tantas vezes mas existe
tão inútil em nós tão portuguesa.

Manuel Alegre

Além dos temas ligados ao teor universal, existem alguns símbolos ou imagens que estão relacionados intrinsecamente com a origem do texto: o meio lusitano. Aqui, nos deteremos em dois elementos culturais deste povo que se sobressaem no desenrolar da narrativa.

- Mar

O mar é um dos elementos essenciais da cultura portuguesa. É ele o responsável pela unificação do país, de Norte a Sul. É para ele que os lusos se voltam, quando não há mais para onde se propagar, após a Reconquista. Séculos de contemplação que, quando a tecnologia encontrou-se em momento propício, transformou em espaço de vivência... numa segunda pátria.

A Menina tem o mar como sua morada, e a considera como um local sem grandes modificações. Afinal, “onde há movimento mais imóvel que o das ondas a rolar os seixos das praias?” (DIAS, 2004, p. 46). Na superfície estão as mudanças mais perceptíveis, entretanto, o fundo do mar – onde a Menina habita – apresenta tudo estabelecido, e sem possibilidade de uma mínima alteração.

Ao final da obra, deparamo-nos com o seguinte trecho:

- Agora nunca mais nos separamos - disse o rapaz.

- Agora vais ser forte como um polvo.
- Agora vais ser sábio como um caranguejo - disse o caranguejo.
- Agora vais ser feliz como um peixe - disse o peixe.
- *Agora a tua terra é o Mar* - disse a Menina do Mar.

E foram os cinco através de florestas, areais e grutas.

(ANDRESEN, 2008, p. 34)

O mar, em suas profundezas, é um espaço atemporal. É o local onde é possível encontrar a eternidade. E, diante da forte relação que se estabelece entre a Menina e o Rapazito, outra opção não poderia ser melhor: lá, estariam unidos para sempre.

É por isso que, sem temer, o Rapazito toma o suco de anêmonas trazido pela gaivota: este é a passagem necessária para um mundo – e vivência – que, segundo Klára Šimečková, traria um *mais além*, que modificaria um monótono cotidiano. E, como no eterno, o tempo não recebe a mínima importância, haveria assim toda uma vida infinita de companheirismo e, também, felicidade. Não só entre a Menina e o Rapazito, mas também para o resto do grupo que a acompanha sempre, na alegria e na tristeza.

- Saudade

Depois do áureo período de expansão ultramarina, o que resta à nação lusitana é a saudade de um tempo anterior, de abundância. Sentimento este que se alastra até mesmo para um futuro tido como inalcançável, e refletido no mito do Quinto Império: um novo período de glória, perfeito talvez – e somente – pela idealização.

Este sentimento, tão recorrente e refletido em diversas matizes da cultura portuguesa, é apresentado no texto de Sophia neste trecho:

A Menina pôs a sua cabeça dentro do cálice da rosa e respirou longamente.

Depois levantou a cabeça e disse suspirando:

- É um perfume maravilhoso. No mar não há nenhum perfume assim. Mas estou tonta e um bocadinho triste. As coisas da terra são esquisitas. São diferentes das coisas do mar. No mar há monstros e perigos, mas as coisas bonitas são alegres. Na terra há tristeza dentro das coisas bonitas.

- Isso é por causa da saudade - disse o rapaz.

- Mas o que é a saudade? - perguntou a Menina do Mar.

- A saudade é a tristeza que fica em nós quando as coisas de que gostamos se vão embora.

- Ai! - suspirou a Menina do Mar olhando para a Terra. Por que é que me mostraste a rosa? Agora estou com vontade de chorar.

(ANDRESEN, 2008, p. 18-19)

A Menina tem este conhecimento despertado por uma rosa, que é um símbolo do belo e do efêmero. Sua reação é a vontade de chorar, suspensão pelo Rapazito que a manda esquecer aquele fato. Porém, depois que ambos são separados após a frustrada tentativa de fuga, ele se entrega totalmente a este mesmo sentimento, passando dias e dias em frente ao mar.

Depois de tomar o suco de anêmonas e chegar à gruta onde mora a Menina do Mar, descobrimos que a vida dela também está paralisada pelo mesmo sentimento: no baile para o rei do Mar, dançou mal. E quando o Rapazito lá chega, ela está suspirando, ato recorrente àqueles que pensam sentimentalmente em algo ou alguém.

A saudade “é então a força activa, a obstinação que leva à realização das maiores empresas...” (DIAS, 2004, p. 27). Entendemos assim como o Rapazito chega às profundezas: é por conta do mau desempenho no baile que o Rei percebe que algo está errado e,

ouvindo os fatos contados pela Menina, recomenda que a gaivota entregue ao Rapazito o suco de anêmonas. É a saudade que move as ações da Menina, depois que se separaram. E é nas mãos dela que estão as decisões, já que ao Rapazito – mesmo que quisesse – não seria possível entrar na água sem se afogar: “- Venho da parte da Menina do Mar - disse a gaivota. Ela manda-te dizer que já sabe o que é a saudade. E pediu-me para te perguntar se queres ir ter com ela ao fundo do mar.” (ANDRESEN, 2008, p. 28)

Um dos nomes mais celebrados do ensaísmo português, Eduardo Lourenço, assim define tal sentimento: “Na verdade, não temos saudades, é a saudade que nos tem, que faz de nós seu objeto. Imersos nela, tornamo-nos outros – todo o nosso ser ancorado no presente fica, de súbito, ausente” (LOURENÇO, 1999, p. 32). A Menina, que antes vivia alegre entre os seus, torna-se triste, e anda a suspirar pelos cantos. Além do mais, perde a característica que mais a define como personificação da água: a capacidade de dançar. O Rapazito também, antes, vivia andando e procurando novidades pela praia, e desiste disso, ficando todos os dias contemplando o mar, que era o local até o momento à ele inatingível.

Enfim, é através da saudade que “sentimos ao mesmo tempo nossa fugacidade” – a exemplo da imagem trazida pela rosa – “e a nossa eternidade” – o sentimento e o local que os une. (LOURENÇO, 1999, p. 13)

CONCLUSÃO

Onde as águas escuras do mistério
se enovelam em negros torvelinhos,
onde afloram as rochas de coral,
onde habitam dragões, monstros marinhos;
onde o tempo não reina e é tudo igual,
não há velho nem novo, é tudo eterno,
onde moram os raios do astro-sol,
não existe verão nem há inverno...

José Rodrigues de Paiva

A Menina do Mar é um texto que, visivelmente, extrapola a idéia corriqueira de que a literatura voltada para o público infantil é simplista, sem profundidade, como se menosprezando a capacidade inventiva e de conhecimento deste público leitor.

Sophia Andresen abre neste seu breve e denso texto – em imagens, interpretações –, um universo que, sem referências espaciais, alcança o universal pela junção de elementos passíveis de interpretação por qualquer leitor de qualquer lugar; mas também trazendo outros tantos elementos caros a vivência e formação lusitana.

Água, Terra – predominantes na obra – Fogo e Ar, são responsáveis por uma série de imagens interpretadas aqui à luz da psicanálise poeticamente construída pelo filósofo francês, Gaston Bachelard. Das quatro, três – com exceção da Terra – determinam a busca pela pureza. E, justamente o Rapazito, que representa a Terra, é quem busca – sem mesmo o saber – esta pureza em relação à Natureza. *Natura* e *Cultura* postas lado a lado: é o mundo primitivo – em seu sentido etimológico, “primeiro” – que ganha a “disputa”.

Em contraposição a estes elementos que remetem a um mundo interpretado pela sensibilidade primordial, encontramos também no texto andreseniano os elementos construídos por um povo, através de sua história: o mar e a saudade. Sendo o primeiro

um elemento construído a partir de fatos, e o segundo de uma sensibilidade extrema, e até mesmo melancólica.

Na passagem da praia às profundezas marinhas, encontram-se em confluência vidas distintas. Dois seres que, a princípio, não poderiam se unir, encontram uma maneira de ultrapassar barreiras que pareciam indestrutíveis. Passado o momento crítico – de autoconhecimento – ligam-se em sentimento, o que os torna capazes de vivenciar, seguros, o eterno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRESEN, S. de M. B. *A Menina do Mar*. Porto: Figueirinhas, 2008.

BACHELARD, G. *A Terra e os Devaneios do Repouso*: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *El Agua y los Sueños*: ensayo sobre la imaginación de la materia. México: FCE, 2005.

_____. *El Psicoanálisis del Fuego*. Madrid: Alianza Editorial, 1966.

_____. *O Ar e os Sonhos*: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

DIAS, J. *Os Elementos Fundamentais da Cultura Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2004

FELICIO, V. L. G. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

LOURENÇO, E. *Mitologia da Saudade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ŠIMEČKOVÁ, K. *O Mar na Obra de Sophia de Mello Breyner Andresen*. Brno: Universidade de Masaryk, 2009. Disponível em:

<http://is.muni.cz/th/75309/ff_m_b1/O_mar_na_obra_de_Sophia_de_Mello_Breyner_Andersen.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2010.

A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA LINGUAGEM NAS OBRAS *O MISTÉRIO DO COELHO PENSANTE* E EM *A VIDA ÍNTIMA DE LAURA* DE CLARICE LISPECTOR

Camila Souza
Raquel Pereira¹

Introdução

Desde sua origem, a literatura infantil, esteve principalmente aliada à formação moral, ideológica e educativa da criança. Ao longo dos séculos essa literatura se transformou no tocante à intencionalidade, estrutura, linguagem, etc. No Brasil foi a partir de Monteiro Lobato que se viu brotar uma maneira distinta de escrever para crianças, realçando a fantasia e o jogo de linguagem.

A partir desse marco na literatura infantil brasileira, surgiram grandes nomes como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, entre outros que deram continuidade ao caminho iniciado por Lobato, fazendo uma literatura infantil inovadora, livre, um autêntico instrumento de reflexão e imaginação para o autor mirim.

Dentre esses grandiosos nomes que ilustram a literatura infantil brasileira, podemos situar Clarice Lispector, embora não tenha sido propriamente uma escritora de livros infantis, ela contribuiu, ainda que timidamente, com essa nova forma de escrever para crianças.

Assim, surge Clarice, que inicialmente escrevendo a pedido dos filhos, constrói um pequeno número de obras voltadas para o leitor infantil; são cinco livros: *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1969), *A vida íntima de Laura* (1974), *Quase de verdade* (1978) e *Como nasceram as estrelas* (1987). Com essa pequena coleção, Clarice Lispector acrescenta à literatura infantil brasileira uma forma de criação de linguagem.

¹ Graduandas em Letras (UFPE).

A linguagem nas obras infantis de Clarice merece destaque “É através de uma linguagem ingênua, mas criativa, que Clarice Lispector desperta no leitor mirim o gosto pela criação e pela imaginação”. (BACHELARD, 2005, p. 4)

A construção da linguagem nas obras infantis de Clarice é inovadora e original assaz por provocar aos leitores mirins a resolverem enigmas, a buscarem soluções para situações inusitadas e imaginárias, mas baseadas em fatos da realidade como o mistério da fuga do coelho em *O mistério do coelho pensante*. Além disso, a linguagem nas obras infantis de Clarice é construída por meio de vários símbolos.

Sobre a linguagem simbólica define FROMM (1983):

A linguagem simbólica é aquela por meio da qual exprimimos experiências interiores como se fossem experiências sensoriais, como se fosse algo que estivéssemos fazendo ou que fosse feito com relação a nós no mundo dos objetos. A linguagem simbólica é uma língua onde o mundo exterior é um símbolo do mundo interior, um símbolo de nossas almas e de nossas mentes.

O MISTÉRIO DO COELHO PENSANTE

Em *O mistério do coelho pensante*, Lispector narra a história do coelho Joãozinho que passou a fugir da sua casinhola sempre que lhe faltava comida. O livro trata de um mistério, pois sendo Joãozinho muito gordo e sua casinhola com grades muito estreitas, como então, conseguiu fugir. Partindo disso o livro gira em torno deste mistério: como o coelho fugia?

Clarice Lispector narra então através de uma linguagem carregada de símbolos esta misteriosa história do coelho Joãozinho. Os três principais símbolos encontrados ao longo da narrativa são: o nariz, que simboliza o cérebro do coelho Joãozinho; a natureza, simbolizando a essencialidade do ser coelho e suas limitações; e a casinhola, que simboliza o tema da liberdade.

No início da narrativa o leitor descobre que Joãozinho pensa, pouco, mas pensa, e pensa através de seu nariz.

A coisa especial que acontecia com aquele coelho era também especial com todos os coelhos do mundo. É que ele pensava essas algumas idéias com o nariz dele. O jeito de pensar as idéias dele era mexendo bem depressa o nariz. Tanto franzia e desfranzia o nariz que o nariz vivia cor-de-rosa. Quem olhasse podia achar que pensava sem parar. Não é verdade. Só o nariz dele é que era rápido, a cabeça não. E para conseguir cheirar uma só idéia, precisava franzir quinze mil vezes o nariz.

É, pois através de seu nariz que Joãozinho tem as suas ideias, sendo a última tão boa que se assemelha às idéias de menino. Pensar confere ao coelho Joãozinho um status que não acreditariam que ele conseguiria ter. Com isso, a escritora põe o leitor diante de um símbolo inusitado, nariz simbolizando o cérebro, e faz o leitor ter uma interessante reflexão acerca da capacidade de cada um, e por quais meios conseguimos desenvolver tais capacidades, com, por exemplo, o coelho Joãozinho que para pensar usava o nariz, franzindo-o e desfranzindo-o mil vezes.

O segundo símbolo evidenciado na obra de Clarice, passa pela essencialidade do ser coelho, ou seja, diz respeito a sua natureza. Vejamos como, na obra, é definida a natureza do coelho:

A natureza deles é muito satisfeita: contanto que sejam amados, eles não se incomodam de ser burrinhos. Desconfio que você não sabe bem o que quer dizer natureza de coelho. Natureza de coelho é o modo como o coelho é feito. Por exemplo: a natureza dele dá mais filhinhos do que a natureza das pessoas. É por isso que ele é meio bobo para pensar, mas não é nada bobo quando se trata de ter filhinhos. Enquanto um pai e uma mãe têm devagar um só filho-gente, o coelho vai tendo muitos, assim, como quem não quer nada. E bem depressa,

igual como franze e desfranze o nariz. Natureza de coelho é também o modo como ele adivinha as coisas que fazem bem a ele, sem ninguém ter ensinado.

É através dessa definição que Clarice suscita no leitor as limitações e capacidades do ser. A autora faz isso comparando na obra a natureza do coelho com a natureza do menino-humano, e levanta através disso também a questão da condição humana. Ou seja, o modo como cada um tem para lidar com as adversidades, o modo como cada natureza, de cada espécie utiliza-se de artifícios para desviar-se dos desafios impostos pela existência.

O terceiro símbolo introduzido na obra, a casinhola, surge como representação do tema da liberdade. Na narrativa, o coelho Joãozinho tem a idéia, pensada com o nariz, de fugir da casinhola sempre que esta apresentasse ausência de comida. Entretanto, mesmo na presença de comida Joãozinho continua a fugir, “mas, Paulo, acontece que Joãozinho, tendo fugido tantas vezes, tomou gosto. E passou a fugir sem motivo nenhum: só mesmo por gosto (*O Mistério do Coelho Pensante*)”, podemos dizer que este seria o segundo mistério do livro. O primeiro é como Joãozinho conseguira fugir, e o segundo porque mesmo com comida ele continua a fugir. Esse segundo mistério passa diretamente pela questão da liberdade. A autora problematiza essa questão que transcende a realidade do coelho e da obra e chega até a nossa realidade e até a nossa liberdade. Liberdade... que entidade é essa, que quando experimentada a primeira vez torna-se essencial em nossas vidas.

Apesar das limitações de Joãozinho, representadas por sua natureza, ele consegue “ferejar uma idéia” que inicialmente atendia apenas a uma necessidade biológica. Afinal, Joãozinho muitas vezes foge só para olhar “coisas”, ou seja, para sentir-se livre, para pensar suas coisas de coelho, sempre voltando depois para a casa e para seus donos que o amavam.

A VIDA ÍNTIMA DE LAURA

A *Vida Íntima de Laura* de Clarice Lispector narra o cotidiano de um ser, cuja rotina é simples, um dia a dia comum, porém inesperadamente permeado por eventuais acontecimentos fantásticos. Como nos anuncia Clarice, a intimidade é aquilo que não é declarado para qualquer pessoa, e nas páginas que se seguem é revelado o íntimo de uma Laura, unida com um ser pelo “matrimônio” e com outro pela maternidade: Luís e Hermany. A escritora revela, no princípio do livro, a natureza da personagem central, uma galinha; entretanto poderia ser ela uma figura humana feminina, a qual é comumente destinada à função social de esposa e mãe.

Luís, o marido, pensa que “manda na Lua e no Sol”, caminha no terreiro, como se fosse ele dono das galinhas, de “peito inchado de vaidade”, simboliza a masculinidade, encarnando uma figura centralizadora. Para os gregos, o galo é um animal solar, também podendo ser ligado a deuses lunares (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1997). Já Laura é ser de “sentimentozinhos e pensamentozinhos” submissa a uma condição de inferioridade em relação ao marido. Isso pode ser visto quando Laura retorna para o seu quintal, o regresso simboliza a volta para suas atribuições como esposa de Luís: “Então voltou para o seu verdadeiro quintal. Luís ficou todo contente. Esse galo, como eu já disse, era muito vaidoso. Orgulhava-se de ser casado com Laura, orgulhava-se de cantar bem alto, bem rouco e bem estridente (A Vida Íntima de Laura).” Inferimos também que a nomeação da dona da galinha como Luísa e do galo como Luís não são ocasionais, já que a semelhança entre esse dois nomes, possivelmente, simboliza Laura como submissa a eles, igualmente a D. Luísa o marido seria o “dono” de Laura.

Essa é uma das possíveis leituras, já que o texto de Clarice sutil na construção dos símbolos, que permite ao leitor diversas possibilidades de interpretações. Essa liberdade de o leitor não ser apenas um receptor do texto, confere ao indivíduo o poder de criar em conjunto com a escritora. O que demonstra a consciência de Lispector em relação à importância de se provocar o universo imaginativo da criança, formando, dessa maneira, leitores ativos na construção dos significados de uma obra. Além de instigar a escrita,

contribuindo para a formação de possíveis escritores, como se observa no desfecho da obra: “Se você conhece alguma história de galinha, quero saber. Ou invente uma bem boazinha e me conte.”

Essa “galinha meio marrom, meio ruiva, e de pescoço muito feio” e tida por muitos como “burríssima” é surpreendida pela visita de um extraterrestre, Xext, nome que, na verdade, como adverte o narrador, pronuncia-se Equezequete. Esta personagem simboliza o olhar de uma figura estrangeira, a qual diferentemente das outras pessoas não vêem Laura como burra:

- Olá bicho. Como é que você se chama?
- Xext, respondeu ele.
- Falou, tá falado, disse Laura.

E perguntou: quer que eu peça a Luís para cantar a sua vinda?

- Não, disse Xext, porque ele acordaria todo mundo. E não valia

a pena porque as pessoas não acreditam em mim, pensam que sou

fantasma.

- Por que você me escolheu para se apresentar?
- Porque você não é quadrada (*A Vida Íntima de Laura*).

Assim, a perspectiva diversa de Xext, habitante de Júpiter, possibilitou a ele uma visão diferenciada de Laura, nos sugerindo que muitas vezes não somos capazes de reconhecer as qualidades dos próximos, sendo necessário o olhar de um estrangeiro para identificar os potenciais de um indivíduo.

“Se ela pensasse, pensaria assim: é muito melhor morrer sendo útil e gostosa para uma gente que sempre me tratou bem, essa gente, por exemplo, não me matou nenhuma vez. (A galinha é tão burra que não sabe que só se morre uma vez, ela pensa que todos os dias a gente morre uma vez).” Se observa no trecho anterior, de *A Vida Íntima de Laura*, uma confissão declarada, ironicamente, em tom de burrice, que a morte não é somente aquela que nos tira a capacidade biológica de vida, morrer diariamente simboliza a morte psicológica, a morte da alma. Ou ainda pode-se interpretar

que, para Laura, cotidianamente, ao término de um dia, morremos para ressuscitar, no dia posterior, renovados. A morte, nesse caso, pode ser interpretada como uma maneira de renovação. Segundo CHEVALIER & GHEERBRANT (1997), a morte pode simbolizar a libertação “das forças negativas e regressivas, ela desmaterializa e libera as forças de ascensão do espírito. Se ela é, por si mesma, filha da noite e irmã do sono, ela possui como sua mãe e seu irmão, o poder de regenerar.”

A *Vida Íntima de Laura* requer um leitor atento para as “entrelinhas”, engendradas por uma linguagem simbólica, que direciona o olhar humano “a desviar-se do banal, a ter ‘olho’ no corpo todo” (CAVALCANTI, 2005)”. Assim, o símbolo confere ao leitor a capacidade de expandir os horizontes de suas perspectivas, produzindo um indivíduo apto para interpretar de maneira melhor o mundo a sua volta.

CONCLUSÃO

A literatura infantil de Clarice, portanto, se destaca por propor o convite ao leitor para a interpretação das entrelinhas, ou seja, perceber a mensagem além do que as palavras, em seu sentido denotativo, parecem transmitir, prática comum também em seus livros “adultos”. *O Coelho Pensante* e *A Vida Íntima de Laura*, em sua construção simbólica, permitem a expansão das possibilidades de significações, tornando a leitura enriquecedora aos seus receptores. Como afirma Joana Cavalcanti:

Um universo pleno de metáforas, de símbolos e jogos capazes de nos arremessar para o êxtase da fantasia, da criação, por conseguinte do maravilhoso que nos lança para o mundo (re) criando dos desejos mais secretos, dos anseios sentidos e vividos plenamente, apenas, pelo poético e verdadeiro, tecidos no discurso literário (CAVALCANTI, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Tradução de Antônia de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAVALCANTI, J. *E foram felizes para sempre? A importância dos contos de fadas na formação e educação da criança*. Recife: Prazer de Ler, 2005.

DINIS, N. *Perto do coração da criança: imagens da infância em Clarice Lispector*. Londrina: Eduel, 2006.

FROMM, E. *A linguagem esquecida: uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos*. Tradução de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Kooga S.A., 1983.

COELHO, N. N. *Panorama Histórico da Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1991.

KHÉDE, S. S. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1986.

ECO, U. *A estrutura do ausente*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1987.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Tradução de Ramon Américo Vasques. São Paulo: Editora Ática S.A., 1977.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1973.

LISPECTOR, C. *O Mistério do Coelho Pensante*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

LISPECTOR, C. *A Vida Íntima de Laura*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.

JESUALDO. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionários de Símbolos*. Jose Olympio, 1997.

O CONTO DA ILHA DESCONHECIDA: EMBUSTE - DO INFANTIL AO ALEGÓRICO

Daniel Cisneiros¹

Introdução

José Saramago, prêmio Nobel em Literatura, é um dos escritores mais importantes, mais conceituados, e mais lidos da contemporaneidade. Sua obra transcendeu a língua portuguesa, o que não é comum aos escritores que escrevem em português, sendo lida em inúmeras outras línguas.

Uma das principais características de seus textos é a constante discussão sobre a essência humana. Este trabalho visa a analisar como, no livro *O Conto da Ilha Desconhecida*, o autor camufla o caráter alegórico que o texto possui num suposto (e não impossível) ar de “texto infantil”. É na passagem do infantil ao alegórico que encontramos a discussão sobre a essência da alma humana, como será mostrado no decorrer do ensaio.

EMBUSTE: DO INFANTIL AO ALEGÓRICO

Como o próprio nome do livro já nos indica, este não é mais um dos romances do José Saramago, mas sim um conto. Disso nosso estranhamento já se inicia. Porque esse conto merece uma publicação à parte de um livro de contos? Tem ele o porte de um romance ou novela, para ser publicado à parte? Essa é uma questão que provavelmente não terá resposta, pelo menos neste texto, mas que serve como introdução à discussão sobre o livro, pois, mesmo não sendo imanente a ele, leva-nos ao estranhamento, que é a primeira coisa que a arte deve causar. Se nos estranhamos já por causa da edição, somos levados à conclusão (que poderia ser equivocada,

1 Graduando em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

mas não nesse caso), de que ela serve (metonimicamente) como “propaganda” da obra, ou seja, de que se a edição nos causa estranhamento, a obra também o causará e, logo, é uma obra de arte. E, também, se o conto, pequeno em extensão, sustenta-se com porte de obra maior, o seu conteúdo sustenta-se como algo maior.

Ainda quanto ao título, sendo a obra, ou não, publicada solitariamente, é interessante se destacar que esse conto se assume enquanto tal. Poderia o José Saramago ter lhe dado o título de *A Ilha Desconhecida*, ou outro qualquer que a imaginação lhe permitisse. O fato de titulá-lo como *O Conto da Ilha Desconhecida*, já cria, então, mesmo antes de levar o leitor a ler o livro, a impressão (destaquemos esta palavra, *impressão*) de que a história a ser contada está distante do leitor, de que se trata de apenas um conto (= história/enredo) (o que é impossível, tratando-se de literatura).

Destaquemos o ar de “texto infantil” que o autor dá à obra.

Iniciemos pela edição (brasileira); obra mais do editor que do escritor: livro pequeno, curto, com letras grandes, espaçamento grande, presença de figuras, linguagem simples (e o que não soa comum ao leitor brasileiro é devido às diferenças lingüísticas entre as terras lusitanas e brasileiras).

Já quanto ao texto, Saramago inicia a história com a frase: “Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe, Dá-me um barco” (1998, p. 5). Embora não seja algo fora da realidade, a presença de um rei, e que mora numa casa que será descrita depois como cheia de portas, uma para cada “assunto”, leva-nos já ao imaginário da tradição da literatura infantil universal, (que sempre traz esses elementos da sociedade medieval/moderna - rei, mistério, embarcações). A impressão de superficialidade psicológica das personagens, que também é um traço de certos textos infantis (entre eles os contos de fadas), também está presente no livro. Outro traço comum, especificamente, aos contos de fadas, que também está presente no texto do Saramago, é certa ateritorialidade e atemporalidade. Não se sabe dizer, ao certo, em que época (embora algo indique que seja depois do início das “grandes navegações”), e nem em que local (embora outro tanto indique, ao leitor ocidental, que se passe num mundo ocidental e, talvez, mais especificamente, na Europa) se passa a história. Todo esse ar infantil, caracterizado pelos elementos mencionados, se une à palavra “conto”, no título

do livro, reforçando a idéia de “distanciamento” da realidade.

Vamos à trama e ao enredo do livro: Um homem deseja ir ao mar, buscar uma ilha desconhecida. Para isso vai à casa do rei pedir um barco. O rei, depois de muita “burocracia”, concede o barco, embora não acredite na sanidade de um homem que busca uma ilha desconhecida num período em que todas as ilhas são conhecidas (ou pelo menos, assim se crê). O homem vai, então, à doca, requisitar o barco que o rei lhe concedeu, sem saber que a mulher da limpeza do palácio do rei, abandonou o emprego para segui-lo. Repete-se, entre o homem e o capitão do porto, o diálogo sobre a não-existência de ilhas desconhecidas. Por fim o capitão do porto entrega um barco, uma caravela, ao homem, ao passo que a mulher da limpeza apresenta-se-lhe. Enquanto ela fica a limpar o barco, o homem vai recrutar a tripulação. Ele retorna sem ninguém. Os dois conversam, ela lhe apresenta o barco, eles jantam e vão dormir, em aposentos separados. O homem tem um sonho em que o barco já está ao mar, com uma grande tripulação, e alimentos, e animais, e grãos, que brotam quando começa a chover. E então aparece uma ilha, mas já conhecida, e todos se desembarcam, levando os animais. Ficam o homem e os grãos, e eles seguem, e os grãos criam raízes, que penetram no barco, e se tornam árvores, e é uma floresta navegante. O homem acorda e, não se sabe como, ele está abraçado à mulher, corpos confundidos. No outro dia eles pintam o nome do barco de “A Ilha Desconhecida” e ela sai, “à procura de si mesma”.

A principal coisa a se destacar é o “contar” da história. É característico de Saramago, e neste livro, talvez, mais do que em outros, por ser menor que os outros (em tamanho), que mais que a criação da história (por mais bela que ela seja), o ponto forte de Saramago é o modo como ele a conta. É o jeito “Saramaguiano” de se contar a história que a torna mais bela e, principalmente, significativa, do que já pode ser. Destaquemos, neste seu “jeito”, três características:

A estruturação diagramática das frases do texto, que se intercalam em grandes períodos, criando uma pequena quantidade de longos parágrafos. Nesses períodos, diversas orações se seguem, separadas por vírgulas, destacando-se, quando necessário, a mudança de fala das personagens, não pelo travessão (que não existe no texto de Saramago, pelo menos com essa função) e sim

por vírgulas. É a descrição, por exemplo, de uma ordem passando de funcionário em funcionário, até, por fim, ser executada, o que intensifica a crítica à burocracia, mais do que as próprias ações.

A segunda característica a se destacar é a presença de “máximas”, ou seja, daquelas frases, ou expressões, que carregam em si próprias, à parte do texto (do co-texto e do contexto) uma carga de sentido extremamente forte, abstrata e por vezes filosófica. Um exemplo disso é a máxima “todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas”.

A terceira característica é o fato de José Saramago não nomear as suas personagens, salvo raras exceções (que não ocorrem nesse livro). Poder-se-ia relacionar isso ao já mencionado ar de “texto infantil” (vale lembrar, por exemplo, os príncipes inúmeros não nomeados nos contos de fadas, assim como algumas bruxas).

Essas três características destacadas são comuns à obra do autor, mas neste livro adquirem função importante na construção objetiva e, principalmente, subjetiva, dos significados do texto. Vamos lá:

A primeira característica, a dos períodos intercalados, cria, sem dúvida, uma fluidez na leitura, o que lhe dá certo ritmo, remetendo-nos, immanentemente, à tão importante busca pela ilha desconhecida (ou, não-immanentemente, pelo conhecimento do fim da história, no plano da leitura).

A presença das máximas segue a linha machadiana (nada menos que literária) de sinalizar o leitor de que nem tudo deve ser aceito como é posto. Certas coisas devem ser mais bem analisadas (leia-se: o suposto “ar infantil”).

A não-nomeação das personagens nos sugere a universalidade das situações por ele vividas. Já que sabemos que nem tudo é o que parece, juntemos a isso, também, a territorialidade e a temporalidade do texto, tomando-as como fatores de universalização. Logo, a busca pela ilha desconhecida é de todos, seja quem for, em qualquer época, onde quer que esteja.

Sendo um pouco mais ousado, e com grandes riscos de cair em erro, pode-se afirmar que, talvez, a suposta falta de profundidade psicológica seja também um fator de universalização. Está, pois, posta a questão, para reflexão. Sendo ou não essa suposição errada, fato é que a superficialidade psicológica das personagens

é falsa. A proposta deste texto não permite maiores reflexões, estão apontaremos algumas características que sinalizam a profundidade psicológica da mulher da limpeza:

Um momento do texto a se refletir é aquele em que a mulher da limpeza sai pela porta das decisões por ter decidido que bastava de lavar palácios e que sua verdadeira vocação era lavar barcos². Em outro momento ela corre, animada, afirmando que o barco que o capitão do porto daria ao homem era o seu barco; mas logo depois ela se desculpa, falando que aquele era apenas o barco de que ela gostara e que o barco era, na verdade, do homem³. Logo depois, limpando o barco a mulher se preocupa por não haver comida no barco; mas ela não se preocupa por si, que já está acostumada ao “mau passadio do palácio”, mas sim por causa do homem. Já contando ao homem sobre conversas com o filósofo do rei, ela diz que uma vez esse filósofo lhe disse que todo homem é uma ilha, e ela prossegue dizendo: “eu, como aquilo não era comigo, visto que sou mulher, não lhe dava importância, tu que achas”.

Essas pequenas sinalizações (referentes à primeira parte da história), que necessitam de um estudo muito mais objetivo, delimitado e aprofundado, servem para desmentir a leitura superficial do texto, que indica uma falsa superficialidade psicológica das personagens.

Vamos agora ao que talvez seja o ponto principal da história. “Entregando o jogo de cara”, vamos ao caráter alegórico da expressão “ilha desconhecida”, tomando-a como a *essência da alma humana*. O conto do Saramago, em um plano de leitura um pouco mais aprofundado, fala-nos da busca que o “homem universal” empreende atrás de sua própria essência. Como dizem as personagens/Saramago, na página 40 (1998): “[...] quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, [...], Se não saís de ti, não chegas a saber quem és [...]”.

Nessa busca a história se divide em duas partes: Na primeira a homem busca um barco para ir à procura da ilha desconhecida. Buscar o barco é o primeiro passo para se atingir a ilha desconhecida, pois, depois de ter um barco, o homem consequentemente já estará ligado à ilha desconhecida pelo mar. O barco é também, numa

2 Coisas estáticas x coisas dinâmicas

3 Querer x ter

leitura, uma representação da consciência, que é o que vai guiar o homem pelo mar, que representa todas as possibilidades a se seguir. O rei assume, então, na luta para se conseguir um barco, o papel do acaso, que é sempre maior que nós, dificilmente atende às nossas expectativas, mas sempre está prestes a nos trazer uma surpresa.

Enfim, o homem finalmente recebe uma caravela, que era o barco que, à época das grandes navegações os portugueses usavam para sair à procura de terras desconhecidas, e, mais do que isso, à procura de si mesmos, à procura de uma razão para se viver, de algo que os tirasse do marasmo da existência sem expectativas e realizações (que são as coisas que fazem a vida mais interessante). Buscar o barco já é, por si só, uma forma de se sair do marasmo, já é um objetivo a se atingir, visando o superobjetivo da introspecção. A busca do barco é o primeiro passo para sair de si e tentar ver quem se é.

A segunda parte se inicia quando o homem volta da cidade sem qualquer marinheiro que o acompanhe na busca pela ilha desconhecida. O homem se vê só, acompanhado em sua solidão e em seu sonho, pela mulher da limpeza. Eles são dois, sozinhos em si, e não se completam, embora compartilhem do mesmo ideal. Isso é explicado por algo já dito pelo homem algumas páginas do livro antes. Disse ele que mesmo as ilhas conhecidas são desconhecidas enquanto não pisamos nelas. E nesse momento o homem ainda não pisou na ilha desconhecida que é a mulher ao seu lado, e nem a mulher pisou na ilha desconhecida que é o homem ao seu lado. São duas ilhas desconhecidas, lado a lado em sua ignorância de si e do outro.

Esse fato é o que efetivamente inicia o “encontrar a ilha desconhecida”. Pois ao se perceberem sós, eles se percebem um ao outro, embora não percebam que se perceberam. É no momento em que isso ocorre que eles vão dormir e se inicia o sonho do homem.

O sonho do homem funciona, de certo modo, como uma ferramenta para se sair de si próprio. No sonho ele não está mais só. Ele está acompanhado de outros marinheiros, de víveres, de grãos... Mas todos se vão tão logo encontram uma ilha conhecida. E ele fica só, vagando pelo mar. Na nossa busca por nós mesmos é também isso o que ocorre. Até certo momento podemos estar acompanhados. Mas chega um momento em que só ficamos nós, em busca de nós

mesmos. E nesse momento ficamos vagando, até que, de repente, atingimos o que esperávamos e já perdêramos as esperanças de encontrar. Pelo menos até nos acostumarmos e termos que recomençar a empreitada. Nessa busca acontece, às vezes, como no sonho, de carregarmos grãos, que cremos que podem facilitar nosso trabalho. Mas esses grãos às vezes se derramam, e começam a se infiltrar em tudo, e a ganhar vida própria, a crescer e a governarem o barco de nossa vida. Aí viramos florestas ambulantes, cheios de grãos que não somos nós. Nesse momento o que temos a fazer é destruir essa floresta que impede que nos vejamos e, enfim, nos encontrarmos (pelo menos por alguns segundos).

É o que acontece ao homem. Até que, enfim, ele percebe uma sombra em seu sonho e acorda deitado ao lado da mulher da limpeza, compartilhando com elas suas intimidades, corpos confundidos. Neste momento específico eles deixam de ser duas ilhas desconhecidas, passam a se conhecer e a conhecer a si próprios. E aí eles se percebem como um só. E como um só eles precisam encontrar sua essência, uma, já que separados eles já a conhecem. Pintam então o barco com o nome de *A Ilha Desconhecida*, e saem, fundidos, eles e o barco, a procura de si mesmos.

CONCLUSÃO

São os pontos apresentados, e, principalmente o caráter alegórico da história, (história que pode ser entendida como uma alegoria de si própria, ao fantasiar a alegoria com ares de texto infantil) que tornam a leitura de *O Conto da Ilha Desconhecida* uma leitura densa e reveladora, e que merece estudos mais aprofundados do que os que se dariam a um conto qualquer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GUERRA DENTRO DA GENTE: UMA FÁBULA ZEN LEMINSKIANA

Danielle Marinho¹

Uma fábula zen para crianças grandes: essa é, para Haroldo de Campos², a definição da obra *Guerra Dentro da Gente*, de Paulo Leminski, publicada em 1986. A fim de explicar tal definição e, por conseguinte, a obra, tomemos o conceito apresentado por Massaud Moisés, em seu *Dicionário de Termos Literários*: a fábula seria uma narrativa curta inventada (mimética) protagonizada por animais irracionais em cujo comportamento transparece uma alusão, pedagógica ou satírica, aos seres humanos (MOISÉS, 2004:184). Comenta Massaud, ainda, que, na *Poética* de Aristóteles, “fábula” designava a “imitação dos atos”, isto é, a intriga, a estrutura da narrativa, e era o “primeiro e mais importante” elemento da tragédia; para os formalistas russos, o termo continha uma conotação específica de história, enredo; ele cita, ainda, Todorov, resgatando o conceito de que a fábula consiste no “conjunto de acontecimentos ligados entre si e que nos são comunicados ao longo da obra, ou um conjunto de motivos e sua sequência cronológica de causa e efeito” (MOISÉS, 2004:184).

A fábula, então, designa classicamente o núcleo de todas as narrativas, ou seja, o sistema de ações e situações que forma a estrutura de toda a narrativa. O encantamento proporcionado pela fábula reside mais na sua intenção didática que na criatividade das situações,

já que procura uma dimensão mimética ou imitativa da própria natureza. Esta última característica não deve, no entanto, levar-nos a menosprezar nem a perspicácia da observação e

1 Graduada, cursa o terceiro período de Letras – Bacharelado em Crítica Literária, na UFPE, 2010.1.

2 “Mais efetivo – e sem dúvida gratificante – do que estas simples palavras de apresentação, será o mergulho rápido do leitor nestas “trabalheiras” aguilarianas, que também fazem um aceno confraterno ao inesquecível Paulo Leminski de *Agora é Que São Elas* e da fábula zen (para crianças grandes...) *Guerra Dentro da Gente*.” (CAMPOS, 1994, p.12)

interpretação do mundo natural, nem o engenho da sua recriação. A intenção reguladora, para não dizer moral, do gênero implica, de fato, um afastamento da “mimesis”. O espaço “parabólico” que assume exige a explicitação da sua intenção para a sua total eficácia. (PEREIRA, 2009:23)³

Percebe-se, pois, que a fábula, historicamente, como todo produto humano, tem passado por uma constante evolução de seu conceito, já considerada como ficção, lenda, narrativa mitológica, enredo. Atualmente, considera-se que a característica mais intrínseca à fábula é sua dimensão alegórica, a qual pretende instruir crianças e contribuir para a sabedoria dos adultos, divertindo o leitor com os exemplos de um mundo que é conhecido. Nessa perspectiva, entende-se que qualquer que seja o conceito considerado, nenhuma fábula dispensa a moral. Para tanto, faz-se necessário ler além da letra, ir além do que está escrito. Assim, faz-se necessária a leitura do texto por “crianças grandes”, como dito por Haroldo de Campos; grandes não em idade, mas em esperteza e sensibilidade, características dos pequenos (grandes) leitores que formam o público das maiores obras de Literatura Infantil.

Guerra Dentro da Gente é, portanto, uma fábula, no sentido de ser uma narrativa curta e mimética, cujos personagens são seres humanos, mas que contém animais irracionais significativos para a obra. O tempo da obra vai da infância do protagonista até sua velhice, sem referências temporais exatas. A ação se desenvolve em torno do ensinamento da arte da guerra que o velho Kutala promete dar ao jovem Baita. Vista como fábula, a obra intenciona moralizar o leitor; tal moralização não se explicita, como frequentemente ocorre nesse gênero textual, mas se dá em lições distribuídas ao longo do texto e no convite à reflexão: conclui-se que a vida é uma guerra dentro de nós mesmos. Essa característica, ao contrário do que afirma Pereira (o espaço “parabólico” da fábula exigiria que sua intenção fosse explícita, a fim de atingir total eficácia), não prejudica o entendimento da lição a qual a fábula leminskiana pretende

3 PEREIRA, L.. A fábula, um gênero alegórico de proverbial sabedoria. **Forma Breve**, América do Norte, 0, jun. 2009. Disponível em: <http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/formabreve/article/view/198/169>. Acesso em: 17 Apr. 2010.

transmitir. Assim, o fato de se manter a eficácia da proposta da fábula é uma prova de que a criança, quando convidada a refletir diante de passagens da obra, realmente reflete, a seu modo; não se deve subestimar a inteligência da criança com fórmulas prontas e textos acabados. Leminski mostra esse ponto de vista quando, no prefácio de *Guerra Dentro da Gente*, postula: “Nesta vida, pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo o que se quer.”

A obra leminskiana, pois, não diminui o poder interpretativo da criança e realiza seu poder estético-literário por meio de um convite à reflexão. Tal marca de introspecção e de teor reflexivo se liga ao outro aspecto da definição dada por Haroldo de Campos em relação ao livro de Leminski: sendo uma fábula *zen*, cabe, aqui, uma (mínima) explicação da prática zen. A proposta do zen é disciplinar a mente por meio da própria mente, fazer da mente seu próprio mestre, através de uma perspectiva de introspecção em meio a sua própria natureza real, da mente e da alma; essa é a busca fundamental do zen-budismo. Nessa perspectiva, o ensinamento é apreendido quando ele é realmente vivido e não quando é, apenas, compreendido intelectualmente. Sua prática extrapola, pois, a meditação: ela consiste em enxergar pelo olho da mente, com a intenção de olhar a razão da própria existência. É, portanto, um estilo de vida que busca a conquista da liberdade, num desejo pela mente desobstruída.

O objetivo último do zen-budista é a conquista do *satori*, uma intuição especial, “que capta simultaneamente a totalidade e a individualidade de todas as coisas” (SUZUKI, 1953:10), representando uma intuição de sabedoria transcendental; a partir do *satori*, se atinge o *nirvana*, este o estado de iluminação plena, aquele uma intuição de tal estado. Tal iluminação somente é obtida por meio da experiência pessoal direta. Entende-se, pois, que alcançar o *satori* representa uma mudança psicológica pessoal, em que valores anteriores a essa mudança são encarados sob um novo ponto de vista. Para essa realização, a compreensão racional de seu sentido ou conceito é insignificante: esse racionalismo, na verdade, o zen-budismo o vê como um obstáculo para o despertar do *satori*, na medida em que encara nossas constantes tentativas de definir intelectualmente tudo que nos rodeia como tentativas frustradas.

Nessa perspectiva, portanto, a vida deveria se basear em percepções e não se preocupar com explicações. Como afirma Suzuki,

O homem é definido como um ser pensante, mas suas grandes obras se realizam quando não pensa e não calcula. Devemos reconquistar a ingenuidade infantil, através de muitos anos de exercício na arte de nos esquecermos de nós próprios. Nesse estágio, o homem pensa sem pensar. Ele pensa como a chuva que cai do céu, como as ondas que se alteiam sobre os oceanos, como as estrelas que iluminam o céu noturno, como a verde folhagem que brota na paz do frescor primaveril. Na verdade, ele é as ondas, o oceano, as estrelas, as folhas. Uma vez que o homem alcance esse estado de evolução espiritual, ele se torna um artista zen da vida. (SUZUKI, 1953:13)

Introspecção no sentido de solidão contemplativa em relação à natureza: essa é a marca da conduta zen-budista e esse é o traço claro do zen-budismo na obra leminskiana. Tal traço se aplica à literatura sob forma de aspectos tais como a natureza inserida na construção do significado da obra, o equilíbrio do indivíduo, a concisão ao dizer o máximo de reflexões por meio de uma linguagem depurada. A essência zen e suas influências na literatura, portanto, constituem uma tentativa de transcender os limites impostos pela linguagem habitual e pelo pensamento linear e científico, que considera o mundo racionalmente e vê a natureza como sendo previsível. Assim, desativa-se o automatismo perceptivo, que é o modo habitual de se ver o mundo à volta, e faz-se perceber fatos da natureza que, de outra forma, passariam despercebidos. Ao se valer de tal filosofia, portanto, Leminski visa à captura do belo em momentos da natureza e a contempla, descreve e valoriza, numa linguagem sucinta, tão curta quanto o momento epifânico em que essa beleza foi descoberta.

Com esses conhecimentos, o estudo se propõe a analisar a obra de Leminski em sua estrutura, associando tais saberes à análise. *Guerra Dentro da Gente* é, portanto, uma fábula zen estruturada em oito capítulos, que são: “A Partida”, “A Estrada”,

“O Mar”, “A Cidade Assassinada”, “A Grande Cidade”, “A Noite dos Espetáculos”, “A Princesa e suas saídas” e “A Volta”.

O livro se inicia, então, com “A Partida”: o garoto foge da casa dos pais com a ambição de aprender a arte da guerra. O capítulo começa com o encontro do garoto Baita e do velho Kutala, na ponte que “separava a floresta, onde ia buscar lenha, da aldeia onde moravam seus pais”. Baita passa pela ponte, com um feixe de lenha nas costas, quando o velho tira e joga sua sandália nas pedras à beira do rio: “-Vá apanhar minha sandália.” O menino obedece. O velho, então, diz ao garoto: “- Você sabe das coisas. Quer aprender a arte da guerra?”. E, sem esperar uma resposta, o velho propõe uma charada: pede para que o menino volte à ponte no dia seguinte, quando “a cor da água do rio passar da cor da asa do estorninho para a cor do nenúfar” (LEMINSKI, 1997, p.7). Baita pede ajuda aos pais para descobrir a resposta do enigma, mas eles são agressivos com o garoto e o batem, afirmando que o velho, na verdade, era um *tengu*, um espírito da floresta, e que o menino não devia falar com esse ser. O garoto volta à ponte no dia seguinte, ao acordar, sem descobrir a resposta do enigma: a curiosidade o moveu de volta. O velho, a partir daí, propõe mais dois enigmas a Baita, com a finalidade de fazer o garoto se sentir preparado para tão grande descoberta que é a arte da guerra. O segundo enigma é ouvir a voz do vento: “esteja aqui amanhã, quando a voz do vento deixar de dizer *adeus* e começar a dizer *venha*” (p. 10). O terceiro enigma, a “última chance” que o velho resolve dar ao garoto, é, em si mesmo, o propósito dos outros dois: “decida você mesmo quando deve vir” (p. 11).

Nesse contexto, percebe-se que Baita é movido a voltar, após o primeiro e segundo enigmas, por sua curiosidade, tanto em aprender a arte da guerra (que Baita considerava uma arte superior), quanto em desvendar aqueles mistérios que o velho Kutala propõe. É notável, também, o fato de que todos os enigmas propostos trazem elementos da natureza associados à descoberta do momento certo de voltar à ponte (estorninho, que é uma espécie de pássaro geralmente preto; nenúfar, uma flor rósea; vento). Tal associação ratifica a presença da filosofia zen na obra, a qual fica mais explícita pela resolução do terceiro mistério. Nesse ponto, Baita precisa descobrir, por ele mesmo, o instante em que deveria ir até a

ponte. Ele volta para casa e, naquela noite, volta à ponte e senta-se “de olhos bem abertos” (p.11); é nesse momento que ele realmente observa a natureza com olhar contemplativo, de admiração. Nessa observação, ele vê “a lua perder a cor e o vento ficar cansado, as nuvens brincarem de tudo, como é o costume das nuvens, e o silêncio falar a linguagem dos deuses” (p.11). Por meio da contemplação da natureza, Baita vai se preparando para aprender a arte da guerra:

Uma hora, escutou passos se aproximando.
Levantou a orelha, feito cachorro. Contra a luz
da lua, viu. Era o velho.

- Agora, sim. Você está ficando pronto para
aprender a arte da guerra.

Nesse momento, Baita ouviu o vento dizendo
venha. (p.11).

Baita, ainda inseguro, pergunta a Kutala o que deve fazer; o velho afirma que um mestre na arte da guerra não faz esse tipo de questionamento, e pergunta ao menino o que ele mesmo acha que deve fazer. O garoto, então, afirma querer ir com o velho. Nesse contexto, percebe-se que a obra trata da criança em busca de autonomia, autoafirmação e liberdade; é a partida da criança rumo à vida (adolescência e, posteriormente, vida adulta). A criança que parte para a vida e, no percurso, aprende a viver, a arte da guerra.

Kutala e Baita partem. “Depois de muito andar” (p.11), chegam numa cidade e se dirigem a uma grande estalagem. O velho se dirige a uma mulher e diz: “Esse é o moleque de quem lhe falei. Me pague agora” (p.12). Baita havia sido vendido no mercado de escravos. Junto com os outros escravos, ele caminha pela noite fria. O vento assobiava quando “por um momento, Baita chegou a imaginar que o vento dizia algo como *adeus...* ou seria *venha*?” (p.13). Todos chegam a um castelo, onde passam a noite. Baita, ao dormir, sonha com a arte da guerra, com seus pais, com “todas as pequenas coisas que um dia foram suas e, então, sentiu como tinha sido rico, como viver era maravilhoso, como o acaso rege nossas vidas” (p.13). O garoto soube, portanto, perceber os fatos a partir de

um olhar mais ponderado; o garoto vê a experiência pela qual ele passa pelos olhos da mente, numa conduta zen.

No dia seguinte, Baita e os outros escravos precisam mostrar suas habilidades a fim de serem comprados. Quando é questionado sobre o que pode fazer, Baita afirma saber, apenas, “quando a água do rio passa da cor da asa do estorninho para a cor do nenúfar” (p. 13). Todos riem⁴ e o garoto é vendido ao circo que estava armado no fundo do castelo. Já no circo, Baita fica encarregado de levar água e comida para os bichos; apenas com aquela frase, faltava muito para ele ser palhaço e, por ele ser forte e saber carregar lenha, poderia executar essa função.

“Daí por diante, a vida do garoto foi dar capim para os elefantes e carne para os tigres” (p.17). Logo, por meio da observação e da experiência, o menino traça os perfis desses dois animais; ele era amigo dos elefantes e tinha relações de conflito com o tigre.

Devagarzinho, ele foi entendendo a diferença entre os elefantes e os tigres. Até que um dia ele entendeu. A diferença é que os tigres tinham medo. Por isso é que eram assim: quem só tinha medo, só podia dar medo. O mundo deles era um mundo com medo. Os elefantes, não. Eles não tinham medo de nada. Parecia que tudo estava certo, viver era bom. [...] Ele pensou: “quando eu tiver muito medo, quero ser como um tigre. Até lá, quero ser como um elefante” (pp. 17-19)

Certo dia o jovem decide fugir do circo com um palhaço, no qual ele reconhece o velho Kutala. Já na estrada, Kutala afirma que vendeu Baita como escravo porque, para aprender a arte da guerra, o garoto precisa conhecer a vida, “e a vida só se conhece vivendo” (p.20). O velho afirma ainda que o jovem já teve muitas lições: aprendeu a não confiar em desconhecidos (“Você confiou em mim e eu te vendi ao circo”, p.21) e a ser uma pessoa desconfiada; aprendeu que as coisas não são sempre do modo que se quer e também a saber se conformar diante de situações difíceis. Essas

4 Vale ressaltar o espírito lúdico de Leminski em relação às palavras, tanto na utilização de enigmas que envolvem palavras estranhas, quanto no riso perante a frase insólita.

lições foram mais complexas para Baita apreender; para ele, o que ficou mais claro foi: “Só sei que aprendi duas coisas: os tigres são maus porque têm medo e os elefantes são bons porque não têm” (p.21). Tal percepção o ajudou a vencer o medo na hora de fugir, fato que ele admite na seguinte passagem:

- Eu virei um tigre. Quando senti aquele medo entrando em mim, eu pus o medo para fora. E virei um tigre. É assim que eles fazem. Eu vi.

- O medo é bom porque nos deixa cautelosos. Mas é ruim porque quando a gente está com medo vê fantasma onde não tem.

- O meu medo é diferente. É o medo dos tigres. (p.21)

Kutala e Baita passam dias andando por dentro do mato. “O caminho é longo” (p.24), dizia o velho. Depois de muita insistência, Baita soube o motivo que movia Kutala a querer ensiná-lo a arte da guerra: “tanto amolou que o velho respondeu: - Um dia fizeram isso comigo.” (p.24). O velho revela, ainda, o seu nome (até aqui o garoto não sabia que o velho se chamava Kutala) e afirma que foi general do rei de um dos reinos perto do mar, havia comandado muitos exércitos, vencido e perdido várias batalhas, sobretudo a última. E encerrou a conversa.

Numa manhã, ao subirem no topo de uma colina, avistam o mar. Baita ficou boquiaberto:

ouviu um barulho como se o vento estivesse soprando em mil árvores, um som que nunca tinha ouvido. Olhou à sua frente, até onde a vista alcançava: uma enorme água azul espumava em ondas brancas. [...] O vento que vinha do mar soprava em suas orelhas: *venha, venha*. Passando o espanto, ajoelhou-se, abriu os braços e ficou imóvel, de olhos fechados, defronte do mar. [...] Baita só enxergava o mar. Seu coração batia com toda a força. Era a coisa mais bonita que

ele já tinha visto. E ver o mar começou a lhe dar vontade de fazer grandes coisas, coisas do tamanho do oceano. (p.26-27)

É notável a mudança de comportamento do jovem Baita. Ter passado algum tempo no meio de florestas, após ter fugido do circo, tornou-o mais aberto aos fatos da natureza. O jovem, agora, sabia ouvir a voz do vento, sabia entender o mar e era sensível para tirar, dessa contemplação, um aprendizado, um modo de conduta: vontade de fazer coisas grandes. Ao chegar a uma aldeia próxima de onde estava com o velho, Baita se decepçiona, num primeiro momento, quando descobre que o mar “dentro, tinha tubarões para comer os braços e as pernas das pessoas” (p.29). Isso porque naquela aldeia viviam pescadores de pérolas que constantemente eram vítimas de ataques de tubarões. Baita, então, reflete sozinho alguns instantes, diante do mar, “olhando a lua se partir em mil pedacinhos nas águas, as ondas batendo, batendo, batendo... Pareciam dizer: *venha, venha, venha*”, mas ele resolve não confiar no mar e passa a considerar o mar um inimigo, “e se sentiu orgulhoso de ter um inimigo tão grande” (p.29).

Na manhã seguinte, chega à praia o navio chamado Tubarão, que costumava saquear a aldeia das pérolas. Nesse dia, o navio precisava de dois marinheiros para uma viagem à Grande Cidade. Baita e Kutala embarcam. O barco parte para o alto mar e, à medida que a ilha ficava cada vez menor no horizonte, o jovem pensava naquela pobre gente que perdia braços e pernas no mar a fim de conseguir as pérolas, para depois entregá-las, sem luta, ao capitão do navio em que ele estava. Ele, então, pensando nos pescadores da ilha, achou que “alguém devia ensinar a eles a arte da guerra” (p.31). Nota-se, portanto, o entendimento do jovem acerca do que representa conhecer a arte da guerra: aprender a se defender, saber lidar com situações difíceis, impor a própria autonomia e liberdade. Então, no navio em alto mar, cada vez com mais raiva de Kutala, o jovem Baita, que não é mais um garoto, sente que não precisa mais do velho, nem de ninguém, e que ele mesmo pode ser, dali em diante, seu próprio general. Baita sente que iria viver grandes coisas.

Há entre os marinheiros do navio um poeta. Vale ressaltar as conceituações dadas pelo velho Kutala acerca do que é o poeta,

“quem é esse homem que fala essas coisas engraçadas” (p. 33), na fala do jovem Baita. Naquele contexto, era o poeta alguém que “gritava palavras” e acordava os outros marinheiros que dormiam para “fugir à terra dos sonhos, à casa dos pais, aos dias da infância”; todos acordavam, portanto, odiando aquele homem “que os trazia de volta para mais um dia de sol forte” (p. 33). O velho, ainda, diz que o poeta é “alguém que fala diferente”: em vez de falarem “estrelas”, dizem flores do “céu”; em vez de “noite”, “manto da noite” (p. 33). Era, para Kutala, um ser esperto, que fazia o que quisesse com as palavras, que ouvia vozes no vento, no barulho do mar e entendia os gritos dos bichos; o poeta não merecia confiança. Essa é uma visão rancorosa, uma vez que Kutala havia perdido a confiança de um rei para o qual trabalhara há tempos: um poeta “acordou” o rei para a vida, e este expulsou Kutala do reino. Vê-se, no texto, que os marinheiros daquele barco concordavam com este pensamento, pois, ao passarem por uma tempestade, precisam escolher alguém para jogar no mar e alimentar “os demônios do oceano” (p. 37); eles jogam o poeta.

No dia seguinte, os tripulantes avistam a terra e desembarcam numa “cidade assassinada”: vitimada pela guerra, havia sido queimada e saqueada; os habitantes viraram escravos do reino a que pertencia o exército vencedor. Foi, então, que Baita percebeu que na guerra não morriam apenas os soldados mais corajosos, mas também pessoas inocentes, e as sobreviventes se tornavam vítimas da escravidão. Agora, para o jovem, a guerra era horrível. Não havia arte. Kutala, posteriormente, explica a Baita que aquele é o aspecto soturno da guerra, é o lado dos vencidos, mas em algum lugar longe dali, há um reino vitorioso e feliz. O jovem, sentindo pena daquela cidade, lamenta que a guerra seja assim, e diz para si que será um guerreiro diferente.

Depois de um dia gasto com reparos no navio, seguem enfim para a Grande Cidade. Era uma cidade “maior do que tudo o que alguém pode imaginar” (p. 43). Kutala consegue ouvir a voz da cidade, a qual “chegava forte como as ondas do mar que batiam no casco do Tubarão” (p. 43). Quem comandava essa cidade era o Grande Rei, que tinha o apoio da Guarda, um grande exército que mantinha a ordem, e da Estátua da Liberdade, que dava ao rei o direito de fazer qualquer coisa com qualquer pessoa.

Kutala e Baita passam por uma feira onde centenas de vendedores vendiam produtos, desde frutas a perfumes. Os dois são atraídos por um vendedor de jóia. Nesse momento, Baita, o qual havia guardado raiva do velho que prometera ensinar-lhe a arte da guerra e ainda não lhe ensinara muito, resolve se vingar e põe um rubi dentro da bolsa de Kutala, sem que ninguém percebesse. O velho, então, é preso pela Guarda do Grande Rei e Baita, que negou conhecer Kutala, é convidado a entrar para a Guarda, uma vez que, aos olhos de um dos guardas, era um rapaz forte e que aparentava “saber das coisas” (p. 45). Convite aceito, os guardas e Baita vão ao Quartel. Ao entrar,

Baita sentiu um cheiro forte, o cheiro dos cachorros que latiam e pareciam estar em toda parte. Sentiu um arrepio. Ali estava a arte da guerra, pensou. E a arte da guerra tinha cheiro de cocô de cachorro. [...] Pensava na cabana dos pais, no velho que tinha mandado pra prisão, na prisão, no circo, na viagem até a Grande Cidade, na bobagem e na loucura que era isso tudo. (p.46)

É válido ressaltar, neste momento, o sentimento do rapaz de que ele estava diante de algo que era “muito pouco” para seu desejo interior; “Baita sonhava grandes coisas” (p. 46). Ele descobriu ali no Quartel que a função de um guarda era extrair o máximo de dor de cada chicotada que desse nas pessoas; foi instruído a negociar quando possível e a atacar, com toda força, para aniquilar. Esses eram os aspectos de bobagem e loucura da guerra. Certa noite, um dos guardas perguntou a Baita se ele sabia lutar.

- Não sei. Nunca briguei.
- Com ninguém?
- Só comigo mesmo. (p.48)

Ainda naquela noite, um guarda meio bêbado chamado Golias, à beira da fogueira, insultava Baita, que tentava se manter calmo pensando que “insultos são apenas palavras” (p. 49).

Mas o gigante veio pra cima dele, tentando empurrá-lo para dentro da fogueira. Baita só girou o corpo, sem encostar a mão no brutamontes, que com seu próprio impulso caiu dentro da fogueira. [...] A partir daquela noite, começou a ficar conhecido como o rapaz que matou alguém sem fazer nada. (p. 49)

Nessa passagem, fica claro que a ponderação e a tranquilidade fizeram Baita vencer a briga; não havia medo ou ódio. Evitar o ataque, ao contrário do que aprendera no quartel, foi o que o tornou vencedor. Sua arma, naquele instante, não era a força física de Golias, mas a força interior que o manteve equilibrado e sensato. É com essa atitude zen que Baita ascende na Guarda: já adulto, ele é nomeado Mestre dos Cachorros da Guarda. Baita, que já conhecia os tigres e os elefantes, passa a conhecer o cachorro: “O cachorro é um animal diferente, ao mesmo tempo mais burro e mais inteligente que o gato: cachorros gostam de gostar de alguém. Os gatos são felizes sozinhos.” (p. 50). Exercendo tal função, o rapaz não pensava mais em si, em seu passado, em seus anseios; sua satisfação era cumprir suas responsabilidades e sentia prazer em cumpri-las bem.

Alguns meses após essa nomeação, chega a Noite dos Espetáculos, na qual o elefante branco seria homenageado no pátio do Palácio. Lá estariam o Rei, a Rainha e a Princesa. Baita, que havia preparado os dois melhores cachorros para a ocasião, posiciona-se ao lado do trono vazio do Rei, pronto para proteger a família real que estava para entrar, cada membro montado em um elefante. No momento da entrada da Princesa, o Mestre dos Cachorros sentiu que uma tragédia estava para acontecer: o elefante que carregava a Princesa era uma fêmea grávida, a qual estava assustada com as tochas que iluminavam o caminho e, com isso, colocava em risco a vida da princesa.

Baita saltou para o pátio, correndo para o animal enfurecido como se corresse para seu grande destino. Baita chegou diante da elefanta, jogou-se no chão e se encolheu como um caramujo. Ela ainda se agitou um pouco. Mas logo parou e estendeu a tromba para acariciar as costas do Mestre dos Cachorros. Dava para ouvir uma

mosca voar no imenso pátio do Palácio. (p. 51-52)

Baita demonstra, portanto, a capacidade de perceber que aquele era o seu momento de agir, já que ele tinha certeza de que conhecia bem os elefantes. Sua observação minuciosa permitiu que ele verificasse um fato – era uma fêmea grávida e assustada com o fogo – e, a partir dessa constatação, ele soube como agir. Ele, portanto, entendeu o “inimigo” não como uma criatura a ser derrotada, mas como uma criatura que precisava ser entendida a fim de ser vencida. O Rei reconhece a grandeza do ato:

- Hoje vimos um oficial da Guarda acalmar um elefante furioso. Que pode um homem contra um elefante? Um elefante é o mar, um homem é uma gota d'água. Mas este homem pôde com um elefante. Não fosse ele, estaríamos chorando a morte da Princesa. Este homem é meu novo Chefe da Guarda. Ele é agora o Mestre dos Elefantes. (p. 52)

Esse trecho da obra faz referência ao momento em que Baita, ainda jovem, considera o mar seu inimigo. Mais velho, ele compreende melhor o significado disso: ele percebe que passaria por desafios enormes e que, para vencê-los, sua força precisaria estar na sua inteligência, na sua ponderação, na sua contemplação. Como chefe da Guarda, Baita enfrentou várias situações que lhe exigiram diferentes posturas: ele foi tigre, elefante, cachorro. Um dia, lembrou-se do velho Kutala e, quando o procurou, Baita descobriu que ele havia fugido do Grande Cárcere, a prisão do reino, e que deixara na cela apenas um manto com a frase “Até o próximo movimento” (p.53). Baita, agora o Mestre dos Elefantes, sentia-se orgulhoso por ter como inimigo, além do mar, o próprio Mestre da Guerra.

Um dia, ao passear pelos jardins do palácio, a Princesa é raptada pelo povo tugue, que vivia próximo dali e lutava com o Rei há gerações. Baita, levando no pescoço o Medalhão do Elefante, que o protegeria de ataques, vai à cidade inimiga resgatar a Princesa. Missão sucedida, os dois se dirigem de volta ao Palácio, mas

precisam passar a noite no meio do caminho, na floresta.

Ele arrumou um lugar para a Princesa ao lado do fogo. Fazia frio e o céu estava cheio de estrelas. De repente, ela se levantou e veio se deitar ao lado de Baita.

- As pessoas existem para dar calor umas às outras – ela disse, deixando o rapaz paralisado.

[...] Olhou a princesa sorrindo e pensou como seria feliz quem pudesse ouvir todo dia aquela voz. (p. 57)

Ao chegar de volta à Grande Cidade, Baita é nomeado Chefe dos Exércitos do Reino; nesse instante, declara ao Rei: “Só quero uma arma. Quero a mão da Princesa Sidarta.” (p. 57). Para conseguir esse objetivo, o Rei declara que o chefe dos Exércitos precisaria vencer a batalha contra outro povo inimigo. Para tanto, Baita usa a inteligência: se o trunfo daquele povo eram os cavalos, o ataque deveria ocorrer no outono, quando os cavalos se enfraqueciam naquela região. Ele prepara sabiamente seu exército (inventava jogos e campeonatos para selecionar os mais aptos, fortes, ágeis). Por fim, chega o grande dia:

À frente de um grande exército, Baita partiu para a terra dos uman-manda. Apanhados de surpresa, com os cavalos fracos com a erva do outono, os uman-manda foram sendo derrotados em todos os encontros. Do alto do seu elefante, Baita passava por aldeias reduzidas a cinzas, vilarejos abandonados e campos cheios de caveira e esqueletos. A guerra acabou quando Baita disse:

- Coloquem o rei uman-manda numa jaula. E vamos voltar pra casa. (p.60)

Enquanto Baita se ocupava com essa guerra, a Princesa Sidarta sente o desejo de sair do Palácio e passear pela cidade e chama sua ama para servir-lhe de companhia; na ocasião de seu sequestro, a Princesa se encantou com o conhecimento do mundo

real por experiência própria (conduta zen). É evidente a analogia desse passeio da Princesa Sidarta com os passeios do príncipe Sidarta antes de ele se tornar Buda, os quais o zen-budismo glorifica, por terem sido responsáveis pela tomada de consciência do príncipe Sidarta. Nessa perspectiva, ambos, a Sidarta de Leminski e o Sidarta do budismo, precisaram sair de seus palácios para reconhecerem que a dor é um fato da vida humana, que há sofrimento, infelicidade e descaso entre os homens. Na fábula zen leminskiana, a Princesa se depara com um mendigo, “só pele e ossos, tossindo e estendendo um prato com a mão esquelética” (p. 58). Ela, que nunca tinha visto a pobreza e a doença, pede à sua ama uma explicação, que diz “é um pobre e está doente” (p. 58). O trecho que vem a seguir, nesse contexto, é revelador do pensamento que o ser humano tem quando se depara com condições de miséria: “voltaram, a Princesa pobre de tudo: pobre de forças, pobre de ideias, pobre como só uma princesa pode ser.” (p. 58). Também o príncipe Sidarta, em seus passeios, sente-se chocado: ele se depara com um doente, um idoso, um morto e um monge (este contrastava com os outros três pelo seu aspecto sereno, mesmo vivendo em meio a tanto sofrimento). Depois dessas descobertas, o príncipe abandona sua vida, deixa o palácio e seus bens, corta relações familiares e adentra a floresta com o intuito de meditar e adquirir conhecimento sobre a situação humana de sofrimento. De volta ao palácio, a Princesa também sente ser maior que a vida que levava, e declara: “Não aguento mais de tanto amor” (p. 60). Ela resolve abandonar o palácio; refere-se ao general Baita, que já havia vencido a guerra, dizendo que ele havia despertado o amor dentro dela.

- Mas meu amor não tem o tamanho de uma só pessoa. Quero estender a sombra da minha mão sobre toda a dor, sobre todo o desespero, sobre toda a fome. Quero sair pelo mundo dizendo que a vida é melhor que a morte, que a alegria é maior que a tristeza e que os golpes de espada passam, mas só os beijos ficam. (p. 60)

Baita e a família da Princesa só descobriram tal fato após o Rei ter declarado que sua filha se casaria com o general Baita. A princesa “não estava em nenhum lugar. Agora a

Princesa estava em toda parte.”; para Baita, ela deixara um lenço com o escrito: “Eu amo.” (p. 61).

Baita, nos anos seguintes, insiste em localizar a Princesa, mas as únicas informações que recebia eram sobre uma mulher que “andava de vilarejo em vilarejo, consolando os sofredores, ajudando os pobres, cuidando dos doentes, ressuscitando os mortos” (p. 61). Ele sabia que se tratava da Princesa. É a princesa, portanto, quem “acaba mostrando o outro lado do céu, a dimensão feminina da novela” (LEMINSKI *apud* VAZ, 2001, p. 282).

Mil vezes teve vontade de encontrá-la, abraçá-la, dizer que tinha nascido para conhecê-la. Mas ele a amava demais para isso. E o amor que ela espalhava começou a tomar conta dele. Ele não sentia mais nenhum prazer na guerra.

- Ninguém ganha uma guerra – dizia. – Numa guerra, todos perdem. (p.61)

Um dia, já velho, Baita resolve voltar para a aldeia em que nascera. Lá, ele se dirige à cabana de seus pais, a qual, abandonada, estava tomada pelas plantas. Um desejo estranho tomou conta dele. Ele se dirige à ponte e sente que já sabia o que ia acontecer:

O velho estava encostado na ponte.

Baita, calvo e com a barba toda branca, se aproximou.

O velho tirou a sandália e a atirou lá embaixo.

- Vá apanhar minha sandália – o velho disse.

- Vá você – Baita respondeu.

E seguiu seu caminho. (p. 62)

Com esse trecho Paulo Leminski finaliza sua fábula zen. Nessa perspectiva, é preciso considerar a fábula como um tipo de narrativa que, a partir de um discurso figurativo, visa tematizar uma lição de moral, instalar um código moral; a narrativa seria, portanto,

um meio de aparição dessa moral, a qual completa a narrativa e regula suas significações, pois indica o modo como a estória deve ser interpretada. Nessa acepção, segundo Fiorin (1987, p. 85), a narrativa, componente figurativo, e a moral, componente temático, unem-se e constroem o componente interpretativo juntas. É válido ressaltar que a obra em análise não apresenta, como geralmente ocorre nesse tipo textual, uma lição ou moral explícita ao final da narração. Contudo, é ao longo do texto que o autor insere conteúdos de conduta correta, os quais apontam para as oito atitudes zen-budistas de meditação (Nobre Senda Ócupla)⁵, cujo entendimento não se dá por meio de palavras; são essas as atitudes: compreensão correta, pensamento correto, palavra correta, ação correta, modo de vida correto, esforço correto, atenção correta, concentração correta. Assim, percebe-se que Baita, no decorrer da vida, apreende essas atitudes e, com isso, aprende a arte da guerra realmente válida para o ser humano: a arte de viver, isto é, o conhecimento de dentro da gente, a noção completa da vida. Nesse sentido, o zen-budismo declara que, por meio dessa Senda, o homem chega à extinção da ignorância, aqui não associada à prosaica falta de informações, mas ao desconhecimento do sentido profundo da existência. É essa ignorância que promove o sofrimento; eliminá-la é o propósito da prática zen-budista: como consequência, o homem compreende como lidar com a dor e, com base nisso, transcende o sofrimento.

Conclui-se, portanto, que a fábula construída por Leminski⁶ é de inspiração zen-budista; por esse motivo se entende o fato de que a reflexão moral proposta pela fábula não se explicita ao final do texto. Por meio de sua consciência da realidade, o autor sente as verdades dos fatos observados, que são expostos no texto, mas não explicados. Isso permite às *crianças grandes*, público-alvo da obra, o re-acontecer da emoção de tais fatos e a conclusão, à sua maneira, da moral assim apresentada. Dessa forma, o texto literário infantil e juvenil é considerado como um diálogo com o leitor. Essa conjuntura, portanto, evidencia o fato de que a criança e o adolescente possuem inteligência suficiente para unir significados

5 Disponível em: <<http://super.abril.com.br/religiao/buda-principe-encontra-perfeicao-438535.shtml>>. Acesso em 20 maio 2010.

6 É importante perceber que Paulo Leminski foi um ávido estudioso da cultura oriental, fato que se evidencia na sua produção poética de haicais.

e construir significações do objeto literário, e também são sensíveis o bastante para interpretá-lo. Prova disso é o leitor que se identifica na narrativa. Leminski, com sua apurada capacidade literária, sabia bem disso, e afirma que tal obra se trata de “um livro que vai atingir meninos e meninas, ambos vão se identificar com os personagens.” (LEMINSKI *apud* VAZ, 2001, p. 282).

Guerra Dentro da Gente é, portanto, uma obra literária do tipo fábula, cujo conteúdo está repleto de marcas zen-budistas. Tais fatos apontam para a necessidade de leitura além da letra, realizável por crianças grandes em sensibilidade e inteligência; o texto de Leminski, assim como a boa Literatura Infantil, explora e estimula um potencial que a criança já deve possuir; não se reduz, pois, a um texto fácil e acabado nem subestima a capacidade de leitura da criança. É, enfim, uma fábula que, por ser zen e primar pelo estímulo à ponderação, traz uma lição de moral apenas sugerida; o texto não é acabado, não está pronto nem esmiuçado pelo autor; trata-se, na verdade, de um texto em aberto, um convite à reflexão. Nessa obra, Leminski surge, pois, para convidar o pequeno grande leitor a uma contemplação de um momento de iluminação profunda, momento esse no qual se descobre que a vida é uma guerra que se passa dentro de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. O. Literatura Wushia, Budismo, marcialidade e ascese: da arte da guerra à historiografia sobre o mosteiro de Shaolin. In: *Antíteses*, vol. 2, n. 4, jul.-dez. de 2009, pp. 599-619. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em 20 maio 2010.

AZEVEDO, M. N. de. *Zen e as Aves de Rapina*. São Paulo: Cultrix, 1970. p.14.

CAMPOS, H. de. *Arte no horizonte do improvável*. Col. Debates. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. As trabalhadoras inventivas de Aguilar. In: AGUILAR, J. R. *Hércules Pastiche*. São Paulo: Iluminuras, 1994. p.11-13.

FIORIN, J. L. Millôr e a destruição da fábula. In.: *ALFA: revista de lingüística*, n. 30/31, p. 85, São Paulo:UNESP,1987.

LEMINSKI, P. *Guerra Dentro da Gente*. São Paulo: Scipione, 1997. 8. ed. (Série Diálogo).

PEREIRA, L. A fábula, um gênero alegórico de proverbial sabedoria. In: *Forma Breve*, América do Norte, jun. 2009. Disponível em: <http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/formabreve/article/view/198/169>. Acesso em: 17 Apr. 2010.

POUND, E. *ABC da Literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1989.

SUZUKI, D. T. Introdução. 1953. In: HERRIGEL, Eugen. *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 9-13.

_____. *Introdução ao zen-budismo*. Tradução de Murilo Nunes de Azevedo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

VAZ, T. *Paulo Leminski: o bandido que sabia latim*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LITERATURA DE VÁRIAS FACES: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DRUMMONDIANO VOLTADO PARA O PÚBLICO INFANTIL

Diego José Alves Alexandre¹

INTRODUÇÃO

O gênero literatura infantil tem, a meu ver, a existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de se constituir alimento para o espírito da criança ou jovem e se dirige ao espírito adulto?

(Carlos Drummond de Andrade. In: Confissões de Minas, 1944)

Carlos Drummond de Andrade, ao fazer tais questionamentos acerca das bases que “sustentam” os conceitos de literatura infantil, lança um novo olhar para os escritos ditos *para criança*. Nesse sentido, o poeta mineiro comunga com as ideias de Marisa Lajolo e Regina Zilberman no tocante à concepção de espaço artístico que a literatura infantil ganhou na atualidade. Para as autoras, “a literatura [infantil] acaba ocupando uma função didática, conceitual, serve para ensinar algumas coisas, nada mais. A noção estética quase desapareceu” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006).

Outra perspectiva que contribui para essa análise consiste em perceber a urgente necessidade de uma releitura do que vem a ser simplicidade em literatura. Segundo Francilda Costa, a literatura feita *para crianças* pretende construir a falsa ideia de simplicidade embasada na crença de que a criança apenas reproduz o que absorve, apenas observa e é incapaz de direcionar sua própria descoberta. Há, sem dúvida, uma confusão acerca desse conceito e

¹ Graduando em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

o simples, então, passa a configurar o fácil, quando, em verdade, o “estado de simplicidade” a que se refere Drummond é algo que exige muita dedicação e retrabalhos por parte do poeta. Nesse sentido, é preciso considerar os escritos para o público infantil como um trabalho antes de tudo artístico e que vai além de um mero viés mercadológico ou de entretenimento.

Dessa forma, a importância do presente artigo relaciona-se justamente com a necessidade de se repensar na literatura infantil como um dado feito genuinamente para crianças. Numa outra sondagem, buscar-se-ão pontos de contato entre os elementos estéticos e reflexivos da obra drummondiana dita para criança e a obra de Drummond dita e consagrada para o público adulto. Para tanto, a análise será vista no livro *História de Dois Amores* e será feita no sentido de investigar elementos textuais que contrariam a visão tradicional acerca da literatura infantil e que, pelo contrário, comprove a possibilidade de se construir uma exigente e complexa obra voltada para crianças.

A INFÂNCIA PARA DRUMMOND: UM ESPAÇO PARA A LITERATURA

INFÂNCIA

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusóe,

comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.

Café preto que nem a preta velha

café gostoso

café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*.
12.ed. Rio de Janeiro. J. Olympio.1978.

No poema, o poeta relembra de sua infância. É notória a percepção de que os acontecimentos na vida do Drummond menino se davam de modo repetitivo e denotavam uma plácida vida doméstica e até mesmo monótona (FIORIN & PLATÃO, 1990). Enquanto nada parecia passar, o menino solitário (“eu sozinho entre mangueiras”) lia as aventuras de Robinson Crusoé e, num aspecto que nos remete a uma visão fora do poema, percebemos uma convergência entre os dois, entre ele e Robinson. Porém, era nas histórias de Crusoé que Drummond deixava de lado sua vida pacata e passava a viver na fantasia da literatura como um elemento que remonta o seu cotidiano e o faz pensar, já na maturidade (conclusão autorizada pelo jogo de tempos verbais), que na época da infância, “o poeta refugiava-se nas aventuras de Robinson Crusoé e não percebia que a sua vida, porque incorporada e reelaborada por ele, tinha mais beleza que a de Robinson Crusoé”. (FIORIN & PLATÃO, 1990, p. 151).

Nesse sentido, é justamente com *Infância* comentada por Fiorin e Platão que pretendemos perceber a perspectiva encantada e ao mesmo tempo lúcida a partir da qual Drummond via o momento de uma criança leitora. Assim sendo, associando ao livro a expressividade do despertar para as descobertas, para as imagens,

para a salvação do tédio e fuga da solidão, o poeta aponta que o livro pode e deve ser enriquecedor da alma infantil sob o ponto de vista dos aspectos até então direcionados apenas para adultos. Logo, Drummond nos expõe o quanto que a leitura mexe com todos os públicos, com todas as idades ao passo em que ela reconfigura a ideia da literatura infantil; afinal, é através do passado, das leituras da infância, que o poeta mineiro reflete sobre complexos pensamentos (“E eu não sabia que a minha história era mais bonita que a de Robinson Crusoe”) e, claro, dá a devida importância para a literatura num aspecto mais genérico e desprendido dos estigmas de fases e subclassificações.

HISTÓRIA DE DOIS AMORES: O AMOR COMO FORMA DE CONQUISTA DA FELICIDADE

Buscar em *Histórias de Dois Amores* elementos que o caracterizem como uma genuína obra infantil é, antes de tudo, um desafio. Drummond, com tal projeto, vai muito além dos conhecidos modelos de escrita para crianças e mescla o lúdico, a fantasia e reflexões, consideradas por muitos, apenas para adultos. A história narra a amizade entre uma pulga – aliás, um “pulgo, o Pul” – e o rei dos elefantes, o Osborne ou Osbó. Juntos, os dois animais enfrentam os perigos das grandes revoltas entre as manadas de elefantes e, ao mesmo tempo, refletem sobre amizade, convivência, paz e amor. Apesar de não estar claro o local em que o livro se ambienta, vez ou outra são feitas referências a elementos fora desse espaço, como ao Rio de Janeiro, à praia de Ipanema:

O assunto era o seguinte: ia pedir a um colega que fizesse o favor de ocupar o seu posto de chefe na manada, enquanto ele tirava umas férias bem merecidas no Rio de Janeiro, a convite do Clube dos Elefantes Cariocas, que lhe contara as maravilhas sobre 1 praia de Ipanema e outros encantos da cidade. (ANDRADE, 1985, p. 4).

Pul, além de ter se tornado um grande amigo de Osbó, por tê-lo ajudado a se defender contra uma manada de elefantes rebeldes, faz de sua morada a orelha esquerda do grande animal. Osbó se adapta a esse amigo e, quando o pergunta sobre o que Pul deseja como recompensa pela ajuda na batalha contra os outros elefantes, o pulgo revela-se de um caráter autoritário e mesquinho; afinal, deseja que todas as pulgas do mundo o reverenciem e o tratem como pulgo Rex 1 e Único. A contragosto, Osbó ainda tenta atender ao pedido, mas não obtém êxito com as pulgas, que eram insubornáveis. Chateado com o desejo frustrado, Pul muda com Osbó e passa a atormentá-lo com um zumbido terrível. Assim, Osbó sente a necessidade de pedir conselhos a um outro amigo elefante, o Cacundê. Cancundê, então, sugere que Osborne procure um amor porque “o amor resolve todos os problemas. Faria esquecer o incômodo do pulgo zumbidor e tornaria inútil a sua implicância” (p. 31). E assim Osbó o fez. Começa a namorar Zanzul, uma elefanta nascida na África, o que faz Pul refletir sobre suas atitudes e, claro, a falta do amigo elefante. Desse modo, o pulgo percebe que também chegara a sua hora de amar e de conciliar o amor e a amizade. Logo Pul encontra Quéria e os dois passam a viver um amor; amor equilibrado entre o companheirismo da pulga com o elefante e com a vontade de amar, cada um, sua parceira. Estava, assim, equilibrada a história de dois amores. Sem dúvida, a obra pretende revelar o encontro da paz, da harmonia, do companheirismo, enfim, da felicidade através do amor; num estilo simples e com dose de poesia.

Acerca das ilustrações, Ziraldo foi o responsável por elaborá-las. Segundo o próprio ilustrador, “ilustrei com maior das minhas emoções” (NETO, 2007, p. 255). As ilustrações, cada vez mais, ganham respaldo importante para a composição da obra infantil, tanto em prosa quanto em verso: “relação entre poesia e ilustração não é redundante. O significado dos poemas se completa pela ilustração².” (CAMARGO, 1999). Dessa forma, é perceptível que em *História de Dois Amores* a ilustração dá apenas suporte às construções feitas por Drummond, direciona a concepção da criança acerca do

2 Palestra apresentada no LAIS – Instituto Latino-americano –, da Universidade de Estocolmo, e no Instituto Sueco do Livro Infantil (neste último, em inglês), Estocolmo, Suécia, em outubro de 1999, junto com Ricardo Azevedo, que falou sobre “Literatura infantil brasileira hoje: alguns aspectos e problemas”.

cenário e sensações do livro, mas não limita o leitor, uma vez que, se tratando de uma prosa com doses de poesia, a plurissignificação sustenta a imagem.

DILATAÇÃO DA PERSPECTIVA INFANTIL

Numa outra perspectiva, a obra torna-se ainda mais complexa e, assim, quebra as visões limitadas e distorcidas sobre os escritos “feitos” para criança a partir dos elementos exteriores à leitura que o leitor precisa fazer para se inteirar de todo o trabalho. Como exemplo, transcrevemos o diálogo entre Osbó e Cacundê sobre o desejo de recomprar Pul pela ajuda que ele deu na batalha contra a manada:

- De fato ele é joia. Acho que vou nomeá-lo... como é mesmo? Primeiro-ministro.
- Os outros ministros quais são?
- Os outros não existem. Para que mais um se esse é tão bacana?
- Sei não, Osbó, acho que você ficou com mania de grandeza, como se a sua não fosse bastante. Continue com as patas no chão, meu velho. Nomear primeiro-ministro sem ter ministério? Daqui a pouco você se proclamará imperador... (p.18-19).

Sendo assim, é notório que Drummond exige de seu leitor um conhecimento de mundo muito mais apurado acerca das questões políticas e da ligação delas com o uso/abuso do poder.

Outros excertos:

- Como que eu faço para entrar em contato com os trilhões de pulgas do mundo inteiro, inclusive Niterói e Disneyworld? (p.27).

Com o tempo, as palavras de amor trocadas por Osbó e Zanzul passaram a ser para Pul

uma forma de música, e ele apreciava música de câmara. Passara uma temporada na Sala Cecília Meireles, no Rio, assistindo a concertos. Percebeu que o amor é musical e doce em suas fantasias melódicas. Um ruído tão diferente dos ruídos comuns que as coisas fazem ao esbarrar nas outras! Aquilo não era ruído, era um choro de Pixinguinha. (p.41).

Mais uma vez, Drummond pretende aguçar a capacidade referenciadora de seu leitor para conhecimentos que não se encerram em seu texto, mas que, pelo contrário, ao estabelecer pontes com outros conceitos e outros mundos, enriquece a literatura infantil e ainda pode servir como um iniciador para o público ao qual predominantemente *História de Dois Amores* se destina a buscar outras e novas leituras. Nesse sentido, então:

Creio que vale a pena lembrar alguns pontos comuns entre adultos e crianças: ambos sentem dor física; ambos são, em graus diferentes, dependentes de inúmeros fatores, sociais, afetivos, políticos e outros; podem ter dúvidas com relação ao que seja a “realidade”; estão em busca, conscientemente ou não, de um certo grau de auto-conhecimento; são passíveis de sentimentos como ciúme, vaidade, inveja, ódio, amor, tristeza ou alegria; são passíveis de agir egoisticamente; sentem prazer e desprazer; fazem brincadeiras; apreciam o conforto e a segurança; podem ser incompreensíveis ou incoerentes; estão em permanente processo de transformação; sentem medo; obedecem a instintos como o de auto-defesa entre muitos outros; recorrem a linguagens orais, gestuais etc; tendem a querer ser independentes; são sexuais; podem adoecer; são mortais; costumam temer a morte; são capazes de cometer suicídio; necessitam do contato físico, sexo-afetivo, em graus diferentes, talvez, não importa; têm na curiosidade um princípio vital;

são, por princípio, seres sociais, entre outros exemplos³. (AZEVEDO, 1999).

Assim sendo, parece justo Drummond observar a infância através de uma perspectiva mais ampla e dotada da capacidade de interagir habilmente com a obra, com o que ela propõe e pressupõe.

OBRA DITA INFANTIL, OBRA DITA PARA ADULTOS: DIÁLOGOS ENTRE PERSPECTIVAS

Como já dito, o presente artigo propõe justamente que se faça uma releitura da obra drummondiana dita infantil *História de Dois Amores* a fim de que, nela, encontrem-se pontos de contato com outras obras de Carlos Drummond. Assim, procurou-se na vasta poesia consagrada como exclusiva para o público adulto do poeta mineiro elementos que satisfizessem, dialogassem e que refletissem os mesmos temas propostos no livro infantil do mesmo autor.

Antes de tudo, foram destacados da obra infantil alguns pontos intrigantes e que revelam por parte do autor um modo diferenciado de enxergar a criança. Logo, buscaram-se trechos de *História de Dois Amores* que refletissem sobre a vida, a existência, o homem, o que ele produz e sente. Desse modo, percebemos temas que ultrapassam um mero modelo pautado no senso comum que até então vigora na maneira de se escrever para crianças.

Observemos o trecho a seguir de *História de Dois Amores*:

Pois o deserto só é deserto para quem não sabe ver. (p. 10)

Notemos como o aspecto da solidão, do estar só ou do vazio humano é tratado por Drummond numa obra infantil, ou seja, uma perspectiva que vai além do dito e se dirige ao *não-dito*; além de, é claro, propor leituras desse estado – deserto, solitário – através

3 idem (nota ²).

do uso da visão, da sensibilidade. Nesse sentido, um exemplo bastante claro em que a visão ou a “realidade” funciona como um mecanismo de condução para um estado e para o se posicionar frente às questões do mundo está em *Verdade*, de Drummond, dito para adultos.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(*Verdade* – trecho)

A CONCEPÇÃO DE AMIZADE:

A amizade é uma coisa linda. Nunca se chateia.
Está sempre descobrindo motivos de satisfação.
(p.14).

“Eu nem precisava de tanto

precisava de um amigo desses calados, distantes
que lêem verso de Horácio

Mas secretamente influem na vida, no amor, na
carne.”

(*A bruxa* - trecho)

Em tal confrontação, numa linguagem simples e clara, percebemos que Drummond se utiliza da amizade, sentimento que, juntamente como o amor, irá nortear toda *História de Dois Amores*, para, assim, levar a cabo seu diferenciado trabalho de literatura infantil. Percebamos o quanto que esta noção de amizade

acima proposta revela maturidade e dialoga, claro, com o trecho de *A bruxa*. Ao considerar que a amizade está sempre descobrindo motivos de satisfação, Drummond revisita “As bruxas” e, podemos inferir, assim, direciona o leitor a uma análise lógica. Em outras palavras, se precisamos de um amigo calado e distante, mas que secretamente influi na vida, no amor e na carne, parece mais claro concluir o porquê de a amizade estar sempre buscando motivos de satisfação.

O HOMEM E A GUERRA:

Sentia que depois de sete anos gostosos acontece
muita coisa má. E essa coisa má era a guerra, que
chegou de uma hora para outra. (p. 23)

Os camaradas não disseram
que havia uma guerra
e era necessário
trazer fogo e alimento.
Sinto-me disperso,
anterior a fronteiras,
humildemente vos peço
que me perdoeis.
Quando os corpos passarem,
eu ficarei sozinho
desfiando a recordação
do sineiro, da viúva e do microcopista
que habitavam a barraca
e não foram encontrados
ao amanhecer
esse amanhecer
mais noite que a noite.
(*Sentimento do mundo* – trecho)

Nos dois trechos de obras drummondiana, o primeiro da obra infantil e a segundo da dita *apenas* para adultos, percebemos uma clara relação entre os temas abordados: a guerra. Percebamos o quanto que, nas duas perspectivas, a guerra é tratada como algo

ruim e que aparece de modo repentino (“que chegou de uma hora para outra” – “Os camaradas não disseram que havia uma guerra”). A sensibilidade também é um mecanismo de identificação do homem enquanto ser inserido na guerra: (“sentia que após sete anos gostosos acontece muita coisa má” – “Sinto-me disperso, anterior a fronteiras”).

A DIMENSÃO HUMANA:

Era esquisito ver a figura enorme de Osbó suplicando a um animalzinho para não abandoná-lo. Mas a vida tem dessas coisas. (p.40)

Há ocasiões em que um elefante pode menos que uma pulga, fica miudinho [...] (p.27)

O homem, bicho da terra tão pequeno [...] (O homem; as viagens – trecho.)

Sou apenas um homem
Um homem pequenino à beira do rio.
Vejo as águas que passam e não as compreendo.
[...]
Sou apenas um sorriso na face de um homem calado.
(América - trecho)

Observemos, assim, o quanto que Drummond se mostra inovador ao propor, em sua literatura *dita* para crianças, reflexões acerca do homem e da dimensão deste em relação ao mundo e às coisas. Nesse sentido, o autor levanta para o seu leitor questões fundamentais para a existência, para o “sentir-se” no mundo. Ao construir a imagem de Osbó, um elefante, menor do que uma pulga, o poeta nos remete a uma lúcida e precisa discussão sobre a pequenez do homem. Um assunto que, para alguns, deveria estar

apenas direcionado ao público adulto, é, então, redimensionado para atingir também as crianças; porém, claro, resguardando-se as devidas adequações da linguagem.

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM:

Mas uma timidez que pouco a pouco ia se transformando em linguagem poética, puro madrigal. Só então Osbó percebeu que era poeta. Zanzul, por sua vez, era a própria poesia, num corpo gentil de elefanta. (p.36)

[...] aprendi novas palavras e tornei outras mais belas.

(*Canção amiga* - trecho)

Percebamos, nesse confronto, o viés que Drummond abre em *História de Dois Amores* para tratar das concepções e da riqueza artística e subjetiva da linguagem. Ao perceber que a timidez ia se transformando em linguagem poética, Osbó se identificou como poeta, além de perceber em Zanzul a própria poesia personificada no corpo de elefanta. Desse modo, há, indubitavelmente, além de um diálogo, uma confirmação do trecho de *Canção Amiga* que afirma a transformação da palavra através da poesia. Em outras palavras, do mesmo modo que Drummond, através da sua poesia “para” adultos dava nova significação à palavra por meio da poesia, Osbó reformulava sentimentos e coisas, através, claro, do que é poético.

CONCLUSÃO

Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? (...) Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte? Ou será a Literatura Infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?

(Carlos Drummond de Andrade. In: Confissões de Minas, 1944)

Nesse sentido, é preciso rever as concepções de tudo que vem sendo produzido pela crítica acerca da literatura infantil a fim de haja uma reestruturação no sentido de se analisar com mais cautela o limite, para a literatura, entre a criança e o adulto; afinal de contas, como nos aponta Azevedo (1999), “Nossa tradição cultural tem pressuposto a existência de um “universo infantil”, que se configura em oposição a outro, o “universo adulto”, ambos tratados como fatos naturais, nítidos, lógicos e indiscutíveis”. Sendo assim, uma discussão mais ampla quanto ao fazer literário direcionado para o público infantil sedimentará bases para novos olhares acerca da criança enquanto leitora competente o suficiente para as complexidades da prosa reflexiva, não gratuita e até mesmo vinculada à poesia.

História de Dois Amores, aqui, foi confrontada apenas com outras obras de Drummond, porém, vista com mais cautela, com certeza, encontraríamos diversos outros autores que propuseram reflexões parecidas em suas obras ditas exclusivamente adultas, bem como outros autores do público infantil que, assim como Drummond, acreditam que a infância é, sim, um espaço para a literatura tratada de maneira séria e, principalmente, que vê o seu leitor principal – a criança – como um ser complexo e capaz cuja compreensão vai desde identificar um personagem ilustrado numa

página a perceber uma rica metáfora, pois, para Azevedo (1999), é bastante equivocada e reducionista a visão que considera adultos e crianças pertencentes a dois universos diferentes. Não se pode pensar que existem dois grupos homogêneos de pessoas, mas, em verdade, buscar em outra perspectiva infantil motivos para que a literatura simplesmente opere e faça valer a sua função, pois, como também contribui Francilda Costa:

Ou temos vergonha, diante de um momento poético despojado de complexidade, vergonha de assumir que ele nos impressionou, ou ainda temos aquela ideia velhíssima de que criança é criatura em grau diminutivo, dotada de pouca percepção, limitada em recursos, um homúnculo a quem se deve minimizar conteúdos e reduzir os obstáculos. (COSTA, s.n)

Sendo assim, é importante perceber nas palavras de Francilda Costa uma nova perspectiva a ser adotada na ideia do livro para criança, uma vez que é preciso fazer da literatura infantil não a mera intervenção de gravuras ou de palavras e ideias pouco complexas, mas, num sentido mais amplo, a própria intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. de. *História de dois amores*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

_____. *Sentimento do Mundo*. 23.ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: América, 1944.

_____. *Antologia Poética*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

AZEVEDO, R. *A literatura, o chamado universo infantil e a vida mesmo*. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo04.htm>> Acesso em: 10 de mai. 2010.

CAMARGO, L. *Literatura: a poesia infantil no Brasil*. Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>> Acesso em: 10 mai. 2010.

COSTA, F. *A Poesia da Literatura Infantil*. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/@fc01.html>> . Acesso em: 13 mai. 2010.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

NETO, G. M. *Dossiê Drummond*. 2.ed. São Paulo: Globo, 2007.

POEMAS de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <<http://www.memoriaviva.com.br/>> Acesso em: 10 mai. 2010.

FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

A LITERATURA INFANTO-JUVENIL ENQUANTO INSTRUMENTO FOMENTADOR DO TURISMO

Eduardo Oliveira Henriques de Araújo¹

Flávia Carvalho de Freitas²

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma reflexão dos autores quanto à consolidação de um segmento do turismo histórico que é o Turismo Literário e sua pertinência ou não nas políticas públicas para o turismo.

Graças à redução da jornada de trabalho, ao avanço das tecnologias de transportes e comunicação e a ampliação dos direitos humanos e trabalhistas, o turismo vem ampliando a sua atuação na sociedade deste terceiro milênio. Dias e Aguiar (2002) consideram o turismo como a principal atividade da economia contemporânea, agindo como grande geradora de postos de trabalho e de divisas.

Araújo, Barbosa e Freitas (2008), sobre o fenômeno do turismo, completam afirmando que:

Diante de uma perspectiva histórica, o turismo agrega valores filosóficos e éticos que ainda são difíceis de serem assimilados por algumas localidades e países. É claro que no âmbito das ciências o turismo é tido como uma “veia” econômica impulsionadora que alimenta o terceiro setor da economia.

1 Tecnolando em Gestão em Turismo pelo Instituto Federal de Pernambuco e Licenciando em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco.
eduardohenriquesdearaujo@hotmail.com

2 Tecnolanda em Gestão em Turismo pelo Instituto Federal de Pernambuco e Bacharelada em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Pernambuco Fla_via_89@hotmail.com

Porém, há estudiosos e críticos que afirmam ser o turismo apenas um alimentador da indústria nociva ao desenvolvimento mais sustentável das culturas com as quais ele se coloca em ponto de encontro. Essas correntes filosóficas baseiam-se em estudos diretamente ligados à economia e, ainda, às manifestações de enfoque cultural, sendo elas duas basicamente que da ótica das conhecidas teorias humanistas do turismo (ACERENZA, 2002).

O turismo, contudo, agrega também valores humanistas à sua prática e estes devem sempre estar voltados para as questões sociais que englobam política e meio ambiente. O turismo sustentável, atualmente, tem sido bastante discutido, por diversos problemas já existentes em nosso planeta - aquecimento global, diminuição dos combustíveis fósseis, escassez de água potável, exploração descontrolada de recursos naturais, dentre outros exemplos (ARAÚJO, BARBOSA E FREITAS, 2008).

Quando se possui a capacidade, a oportunidade e a viabilidade “sócio-cultural-espacial” de implantação de um veículo que une viagens de lazer, aprendizado e introspecção com o prazer e o aprimoramento cultural pessoal e coletivo, possibilitado pela leitura, vislumbra-se o horizonte de uma prática comercial – que é o fenômeno turístico – com retorno calcado no engrandecimento das experiências vividas e no trabalho do imaginário lúdico oriundo da leitura, - ainda mais pelo segmento infanto-juvenil, que ainda está em processo de formação do seu “eu-leitor”. Não se podendo esquecer, contudo, que a literatura é a recriação e a releitura da realidade.

Assim, aliar o turismo com a literatura é permitir a vivência de experiências fantásticas, obtidas enquanto no momento da leitura, agora, em um momento de concretização do imaginado literário no *lôcus* onde ele se desencadeou. Juntamente a isso, permite-se, ainda, a expansão do “Eu” sobre outras perspectivas sociais e realidades psicossociais. Estas, oriundas da inserção de um indivíduo num ambiente cultural que não lhe compõe o entorno habitual de vivência e convivência.

O famigerado portal português Portuguia (2010) define o Turismo Literário como uma das tipologias inseridas no Turismo Histórico, sendo o literário um meio que permite às pessoas a convivência com específicas fantasias, não única e fixamente sobre

livros e autores prediletos. Esse segmento permite, também, um conjunto de outras atuações e valores culturalmente assumidos. Desta forma, é o turismo um instrumento de expressão cultural e de comunicação que envolve a apropriação de imagens entre diferentes simbologias sistematizadas.

Portanto, acompanhando o crescimento mundial da publicação e da leitura de livros voltados para o público infanto-juvenil, bem como o crescimento do fenômeno do turismo, em mesma escala, a indústria do capital, em suas vertentes aplicadas nos setores de hospedagem e lazer e de cultura, une-se nesse novo nicho social e mercadológico que é o turismo literário. Neste artigo, vamos compreender as dimensões de ambos os fenômenos – o turismo e a literatura infanto-juvenil –, bem como a fusão dos mesmos, suas inflexões e reflexos na sociedade pós-moderna e se essa fusão deve se tornar objeto das políticas públicas para o turismo.

TURISMO

A Organização Mundial do Turismo (1993), OMT, define o turismo como “o conjunto de atividades desenvolvidas por pessoas durante as suas viagens e estadas fora do seu meio envolvente habitual, em um período consecutivo que não ultrapasse um ano, por motivo de lazer, negócios ou outros motivos”.

Segundo o Ministério do Turismo (2007), 845,5 milhões de pessoas viajaram em 2006, gerando uma receita de US\$ 732,8 bilhões. No Brasil, a atividade emprega 2.092 mil pessoas nas empresas com atividade principal nos segmentos característicos do turismo (meios de hospedagem, restaurantes e similares, serviços de transportes, agências e operadoras turísticas, serviços desportivos e outros serviços de lazer), representando 2,47% do total de pessoas economicamente ativas do País (IBGE, 2006).

Para Wong (1996), o turismo é importante gerador de recursos de infra-estrutura para as localidades receptoras, haja vista que para assim serem seus governantes empreendem uma série de investimentos voltados para os sistemas de transporte, coleta de lixo, saneamento básico, segurança, saúde, iluminação pública, parques e demais locais de recreação, por exemplo. Enquanto ele estiver atuando de forma harmoniosa com o ambiente natural e

modificado, esses investimentos e a própria atividade turística é válida.

Todavia, para que sejam válidas essas experiências entre turistas e localidades – entenda-se aqui o meio e os habitantes, autóctones -, faz-se necessária a busca por alternativas que venham a facilitar o crescimento da economia, a sustentabilidade dos ecossistemas e a preservação da cultura e história das localidades (WOHLKE; MORATELLI, 2004).

Que o turismo propicia incontáveis benefícios aos locais onde ele se implanta é certo, bem como para as pessoas que o utilizam. Estas, especificamente, têm o benefício da auto-expansão de sua compreensão de mundo, estando, assim, mais aptas a interagir com o meio onde se instalam, com suas inquietações pessoais e com as sociedades que lhe circundam o ambiente natural de vivência e convivência.

TURISMO CULTURAL

O Turismo Cultural compreende as diversas atividades do turismo ligadas às experiências adquiridas a partir do conjunto de compostos significativos do patrimônio histórico-cultural e dos eventos de mesma natureza, que têm por finalidade valorizar e promover os elementos materiais e imateriais de uma cultura (MINISTÉRIO DO TURISMO, s/d).

A estudiosa do turismo Margarita Barreto (2003) defende ser o Turismo Cultural todo exercício do turismo em que o principal atrativo não é a natureza em seu estado bruto – natural -, mas aquela que possui o aspecto da cultura humana. Podendo ser esse aspecto de caráter identitário da história, do cotidiano, do artesanato ou de qualquer outro dos inúmeros aspectos que o conceito de cultura permite se trabalhar.

Deve-se, todavia, nunca esquecer que essa gênese e aplicabilidade do Turismo Cultural o tornam um nicho deveras abrangente, diversificado e multifacetado. Deve-se considerar que as muitas atrações turísticas são a oferta e as motivações dos visitantes que acabam por influenciar a procura pelos mais diversos pontos turísticos.

A concepção atual do turista cultural é a de que o concebe enquanto viajante interessado em se inserir no cotidiano da localidade em que é visitante. HALL apud CUNHA (2008) afirma que o mundo corre para a homogeneização, mas em contrapartida cresce a fascinação pelo desconhecido, pela idiossincrasia e mercantilismo da etnia (da cultura) do outro.

Desta forma, pode-se concluir, em síntese, que o turismo cultural é motivado pela busca de informações, de novos conhecimentos, do processo de interação com outras pessoas, comunidades e lugares, da curiosidade cultural, dos costumes, da tradição e da identidade cultural. Esta atividade turística tem como fundamento o elo entre o passado e o presente, o contato e a convivência com a herança cultural (XICATTO, 2008).

LITERATURA

A literatura é uma forma de representação da realidade. Esta representação, todavia, tem seu caráter idiossincrático e especial, haja vista que é imprescindível ter a ciência de que o real não pode ser reconstituído em sua plenitude em um plano unidimensional. Isso se deve a sua natureza distinta de dimensão pluralizada.

Alguns teóricos afirmam que a literatura é utópica. Entenda-se utópica por permitir a criação de novas realidades, concedendo às palavras o poder de deter uma heteronímia das coisas. Essa heteronímia pode ser mais bem entendida quando se pensa que esta linguagem é livre para conferir novos significados às palavras (BARTHES, 1978).

Candido (1989) reforça essa tese e constrói uma síntese conceitual para a literatura enquanto recriadora *sui generis* da realidade:

A literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade.

É permitido o entendimento de que a literatura permite que o escritor construa a sua realidade, realidade literária, com base na realidade existente, não utópica, e que o leitor abstraia a essa realidade construída depositando sobre ela as suas impressões do texto lido e o seu estado de espírito. Desta forma, a realidade literária é o desdobramento da realidade utópica que o escritor criou a partir da realidade efetiva.

Assim, como ocorre em quase todas as esferas do saber, o conceito de literatura e sua função sempre estiveram atrelados às manifestações da poética cultural em um determinado período histórico. Em consequência, este é um tema mutante e polêmico nos estudos literários e que requer debate constante e revisão do assunto (XICATTO, 2008).

A literatura causa no homem o desenvolvimento da sua intelectualidade, permitindo-lhe equilibrar-se moral e psicologicamente. Permite-lhe, também, uma maior integração com a realidade que o envolve, seja esta por ele vivenciada direta ou indiretamente. Portanto, a literatura deve, então, ser enquadrada dentro da categoria dos bens incompressíveis e de necessidade indispensável (AMORIM, 2001).

METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo, usou-se do método de pesquisa qualitativo. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002) a pesquisa qualitativa permite um maior envolvimento com o problema em estudo. Godoy (1995) explica que através desse método [...] um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (ARAÚJO, BARBOSA, FREITAS. 2008). A pesquisa e busca de dados se deu através da técnica de análise documental bibliográfica a fim de se analisar o quanto que a literatura infanto-juvenil afeta o fenômeno do turismo através do fomento ao Turismo Literário.

TURISMO LITERÁRIO

O Turismo Literário é aquele empreendido a partir de uma experiência vivida pelo turista através de uma imersão em uma realidade utópica construída por meio da obra literária.

A construção de vivências sentidas unicamente através do plano intangível e fantástico da materialização mental – imaginária – do ambiente descrito literariamente é o ponto de partida dessa vertente do Turismo Cultural. É da construção mítica da realidade utópica da literatura que surge o desejo, a busca por satisfazer a lacuna daquelas experiências obtidas unicamente no plano imaginário através de uma viagem que siga a mesma trilha da estória lida, o mesmo trajeto daquela personagem acompanhada com tanto afincio.

Em matéria pública institucional, o portal lusitano Portuguaia (2010) definiu o Turismo Literário como uma das tipologias inseridas no Turismo Histórico, sendo o literário um meio que permite às pessoas a convivência com específicas fantasias, não única e fixamente sobre livros e autores prediletos.

É de todo comum ao leitor ter o desejo de conhecer os lugares descritos nas obras literárias que lhe caem nas graças. Vivenciar as sensações descritas, por vezes com deveras afincio e detalhes, por aqueles que conduzem e são conduzidos pelas estórias de ficção. Quem nunca teve vontade de caminhar pelas passagens descritas com tanta beleza por Mary Shelley no seu romance de terror *Frankenstein*, que se utiliza da região lacustre do interior da Suíça, bem como Berna, Genebra e Ingolstadt? E as paisagens bucólicas que compõem os cenários das obras de Jane Austen, com todos os mais belos castelos da Inglaterra e as mais tenras e serenas paragens? E o *Expresso do Oriente*, famoso pela obra policial de outra britânica, Agatha Christie, em qual leitor não despertou o desejo de nele sair da Europa para o paraíso das especiarias?

Quando se trata do público infanto-juvenil, esse desejo é ainda mais aguçado, pois o leitor encontra-se no período da vida de busca pelo novo, pela expansão de si mesmo, por viver experiências e suas sensações de forma aguçada.

No Brasil, esse segmento turístico ainda é subjugado, muito mal aproveitado. Os recentes projetos de interiorização do turismo

no Nordeste, a exemplo do caso pernambucano, dissertado no Pernambuco Para o Mundo – PPM – e posto em prática através do Pernambuco Conhece Pernambuco, poderiam se utilizar deste instrumento como reforço e como atrativo. Os livros da escola regionalista, terceira geração do Modernismo, são exemplares perfeitos de obras literárias de difusão do ambiente interiorano do estado que caberia articulação a fim de se incentivar, ou mesmo possibilitar, o turismo literário em Pernambuco. Aquela mesma escola não ficou restrita a Pernambuco ou ao Nordeste. Tem ela produções referentes a todos os ambientes e meios sociais de convivência não metropolitanos do País. Ariano Suassuna, José Lins do Rego, Raquel de Queiroz, João Cabral de Melo Neto, Jorge Amado e muitos outros escritores postos pela crítica e pelo público no “Panteão Literário Nacional” são cabíveis e até merecedores de roteiros turísticos nos caminhos traçados em suas obras.

Não é somente o Turismo Literário que é mal aproveitado no Brasil. O Turismo Cultural continua sendo pouco explorado pelos órgãos competentes ao planejamento da atividade turística (ARAÚJO, FREITAS, 2010). O Turismo Cultural é como um todo posto em segundo plano para o favorecimento do segmento de Sol e Mar. Em Pernambuco, onde se pode tomar como base o PPM, a cultura é vista somente como um complemento ao turismo de Sol e Mar, quando da vontade de um turista com o perfil menos disposto a um turismo alienado (ARAÚJO, BARBOSA, FREITAS. 2008).

É entendido que o Turismo Literário é bastante atípico, haja vista que o viajante, ao invés de procurar pelos guias turísticos, procura em romances e contos literários uma dupla maneira de viajar. Em outros casos, conhecer a casa de um escritor querido, ver a mesa onde ele escrevia, observar seus objetos pessoais, percorrer sua intimidade e se deixar penetrar na atmosfera da criação literária pode ser mais interessante, aos amantes da literatura, do que a visita a um museu - e mesmo a uma praia. Em outros países do mundo, é possível se empreender o Turismo Literário com facilidade, comodidade e naturalidade.

Assim, o turista pode vivenciar, em Baker Street, as impressionantes marcas pessoais do mestre da dedução, Sherlock Holmes ou percorrer, na Espanha, a rota turística do Cavaleiro da Triste Figura, experimentando todo o sabor de suas aventuras.

Não podemos esquecer, ainda, da instigante Paris, cidade em que cada esquina esconde uma paisagem literária onde o viajante mais curioso pode, inesperadamente, encontrar as casas dos Três Mosqueteiros (XICATTO, 2008). E é válido ressaltar que o roteiro dedicado a Don Quixote De La Mancha tem mais de 10 anos de implantação (CORREIO DO POVO, 1997).

No Brasil, existem empreendimentos, mesmo governamentais, que têm como finalidade a preservação do patrimônio histórico-cultural e da memória e identidade coletivas, que acabam por constituir excelentes exemplares de ambientes vocacionados ao Turismo Literário. Em Minas Gerais, há o primeiro roteiro turístico oficial dedicado a Guimarães Rosa. O circuito percorre as paisagens descritas pelo autor de Grande Sertão: Veredas. O centro do tour é Cordisburgo, cidade natal do escritor. Já em Natal, a casa onde o escritor Câmara Cascudo viveu a maior parte de sua vida é aberta para visitação. Rui Barbosa teve o primeiro museu-casa do Brasil. Localiza-se no Rio de Janeiro. Atualmente, além do museu, a casa abriga a Fundação Casa de Rui Barbosa. Este é um importante centro de pesquisa, preservação de livros e documentação. Em Pernambuco, não se pode deixar de citar a Casa-Museu Magdalena e Gilberto Freyre. O casarão, em estilo colonial, fica em Recife e contém a coleção de objetos de arte, pratarias, azulejos e peças orientais do escritor e sociólogo pernambucano.

Enfim, o que se verifica no âmbito do turismo é o reflexo de uma forte tendência que também é notória no terreno dos estudos literários: o anseio da objetividade. É o que acontece quando se pensa, por exemplo, que a literatura é um espelho da realidade (XICATTO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Turismo Literário é uma vertente do Turismo Cultural que, assim como o fenômeno turístico em sua amplitude, vem ganhando espaço no mundo inteiro, com cada vez mais adeptos. Aliar literatura e turismo revela-se como uma proposta de produto rentável ao *trade* turístico, bem como um nicho com demanda reprimida considerável e espaço mercadológico para crescimento paulatino, inicialmente, porém progressivo.

Apesar de o turismo literário não ser tradicionalmente explorado no Brasil, nota-se que ele vem crescendo, tomando grandes dimensões e mostrando que tem potencial para ser um produto altamente rentável para o setor. O turismo movido pelas letras possui muitas vertentes, como visitar o local onde viveu um escritor, os cenários descritos em suas obras, além dos ambientes dos salões, feiras e festivais literários.

Explorar ambientes a partir de personalidades que neles viveram e os retrataram por sua ótica para depois os porem a uma segunda leitura se revela mais e mais pertinente de inclusão nas políticas públicas do turismo. Viajar a Praga para ver a cidade segundo o olhar de Franz Kafka, ou o interior do estado de Washington para seguir os passos das personagens fantásticas de Stephenie Meyer é, hoje, mais comum do que se imagina. Quantos adolescentes não almejam conhecer Forks? Quantos não querem vivenciar os pontos de Londres por onde andou Harry Potter?

A literatura como instrumento de despertar para realidades imersas na realidade, o paralelismo da realidade por meio da manipulação do real para a ficção literária abordada pelo fenômeno do turismo, a maior máquina de capital do terceiro milênio, não é um devaneio, mas um caminho seguido por países especialistas em turismo, como Espanha, França, Estados Unidos e Inglaterra, e que o Brasil precisa se ambientar, se incluir para continuar a ser uma das grandes potências da atividade das viagens de lazer no mundo.

Assim, percebe-se que o Governo Federal, através dos ministérios da Cultura e do Turismo, deve observar com mais seriedade e subsídio para o segmento infanto-juvenil do mercado literário e o quão esse mercado se atrela a outro mercado, o turístico, em seu vetor cultural, em um nicho mercadológico rentável e valioso para a sociedade que é o Turismo Literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERENZA, M. A. *Administração do turismo: conceituação e organização*. 1 v. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

AMORIM, A.R. A Literatura Em Busca de Um Conceito. In.: PENTEADO, A.A. *O Ensino da Literatura: teoria e prática...* Maringá. 2001.

ARAÚJO, E.O.H. de; BARBOSA, A.O. ; FREITAS, F.C. *Desenvolvimento Sustentável: uma análise do Plano Estratégico de Turismo*. VI Semana de Turismo ECA, USP.São Paulo. 2008.

ARAÚJO, E.O.H. de; FREITAS, F.C. *Arquitetura Religiosa: o barroco do Recife e o fenômeno do turismo cultural*. In.: Revista Cientec. Vol. 2. Recife. 2010.

BARTHES, R. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N.C. *Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões*. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. *Direitos humanos e...* . São Paulo: Brasiliense, 1989.

CORREIO DO POVO. *Rota mostra passos de Dom Quixote*: Espanha festeja 450 anos de nascimento do escritor Miguel de Cervantes com um interessante roteiro. Porto Alegre. 1997. Disponível em: < <http://www.correiodopovo.com.br/jornal/A102/N330/HTML/22ROTAMO.htm>> Acessado em 08.abril.2010.

CUNHA, E. C. G. *Reflexões Sobre o Turismo Cultural na "Cidade Maravilhosa"*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. 116 p.: Il. Dissertação de Mestrado Profissionalizante. Fundação Getúlio Vargas, 2008. Orientador: Professor Dr. Celso Corrêa P. de Castro.

DIAS, R. e AGUIAR, M.R. *Fundamentos do Turismo: normas, conceitos e definições*. Alínea Editora, 2002, Campinas, São Paulo.

GODOY, A. S. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas, v. 35, p. 20-29, mar./jun. 1995.

MINISTÉRIO DO TURISMO. *Estatísticas Básicas de Turismo*. Brasília, nov. 2007a. Disponível em: <<http://institucional.turismo.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

OMT – Organização Mundial do Turismo. *Guia do desenvolvimento do turismo sustentável*. Porto Alegre: Bookman, 1993.

PORTOGUIA. *Diversos Tipos de Turismo*. Turismo Alternativo. Artigo Institucional. Disponível em: <http://portoguia.no.sapo.pt/diversos_tipos_de_turismo.htm>, acessado em 08.abril.2010 .

WÖHLKE, M.; MORATELLI, R. F. *A relação do Turismo e o Terceiro Setor: contribuição para o desenvolvimento sustentável de destinações turísticas*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 2., . Caxias do Sul, 2004.

XICATOO, C.E. *O Turismo Literário Na Revista Cult: uma análise semiótica*. TCC – UNESP/Rosana. São Paulo, 2008.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL CONTEMPORÂNEA

Fabiana Tavares dos Santos Silva¹

Considerações iniciais

A criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. O desenrolar e as palavras trocadas atingem-na com força inefável, e quando ela se levanta está envolta pela nevasca que soprava da leitura.

Walter Benjamin

Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa “A Representação da Social da Pessoa com Deficiência na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira: Negação ou Construção de Barreiras Atitudinais?”

A pesquisa tem como objetivo central investigar se a literatura destinada à criança ou ao adolescente demonstra indicadores de eventual perpetuação de preconceitos, estereótipos, barreiras atitudinais. O estudo dos textos literários contemporâneos esteado na teoria das representações sociais, foi iniciado no segundo semestre de 2009, no Núcleo de Estudos da Linguagem, Interculturalidade e Inclusão (Neli), o qual é composto por profissionais de diversas áreas: psicólogos, professores, intérpretes de Libras e tem funcionado na FAINTISA (Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão).

Nesta linha, realizando leituras conjuntas e interdisciplinares, percebemos que, muitas vezes, a visão etnocêntrica nos impigiu um repertório de textos literários que reforçou a perpetuação da

¹ Mestranda em Educação Inclusiva (UFPE). Especialista em Literatura Infanto-Juvenil (FAFIRE). Graduada em Letras (FAINTVISA).

dicotomia saúde X deficiência, exclusão X inclusão, ora emudecendo a voz da personagem com deficiência, atribuindo a ela a menos valia, não a incluindo como protagonista nas narrativas, ora pela construção de um discurso hegemônico em que história e ficção traziam a cura, a mudança como elemento chave para a inclusão desses personagens no mundo da normalidade.

Urge, então, a reflexão do interdiscurso sobre o que é ser normal, considerando que esse termo se naturalizou na língua popular brasileira vindo do vocabulário de instituições pedagógicas e sanitaristas. Considerando também que movimentos ideológicos constituem a noção de normalização pela exigência histórica da sociedade de acordo com o que ela concebe como essencial à sua manutenção produtiva, política, culturalmente legitimada e indutiva aos indivíduos.

Esses, por seu turno, às vezes com a consciência adormecida, estão à mercê de textos que numa mensagem subliminar podem nutrir atitudes de respeito à genericidade humana ou, em oposição, podem ser fissuras a efetivação da filosofia inclusiva. A interação *autor-texto-leitor* estimula, portanto, a construção de representações sociais.

Nesse sentido, a literatura, por seu caráter simbólico, pode contribuir sobremaneira para reflexões que rompem com uma visão construída sob o pilar da exclusão/inclusão. Enquanto o primeiro elemento dessa polarização se caracteriza pelo afastamento, pelo desconhecimento, é o poder que pune, que afasta, desqualifica, o segundo busca mostrar as diferenças de compleição física, gênero, etnia e outras como elemento constituinte do gênero humano.

Compreendemos, portanto, que há processos de identificação constantes do leitor com o texto literário, com suas personagens, com as representações que essas personagens personificam. Tais processos de identificação ocorrem em movimento permanente de reconstrução e ressignificação de acordo com os lugares móveis de significar que cada pessoa humana, com ou sem deficiência, desempenha na organização social e nos papéis vivenciados na narrativa.

Nesse sentido, o texto ficcional carrega consigo elementos do real, não só no aspecto social como sentimental e emocional, contudo não se restringe à repetição em si mesmo, mas no ato de

fingir que concretiza um imaginário que mantém um vínculo com a realidade retomada pelo texto, como afirmaria Iser (1983).

COMPREENDENDO O PARADIGMA DA INCLUSÃO E O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A partir da década de 80, começa a ganhar força o conceito de *sociedade inclusiva*, que defende uma proposta radical: transformar a sociedade inteira para que sejam inseridas todas as pessoas até então excluídas, não apenas as que têm algum tipo de deficiência. Esse paradigma pressupõe a prática da ética da diversidade, que se apóia na certeza de que a humanidade detém infinitas formas de ser. Contudo, ninguém está livre de derrapar e materializar barreiras que obstem às pessoas com deficiência a efetivação dos direitos humanos.

Falamos especificamente das barreiras constituídas por atitudes, posturas, comportamentos que se tornam limitantes ou impeditivas ao exercício do outro e nem sempre são intencionais ou percebidas para quem as sentem, mas prejudicam a efetivação de direitos humanos para quem as recebe. Exemplos de algumas dessas barreiras atitudinais são a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, entre outras (LIMA & TAVARES, 2007; GUEDES, 2007; TAVARES, 2007).

Todas essas barreiras atitudinais podem estar baseadas em preconceitos explícitos ou decorrentes de uma situação e materializam-se em nossa linguagem. Ademais, penetram de modo sutil nas mentes das crianças e jovens através de um caminho atrativo: a literatura. Uma literatura que, experienciada por esse público através de cantigas, quadrinhas, narrativas etc, clandestinamente pode infiltrar ideias equivocadas acerca da pessoa com deficiência.

Os textos literários, guardando em si o presente, o passado e o futuro das palavras, têm o poder de metamorfosear as formas discursivas e os sujeitos. As narrativas permitem então que os leitores não apenas saibam da vida das pessoas com deficiência por meio da experiência existencial das personagens, como também

possibilitam a vivência subjetiva dessa trajetória. Ou seja, a palavra feita matéria na literatura, é um processo formativo tanto da linguagem quanto do leitor e da sociedade que é alimentada por ambos.

Quando analisamos atentamente o conteúdo desses textos, percebemos que na tessitura da narrativa as representações sociais são fortemente delineadas. De acordo com Moscovici (1978) tais representações revelam as teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço específico, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade. Assim, na interação com o mundo e com os parceiros o sujeito vai elaborando o conhecimento e se socializando, construindo valores e se apropriando das idéias que circulam na sociedade. É nítida, portanto, a relação entre a literatura e a sociedade. “Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo” (COELHO, 2000, p. 16). As narrativas, principalmente, constituem uma das principais formas pelas quais recebemos os conhecimentos, ideologias e valores dos nossos antepassados.

Destarte, os entendimentos acerca do potencial e existência da pessoa com deficiência, assim como a manutenção de valores dos quais somos herdeiros sociais, podem ser oriundos das formas de convivência real ou ficcional entre pessoas com e sem deficiência, experiências que podem provocar respostas emocionais diversas: piedade, indignação, tristeza, medo, as quais estão estreitamente vinculadas às representações sociais.

Assim, os modos de explicar a realidade dirigem ou orientam atitudes. São eles que vão permear as ações, sendo essa, portanto, a função precípua das representações. Nesta linha, entendemos que a representação social envolve uma série de proposições que possibilitam que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante (JODELET, 2001, p. 209 *apud* ALBUQUERQUE, 2007).

O campo de produção da representação social está centrado no cotidiano. É nele que as representações se constroem. É nele que muitos dos envolvidos na busca por uma sociedade incluyente tem

se inspirado para registrar na literatura aquilo que se pode catalisar no tempo do agora: o movimento de “avança-recua” dos sujeitos sociais rumo à construção da sociedade de Todos, com Todos e Para Todos.

Muitos autores, buscando fomentar a consciência includente, têm construído narrativas e histórias em quadrinhos com o objetivo de estimular a deterioração de barreiras atitudinais, contudo, às vezes, os escritores ou cartunistas caminham no oposto do que se deseja, e através do discurso inclusivista, nutrem e mantêm estereótipos, preconceitos, estigmas; outras vezes, a intenção de educar surge tão explícita que se esvazia o texto de sua literariedade, imprimindo a ele apenas um viés pedagógico.

UM RECORTE DO MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO LITERÁRIA

Hoje vivenciamos um momento de busca ao direito à vida independente, à autonomia, ao empoderamento, à equiparação de oportunidades. Claro está que muitas são as oportunidades de verificarmos a (in)concretude desses objetivos, muitas vezes sustentada por representações sociais da pessoa com deficiência na produção cultural, aqui entendida como possíveis estruturantes de barreiras atitudinais.

Acreditamos que os textos produzidos contemporaneamente ora rompem a idéia estereotipada que a sociedade nutre em relação à pessoa com deficiência, ora fortalecem as barreiras atitudinais. Assim, objetivando comprovar ou refutar esta primeira impressão, através de uma grade analítica, observamos duas histórias que trazem em seu bojo a representação da pessoa com deficiência.

Os critérios para a seleção do *corpus* do presente trabalho foram: a) os textos literários são histórias em quadrinhos; b) há a presença da personagem com deficiência como protagonista.

O gênero literário HQ foi escolhido em razão de crermos que as histórias em quadrinhos podem constituir um dos meios

de conscientização a respeito da inclusão social das pessoas com deficiência. Mas não simplesmente por serem textos literários e sim pela coerente forma como as essas pessoas são representadas através das personagens e das situações vivenciadas nessas histórias e por elas estimuladas no espaço real.

LEITURA E ANÁLISE DAS HQS

A leitura e análise das HQs são constituídas por três passos principais: I) Observação de três eixos básicos, afeitos ao personagem com deficiência:

- **Gênese da deficiência** – presença, ou não, de elementos de culpabilização que propiciem uma interpretação do leitor no sentido de atribuir a diferença a ações ‘negativas’, como traquinagem, desobediência, imprudência, ‘esquisitice’, etc.
- **Status do personagem** – características, traços de caráter, comportamentos, funções na história, estereotipia em vítima, herói ou vilão, etc. ; como exemplos: presença constante de sentimentos de tristeza, desgosto, solidão, conformismo, desamparo, desespero... ; presença de características nitidamente compensatórias, como alta competência em alguma área, extrema sensibilidade, coragem exacerbada, talentos especiais ...; presença de atitudes e ações condenáveis do ponto de vista da moral vigente, como intolerância, agressividade, criminalidade ...
- **Desfecho da história** – eliminação da diferença ou do diferente: pela ‘cura’ ou normalização; por isolamento do mundo, individual ou em gueto; por eliminação/ morte – real ou simbólica; pela inserção no lugar do exótico.

II) Observação de eventual caráter de ambiguidade no discurso (...) como indicador de ambivalência do artista em relação ao diferente.

III) Observação da presença de mecanismos de defesa, por

parte do criador, estejam os mesmos projetados ou não nas ações do personagem; com especial ênfase na negação.

O uso desses procedimentos analíticos, propostos por Amaral (1992), favorecem uma leitura sistemática das narrativas, não apenas com o desejo de “degustar” a literatura, mas de propiciar a outros leitores uma segunda leitura crítica, que denominamos , parafraseado Marisa Lajolo , de ‘Leitura de mundo’. Vejamos, portanto, as linhas-mestras aqui delineadas como pontos de identificação das barreiras atitudinais, identificadas a partir das representações sociais materializadas nestes textos em relação à pessoa com deficiências.

CRIAÇÕES DE MAURÍCIO DE SOUZA: DORINHA E DA RODA

As histórias em quadrinhos só surgiram na metade do século XIX, através das aventuras de Nhô Quim, criadas pelo italiano Ângelo Agostini, em 1869. Apenas em 1959, a HQ se fixou no Brasil, através das personagens Bidu e Franjinha, hoje eles são apenas alguns dos mais de cem personagens da galeria do autor.

Dorinha e *Da Roda*, por exemplo, são personagens criadas pelo cartunista Maurício de Souza, respectivamente, em novembro e dezembro de 2004. Dorinha tem deficiência visual, é bem humorada e autoconfiante, utiliza a bengala para se locomover. Enquanto que *Da Roda* não tem um nome específico, apenas possui apelido, o garoto fala da sua deficiência física com naturalidade, demonstra como se locomove com a cadeira de rodas e realiza ações cotidianas simples.

Analisando a HQ edição n. 221, da revista Mônica, percebemos que é positivo o modo como a personagem Dorinha e o seu cão-guia Radar entram em contato pela primeira vez com a Turma da Mônica. Contudo, na narrativa, não é demonstrada a função de um cão-guia, nem ao menos se menciona o termo. Além disso, uma criança, de acordo com a legislação brasileira não pode ter um cão-guia.

Ocultar uma informação importante para pessoas leitoras é caminhar na contramão do que o autor pretende, pois o

desconhecimento pode gerar rejeição das pessoas cegas em relação ao cão-guia, por não saberem como o cão-guia pode favorecer a locomoção e mobilidade delas. Sanar essa lacuna informacional seria potencializar a função da narrativa como caminho de construção de entendimentos coerentes quanto à acessibilidade da pessoa com deficiência visual aos diversos bens e espaços disponíveis na sociedade.

Além disso, Dorinha surpreende os amiguinhos através de suas habilidades e sentidos aguçados como o tato, a audição e o olfato, em algumas outras histórias da personagem os sentidos são tão enfatizados que a HQ chega a nutrir a barreira atitudinal da compensação.

Quanto a Revista nº 222, da Turma da Mônica, a qual traz um menino usuário de cadeira de rodas como personagem novo, demonstra nas imagens alguns equívocos no que concerne a acessibilidade arquitetônica dos ambientes. Além dos erros na própria cadeira de rodas que o garoto utiliza, por exemplo, a ausência de um apoio para os pés, a falta de aros propulsores. Contudo, o elemento que fere contundentemente os conceitos básicos da inclusão é o apelido da personagem “Da Roda”, pois essa denominação enfatiza a deficiência em detrimento do todo, ancora-se no modelo de entendimento médico, metonímico, em que a parte é equivalente ao todo da pessoa, e neste caso, a pessoa é vista como “deficiente”, “ineficiente”. Deteriora-se a identidade do garoto protagonista da narrativa em razão de sua deficiência.

A barreira atitudinal surge embutida numa narrativa que tem como objetivo valorar a diversidade humana. Mas, como foi afirmado anteriormente, ninguém está livre de, por meio de suas palavras e ações, materializar construções históricas diante da pessoa com deficiência, por isto a ação de auto-avaliação é imprescindível como força motriz para a construção da consciência inclusiva.

As características das personagens protagonistas das HQs construídas por Maurício de Souza remetem-nos ao cotidiano, à condição de ser das pessoas; aos medos, alegrias, desencontros; ao espaço individual; aos pontos de vista nem sempre concordantes; à possibilidade da diferença compartilhada, convivida, compreendida como riqueza existencial. Contudo, alguns detalhes interferem negativamente na efetivação do objetivo publicado pelo autor: o de

valorar a diversidade humana.

A prática da leitura pela ótica da criticidade nos diz que temos de ficar atentos e sinalizar, permutar nossas impressões quando o que está em tela é a constituição de representações coerentes com a filosofia inclusivista, pois muitos (in)conscientemente se utilizam dos pilares da inclusão para segregar pessoas, a partir de um discurso ambíguo, ancorado no argumento de que “é o melhor para tais pessoas” sem ao menos perguntar-lhes a opinião.

PALAVRAS FINAIS

A literatura é um dos elementos que fomenta o nosso corpo linguagem. A partir dela o simbólico é construído, por isto devemos reconhecer a relevância da função que desempenha, pois passamos a exercitá-lo muito cedo, em diversas situações, modos e com variadas intenções. De tal maneira que o próprio mundo passa a ser aquilo que a linguagem nos permite dizer real e ficcionalmente.

Neste sentido, concordamos com Souza (2000) ao afirmar que a literatura como campo da ideologia, nega a tese da *arte pela arte*, uma vez que qualquer produção simbólica é formulada a partir de compromissos e veicula sempre, explícita ou implicitamente, um projeto político, num determinado momento das relações sociais; no caso da nossa sociedade, relações contraditórias, conflitivas, ambíguas que urgem ser lidas e servir como força motriz para a reflexão tenaz e atitudes constantes de respeito ao outro.

A ideologia na literatura é, portanto, responsável pela incorporação desse outro em nós, através das representações sociais que ela veicula. O texto literário, nesse contexto, é visto como detentor de funções vitais, por meio das quais cada aprendiz (todos os seres humanos) está, ativa e permanentemente, construindo ou rompendo ideologias.

Destarte, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas proporcionar momentos de leitura e fornecer os textos, mas mostrar o que se esconde sob a aparência de simplicidade. É, justamente, essa a estratégia necessária para conduzir o leitor em formação, a criança ou o jovem, a conhecer e articular, com

proficiência a polissemia das palavras que alimentam nosso corpo linguagem e o mundo que construímos a partir dele.

Quiçá este mundo seja, nas palavras de Rubem Braga, um “Tuim”. Que ninguém lhe corte as asas, mas o permita “desatracar” as nossas mentes e corações para o que há de mais equitativo entre nós: a diferença que nos humaniza!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L.A. *Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil*. São Paulo, 1992. 399p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ALBUQUERQUE, E. R. de. *Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras*. Recife. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2007.

BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. (orgs). *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

CRUZ, M. *O deficiente e as diferenças na Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: SMC, 1991.

GUEDES, L.C. *Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade*. Recife. 2007. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, 2007.

ISER, W. *Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional*. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A teoria da literatura em suas fontes*. Vol. II, 2.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. p. 384-416.

JODELET, D. Representações sociais um domínio em expansão. (2001). In: *As Representações Sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias*. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, F. J.; TAVARES, F. dos S. S. *Barreiras Atitudinais: Obstáculos à Pessoa com deficiência na Escola*. 2007. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=20411>.

SOUZA, I. M. F. de. *O romance como possibilidade de ruptura ideológica – A Festa , de Ivan Ângelo*. Recife: Bagaço, 2000.

TAVARES, F. dos S. S. *A Pessoa Com Deficiência e as Barreiras Atitudinais na Literatura Infanto-Juvenil*. Recife 2007. 90 p. Monografia (Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Curso de Especialização em Literatura Infanto Juvenil), FAFIRE - Faculdade Frassinetti do Recife, 2007.

BILI CONCRETA, BILI FANTÁSTICA

Gianni Paula de Melo¹

Não devemos explicar nada a uma criança,
é preciso maravilhá-la.

Marina Tsvetaeva

INTRODUÇÃO

Ao percorrer as obras literárias implicadas no gênero infanto-juvenil, observamos recorrentemente a forma como os romances, contos e fábulas têm seu valor literário subjugados a razões de ordem pedagógicas e moralizantes. Uma discussão aparentemente datada e esmiuçada em projetos acadêmicos de fôlego como *Literatura infanto-juvenil: Arte ou Pedagogia Moral?*, escrito por Norma Sandra de Almeida Ferreira (1982), mas que não parece mover uma transformação efetiva na forma de se produzir diálogos com o leitor-criança.

Ainda que seja notável uma superação de determinados tabus, percebida pela inclusão das temáticas da violência, da sexualidade e da perversidade (humana, não fantástica) em alguns livros infantis; ainda que a concepção maniqueísta esteja, pouco a pouco, sumindo das páginas e que os personagens pareçam mais realistas, à medida que apresentam o mínimo de conflituoso em sua existência; ainda que tudo isto represente alguma mudança positiva, a literatura infantil ainda não superou, em sua grande maioria de publicações, certa escravidão da forma.

Neste contexto da escrita que caminha na superfície de sua possibilidade estética, o encontro com *Bili com limão verde na mão* (PIGNATARI, 2008) parece cativante não só pelo valor que traz em si, mas também pela quantidade mínima de obras brasileiras infanto-juvenis com mesmo grau de qualidade.

1 Estudante da Graduação em Jornalismo da UFPE.

Bili permite que o leitor-adulto passeie pelos corredores da memória da infância, enquanto que o leitor-criança enfrente sua própria vivência. Repleto de influências do binômio estético-ideológico associado ao seu autor, percebemos que o concretismo não larga a ponta do lápis de Décio Pignatari enquanto ele escreve esta obra.

A influência dos princípios do movimento se dá não apenas pela formação do escritor, mas pelo momento histórico em que *Bili* foi escrita. Apesar de o livro ter poucos anos de vida (se tratando de circulação), Pignatari elaborou a história na década de 60, não sabendo apontar o ano exato. Sendo assim, *Bili* começa a ser concebida ao mesmo tempo em que a poesia concretista ainda está no centro dos debates literários.

O Movimento Concretista que foi norteador não só pelo Décio Pignatari, mas também por Augusto e Haroldo de Campos, propunha uma ruptura com o modelo poético lírico e versificado e defendia a estrutura verbivocovisual (*verbo+vocal+visual*) por seu valor expressivo e comunicativo.

A percepção de que conteúdo revolucionário demandava também uma revolução da forma impulsionou a reflexão sobre a palavra e, ao explorar as nuances da *palavra-coisa* em detrimento da *palavra-signo*, o grupo incorporou a complexidade das propostas de autores como Mallarmé, Cummings, Pound e Joyce para criar um enfretamento novo com a linguagem, no qual a poesia seria “forma e conteúdo de si mesma” (CAMPOS, 1975).

Para destrinchar a experiência estética travada com *Bili* em um breve modelo analítico, nos apoiaremos não só nos textos sobre o Movimento Concretista de Décio Pignatari, Augusto de Campos e Haroldo de Campos (1975) reunidos em uma única publicação, mas também revisitaremos os conceitos referentes ao Fantástico e ao Maravilhoso. A linguagem minimalista utilizada por Pignatari associada ao trabalho gráfico que também busca sua inspiração no Concretismo, cria um ambiente de fantasia que demanda olhar atento. Para uma aproximação consistente com esta característica da obra foram tomados como base teórica o estudo sobre Literatura Fantástica de Todorov (1975) e o estudo sobre Realismo Maravilhoso desenvolvido por Chiampi (2008).

TATEANDO A OBRA

O livro analisado começa com a personagem “Belisa, que todo mundo chama de Bili”, passando por uma crise íntima que é sinalizada ainda na primeira página: “- Por tudo aquilo que eu sei e que eu não sei, com quase treze anos, a minha vida não está legal.” (PIGNATARI, 2008, p. 2). Este desabafo é seguido por um fluxo de consciência, no qual perpassa todas as pessoas e acontecimentos que Bili observa e sua impressão sobre eles. A interação entre a personagem e o mundo ao seu redor, retratada nos fragmentos deste texto fluente e rápido (como deve ser um fluxo de consciência), é interrompida pela decisão de ir à casa do avô, momento em que, mais uma vez, Bili deixa transparecer sua inquietação:

é sério o que é que eu vou fazer acho que vou para a casa do vovô ele sempre diz brincando muito sério pra eu falar com a avó sara que ela sara e cura tudo eu sempre dou risada mas desta vez ai saracura saracura me salva e me cura. (PIGNATARI, 2008, p. 3)

As incursões por um cenário que mais adiante tento decifrar se fantástico ou se maravilhoso inicia no caminho para a casa do avô. Bili encontra um limão e o atira nos bichos e frutas que aparecem pela trajetória. No entanto, em efeito bumerangue, eles voltam na direção de Bili e se amontoam sobre ela que continua a andar, agora, carregando aqueles outros personagens.

Quando parece não agüentar mais, Bili tropeça e “dormecompridonagrama”. Daí, então, mergulha em um sonho que funciona como contínuo do que estava acontecendo antes com ela, como uma Alice que cai no país das maravilhas do devaneio próprio. No sonho, Belisa reencontra os mesmos personagens com cores diferentes, mas agora eles passam a carregá-la, formando uma torre de criaturas imaginárias. E Bili no topo. No topo, porém, por pouco tempo, até que a própria personagem volta a aparecer e, desta vez, tendo que carregar todos.

- Pedra chou-chou, que história é essa? Eu de novo, outra vez em dobro? Já não basta uma? Tenho de suportar duas voltas a mesma viagem, o mesmo peso? Não posso levar o mundo nas costas. Na cabeça, muito menos. Ou o mundo é lata d'água? (PIGNATARI, 2008, p. 59)

Ao acordar, Bili consegue se desprender dos personagens que foi obrigada a transportar e parece, aos poucos, reencontrar seu lugar de equilíbrio.

Um dos grandes méritos de Pignatari na concepção deste livro é ter criado uma personagem com personalidade em formação, ou seja, não fechada em um perfil pré-concebido. Se é verdade que a narrativa em questão pode ser avaliada como *non-sense*, é certo também que o *non-sense* não é a ausência, mas o excesso de sentido. Disso podemos concluir que *Bili*, ao deixar vazios de significados, convida o leitor a uma experiência de co-participação plena, em que a criança pode criar significações de forma autônoma.

Acrescenta-se ainda a importância da problematização da identidade nesta narrativa e do convite à ideia fragmentada da (des)ordem do mundo, pois, levando em conta a literatura infantil infantilizada que muito se tem praticado, nos cabe perguntar: Se a criança vive em um momento decisivo de formação da identidade, a experiência artística pautada na linearidade e na ausência de conflito é a maneira mais apropriada de colaborar para sua constituição enquanto sujeito?

DE LER, DE OLHAR, DE OUVIR E DE TOCAR

Entre o lúdico e a literatura existe uma relação essencial que está resguardada na obra analisada. A estrutura dinâmica e a experimentação espaço-temporal que herda do Concretismo favorece a construção de jogos de palavras e de jogos de decodificação das seqüências dos trechos. Este último prevalece até que a criança esteja adaptada ao modelo cognitivo proposto por Pignatari.

A apresentação da personagem existente na contracapa antecipa qual o tipo de jogo de palavras que o leitor encontrará na história.

BILI BELISA
BELA BILI
BILI BÉLICA

BILI BÁRBARA
BILÍADA
BILI BIPOLAR

BILI BIRUTA
ABILOLADA
BILI HOLLIDAY

BILI BIÔNICA
BILI BIOTÔNICA
BILI À BEÇA

O *verbivocovisual*, característica concretista que busca abranger o semântico, o sonoro e o visual na forma de utilizar a linguagem, demonstra êxito nesta descrição da personagem, pois explora a sonoridade da letra “B” e da letra “L”, ao mesmo tempo em que parece estar visualmente, arquitetonicamente, planejada. Saber ver e ouvir estruturas torna-se então a chave para compreender a proposta da obra em questão e do Concretismo, como disse Haroldo de Campos.

Além da estruturação ótico-sonora, vale ressaltar a variação da tipologia para caracterizar sensação, entonação ou grau de importância do que está sendo dito. No trecho “chegando lá, ergueu os braços e, mesmo sem ar, gritou com toda força, como uma tarzoa: - Bili!” (PIGNATARI, 2008, p.3-5), o nome “Bili” ocupa grande parte do papel, o que ressalta a sensação de grito proferido pela personagem.

O posicionamento do texto no decorrer das páginas colabora para o exercício do lúdico. Apesar do encadeamento dos trechos da narrativa obedecer a certa lógica (em geral, da esquerda para direita, de cima para baixo), eles não estão organizados tradicionalmente, mas dispersos, dialogando com as ilustrações, muitas vezes seguindo suas curvas e formatos vários.

Esta utilização dinâmica do suporte está diretamente

relacionada à maneira como a poesia concretista se espalhava pela folha de papel, buscando coerência e sentido visual. É possível pegar alguns exemplos no livro, nos quais o concretismo atinge seu grau máximo de influência e a forma o seu grau máximo de experimentação.

Quando chega a vez de uma borboleta “batendo as asas como se fossem folhas azuis de um livro ou palmas” se alojar em Bili, a página seguinte dá espaço para a palavra “as asas” aparecer repetidas vezes em uma desordem ordenada. A palavra, neste caso, atua com autonomia e, como dito anteriormente, ela é “forma e conteúdo de si mesma”. Soma-se a isso, a preocupação de, além de transformar a *palavra-signo* (ou *palavra-ideia*) em *palavra-coisa*, contemplar o olho do leitor com uma linguagem visual sensível e artística. O lúdico também se reafirma neste trecho do livro, já que existem dobraduras nas páginas que devem ser manuseadas para que o leitor descubra alguns textos cobertos.

Outro exemplo interessante da intervenção do estilo aparece quando o narrador descreve a mudança que ocorreu em uma citação escrita na camisa de Bili após a sua caminhada:

**NA CAMISETA, QUE ANTES ERA BRANCA E AGORA
TINHA COR DE GRAMABARRO E ONDE ANTES ESTAVA
ESCRITO EM LETRAS VIOLETA**

O FUTURO NOS PERTENCE

AGORA SE LIA

O FU RO NOS PE NCE

(PIGNATARI, 2008, p. 66 – 67)

Ao retirar sílabas das primeiras palavras, usando como explicação o fato da roupa estar manchada, Pignatari encontra outros sentidos possíveis no interior da mesma palavra, a partir do seu próprio esqueleto. Quando transforma “o futuro

nos pertence” em “o furo nos pence”, esta última equivalendo sonoramente à palavra “pense”, ele utiliza a desconstrução da estrutura para criar, como dito, outras vias de sentido.

Apesar de a Teoria Concretista ter surgido diretamente vinculada à poesia, notamos que a reflexão que ela propunha é passível de aplicação em vários textos da atualidade, assim como ocorre no conto *Bili com limão verde na mão*, isso porque os escritores tinham como “compromisso primeiro a medula da linguagem”. Em *Bili* a forma que surge a partir das palavras-coisas suspensas no espaço-tempo se junta ao conteúdo de fantasia e torna-se um elogio à imaginação.

FANTÁSTICO OU MARAVILHOSO?

Classificar é reduzir, mas é também a maneira que o método científico encontrou para facilitar o estudo. Ao tentar classificar *Bili com limão verde na mão* como Fantástico ou Maravilhoso, faz-se necessário que primeiro retomemos as peculiaridades que marcam cada gênero.

A confusão a respeito dos dois termos literários se dá pela forma recorrente que usamos o Fantástico associado às situações de fantasia, mas sem considerar se aquela realmente é uma manifestação da Literatura Fantástica. Além disso, é verdade que os dois gêneros se avizinham e apresentam semelhanças como:

a problematização da racionalidade, a crítica implícita à leitura romanesca tradicional, o jogo verbal para obter credibilidade do leitor e, razão de freqüentes confusões da crítica literária, compartilham os mesmos motivos servidos pela tradição narrativa e cultural: aparições, demônios, metamorfoses, desarranjos da causalidade, do espaço e do tempo, etc. (CHIAMPI, 2008, p. 52)

Todavia, se o que aproxima os gêneros nos salta às impressões e parece fácil de identificar, não se pode dizer o mesmo do delineamento dos limites entre eles, que foram pesquisados e re-

pesquisados por grandes teóricos até que algum esboço de consenso fosse alcançado.

Segundo Todorov (1975), que elaborou um dos estudos mais representativos sobre a Literatura Fantástica, o Fantástico está presente na dúvida que se vivencia quando o personagem está diante de acontecimentos sobrenaturais e hesita entre acreditar no misterioso ou acreditar que existe uma resposta racional.

O fantástico ocorre nesta incerteza; ao escolher uma ou outra resposta, deixa-se o fantástico para se entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. (TODOROV, 1975, p. 31)

Esta hesitação do personagem que deve ser comungada pelo leitor implícito definitivamente não está presente no Maravilhoso. Neste último, os acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais são próprios da natureza da história e por isso não geram impactos ou reação nos personagens (ao menos, não pelo simples fato de serem sobrenaturais).

Assim, fica mais fácil entender a aproximação que alguns pesquisadores fazem entre contos de fadas e contos maravilhosos, pois na narrativa daqueles não existe um questionamento sobre o que parece surreal ou impossível, visto que estas são características inerentes ao seu universo. Por outro lado, sabe-se que nem todo conto maravilhoso será, necessariamente, um conto de fadas.

Nos contos maravilhosos (com ou sem fadas), não existe o impossível, nem o escândalo da razão: tapetes voam, galinhas põem ovos de ouro, cavalos falam, dragões raptam princesas, príncipes viram sapos e vice-versa. Segundo André Jolles, nesta forma narrativa 'Le merveilleux n'est pas merveilleux mais naturel'. (CHIAMPI, p. 60)

Admitindo as premissas conceituais de Todorov e Chiampi como verdadeiras para definição dos gêneros em questão, *Bili* surge automaticamente como obra do Realismo Maravilhoso,

pois a personagem não duvida daquilo que está acontecendo. Quando encontra com pássaros, borboletas e frutas falantes, todos estes seres parecem, na verdade, próprios do universo de Bili e o efeito bumerangue que o limão ocasiona ao chocar contra as coisas tampouco é questionado, apesar de cientificamente improvável.

Em apenas um momento Bili aparece “pensando resmungando”: “Será que eu tenho visgo? Será que eu tenho mel? Sou ímã agora?”. No entanto, as possibilidades que ela sugere para justificar a situação estranha que vive são igualmente imaginárias e as inquietações parecem antes relacionadas ao impacto da ação sobre ela que à dúvida que aquele mecanismo seja sobrenatural ou impossível.

O complexo desta análise está na aparente fusão entre vivência e sonho que existe na narrativa. Além disso, a história também pode ser tomada como fenômenos do imaginário de Bili, fantasias criadas pela personagem e não ocorridas de fato, o que descaracterizaria o Realismo Maravilhoso.

Mas, embora o livro possa ser entendido como alegoria da crise pessoal ou crescimento paulatino da personagem mirim, não existe evidência de que a seqüência em que carrega os demais personagens nas costas não seja real no interior da narrativa, principalmente porque o instante em que acaba a vivência e começa o sonho está bem demarcado no livro, apesar da história continuar parecida dentro e fora da cabeça de Bili.

Trocando em miúdos, o que está posto em xeque é o lugar do leitor na interação com a obra, pois se a personagem não demonstra dúvida em relação ao que está ocorrendo, nem o narrador evidencia a condição fantasiosa, então o que estaria atuando nesta decodificação que põe em dúvida a condição maravilhosa da obra não seriam os critérios de classificação, mas a interpretação pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor uma abordagem ampla, *Bili* foi apresentada a partir de vários pontos de análise que não pretendiam ser esgotados, mas sinalizados com a intenção de chamar a atenção para esta obra. Este é um livro com janelas abertas para inúmeros debates literários, que precisa ser difundido entre a classe acadêmica e, principalmente, entre crianças e jovens.

Em relação a isto, problematizo por fim, uma pergunta que provavelmente surgirá para alguns leitores: Será mesmo que *Bili com limão verde na mão* é uma obra para o público infantil?

O próprio Décio Pignatari menciona *Bili*, em entrevistas, como um conto infantil para adultos². No entanto, é lamentável que narrativas que arriscam o complexo sejam automaticamente vistas como inviáveis para o público infantil. A experiência estética e cognitiva que adulto e criança estabelecem com a obra vão afinar com as possibilidades de reflexões de cada um. Naturalmente, neste processo de interação pesam as referências anteriores de vida, leitura e repertório cultural de uma forma geral.

Criar, arbitrariamente, o entendimento de que as crianças não podem apreender o sentido do livro é assumir que o modelo linear, pedagógico e tradicional de literatura que vem sendo praticado deve ser mantido, pois apenas estes são passíveis de compreensão pelo público em questão.

Pergunto-me se um jovem que não conhece Décio Pignatari, nem o Concretismo, não vivenciaria uma catarse muito maior que vários acadêmicos diante de *Bili*, posto que a nossa leitura estaria contaminada por um referencial prévio. Não existe, no entanto, uma resposta. É preciso colocar criança e livro cara-a-cara para descobrirmos.

2 Entrevista para a Revista Bravo disponível na web: <http://bravonline.abril.com.br/conteudo/literatura/entrevista-autores-hoje-sao-todos-parecidos-432379.shtml>

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. *A geração de 1945 e o Concretismo*. In.: _____. *Literatura Brasileira: Tempos, Leitores e Leituras*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 603-606.

CAMPOS, A. de; CAMPOS, H. de; PIGNATARI, D. *Teoria da poesia concreta: Textos críticos e Manifestos 1950-1960*. 2. ed. São Paulo: Livraria duas cidades, 1975. 207 p.

CHIAMPI, I. *Realismo Maravilhoso*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 180 p.

FERREIRA, N. S. de A. *Literatura infanto-juvenil: Arte ou pedagogia moral?* São Paulo: Cortez, 1982. 155 p.

KHÉDE, S. S. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986. 96 p.

PIGNATARI, D. *Bili com limão verde na mão*. São Paulo: Cosac Naify, 2008. 80 p. 25 ils.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

A INTERSEMIOSE NAS OBRAS DA COLEÇÃO ABZ DE ZIRALDO

Iaranda Barbosa¹

INTRODUÇÃO

É bastante comum encontrarmos em uma grande parcela dos livros destinados ao público infantil uma gama de imagens exercendo uma função meramente ilustrativa. Seja para educar, seja para distrair, os desenhos ali presentes simplesmente reproduzem o que foi escrito e não acrescentam nenhuma informação ou têm o intuito de desenvolver a capacidade cognitiva dos pequenos leitores. Entretanto, devemos nos lembrar que o mercado de leitores está cada vez mais atento e que a busca por boas leituras não é mais uma exigência de adolescentes e adultos.

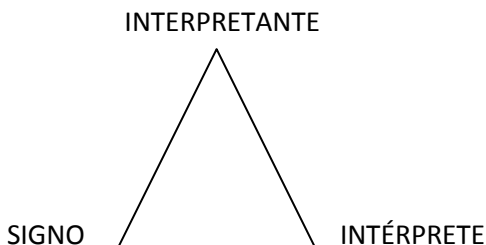
Considerando os inúmeros recursos semióticos que podem ser utilizados neste tipo de literatura, o presente trabalho trará uma análise de alguns elementos intersemióticos como ilustrações, interdisciplinaridade e intertextualidade. As obras analisadas fazem parte da *Coleção ABZ* do chargista, desenhista, escritor, cartunista e dramaturgo Ziraldo. A referida coleção é composta por 26 livros os quais cada um é dedicado a uma letra do alfabeto português. Veremos que os recursos intersemióticos anteriormente mencionados podem, mesmo utilizados de maneira bastante simples, contribuir para o enriquecimento da obra e do conhecimento de quem quer que a leia.

Inicialmente serão abordados os conceitos de semiótica, semiologia e semiose através das contribuições de Charles Peirce e Ferdinand de Saussure. Posteriormente, abordaremos, de forma sucinta, as idéias sobre signos e linguagem. Para tanto, tomaremos com ponto de partida os conceitos bastante discutidos e formulados por Louis Hjelmslev, Umberto Eco e Roman Jakobson. Finalmente, nos deteremos nos elementos intersemióticos das obras e buscaremos interpretar os diversos significados desses recursos.

1 Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

CONCEITOS

Segundo Charles Pierce, semiótica é a doutrina da natureza essencial e das variedades fundamentais de cada semiose possível. Para ele, “semiose é uma ação, uma influência que seja ou co-envolva uma cooperação de três sujeitos, como por exemplo um signo, o seu objeto e o seu interpretante. Os triângulos intersemióticos criados por Pierce são bastante importantes para a compreensão de seu conceito:



O triângulo de Pierce representa a tomada de conhecimento mediatizada. A semiose seria, então, um processo segundo o qual qualquer coisa passa a desempenhar a função de signo. A semiótica não se interessa pelo estudo de um tipo de objeto particular, interessa-se por objetos comuns, na medida em que eles participam na semiose.

Para Saussure, a semiologia é uma ciência que estuda a vida social dos signos no quadro da vida social e que poderia fazer parte da psicologia social, e, em consequência, da psicologia geral. Ainda para ele, a semiologia poderia nos dizer em que consistem os signos (formados por uma relação entre um conceito – o significado – e uma imagem acústica – o significante – e quais as leis que os regem). Podemos assim dizer que o objeto da semiologia é qualquer sistema de signos, imagens, gestos e sons melódicos.

Os outros linguistas que aparecem depois de Pierce e Saussure procuram reformular algumas idéias e acrescentar novos termos a seus conceitos de signo. De acordo com Louis Hjelmslev o termo saussuriano chamado de significante deverá ser substituído pela expressão e o significado deve ser substituído por conteúdo.

Além disso, tanto o conteúdo quanto a expressão possuem dois aspectos, chamados de forma e substância. Os signos, assim, para Louis Hjelmslev, são formados por quatro elementos e não dois como dizia Saussure. Umberto Eco procura resumir e assimilar de forma mais coerente os conceitos anteriores e faz contribuições no tocante aos signos. Para ele existem diagramas, emblemas, desenhos, equivalências arbitrárias e os sinais. Ou seja, os signos que representam relações abstractas, as figuras a que associamos conceitos correspondentes aos ícones e às inferências naturais, os símbolos em Peirce e os que se baseiam num código ao qual estão associados um conjunto de conceitos, respectivamente. Já Roman Jakobson introduz o conceito de funções de linguagem – emotiva, fática, poética, referencial, metalinguística – e nos leva a concluir que, para cada função, utilizamos signos diferentes.

IMAGENS

“A imagem não constitui um império autônomo e cerrado, um mundo fechado sem comunicação com quem o rodeia. As imagens – como as palavras, como todo o resto – não poderiam deixar de ser consideradas nos jogos do sentido, os mil movimentos que vêm regular a significação no seio das sociedades”. (VERÓN, 1980, p. 35)

São as imagens uma das principais fontes de interação entre as obras da Coleção ABZ e seus leitores. Os recursos visuais são amplamente utilizados não só para contar a história, mas também para desenvolver a percepção, para informar e, por que não dizer, para divertir. No livro intitulado *As desventuras de Mr. W*, Ziraldo utiliza réplicas de quadros de pintores famosos e nos guia sob o pretexto de encontrar em cada um deles a letra “W”. Entretanto, o próprio autor no final do livro deixa clara qual foi sua real intenção em utilizar as ilustrações dos quadros:

A aventura aqui inventada
foi somente uma desculpa
para mostrar a vocês

todos esses lindos quadros
– que vimos, atentamente –
e falar de seus pintores.



Fishing Boats on the Beach at Saintes-Maries-de-la-Mer, 1888. Vincent Van Gogh. Tela utilizada na obra As desventuras de Mr. W, 1994

Além da obra *As desventuras de Mr. W*, há também a utilização de quadros e a citação de outros pintores em uma outra obra intitulada *R – a princesinha*. Nele, o pintor Degas é mencionado pelo fato de gostar de pintar bailarinas pois, na referida história, Ziraldo compara a letra “R” a uma bailarina pronta para dar um rodopio. Neste livro podemos encontrar na página 11 a figura de uma bailarina descalça, um pouco inclinada para frente, com a perna esquerda apoiada no solo e a perna direita com o pé em ponta, com seu antebraço direito apoiado na coxa direita e uma linha curva, que fora desenhada pelo autor, indo desde a sua testa até o seu abdômem. Na página 12 da referida obra, observamos uma letra “r” maiúscula como se estivesse na mesma posição da bailarina acima descrita. Ambas as imagens transmitem a idéia de que realmente tanto a jovem quanto a letra estão prestes a dar um rodopio idêntico aos das bailarinas.

Apesar de ser real a preferência de Degas por bailarinas, o quadro utilizado na ilustração não é do referido pintor mas sim, do autor.

- **Imagem – mimesis**

Ziraldo, em alguns livros, faz com que o leitor identifique a referida letra com um elemento da realidade e vice versa. Tal identificação tanto aparece de maneira explícita quanto de maneira sugerida. No livro *Um J na minha vida* o autor ilustra um encantador de serpentes tocando uma flauta de frete para um cesto do qual sai uma cobra que, ao aparecer completamente, assume a figura de um “j”. Já em *Os mistérios de X*, há uma ilustração com um casal de crianças de costas uma para a outra, com o dorso inclinado para frente e as pernas estiradas na mesma direção, formando assim a letra “x”. A mimesis presente nas duas obras é bastante evidente, clara e verossímil. Ao contrário da impossibilidade o que há nessas ilustrações são a possibilidade e a identificação do desenho com a realidade e, consequentemente, com a letra em questão.

Ainda em relação à mimesis, podemos encontrar na obra *O ABC do B*, mais precisamente nas páginas 18 e 19, seis quadrinhos que transmitem para a forma de imagens o que o autor está narrado. Nesta passagem o personagem principal, durante a noite estrelada, pula um muro, pega uma escada, desenha sua silhueta de lobo contra o luar, caminha no escuro e rouba a sua amada. Em seguida rasteja e salta sobre o parapeito. Vale a pena ressaltar que o leitor é levado a tanto ler a narração quanto olhar as imagens e tentar identificar nas figuras cada trecho que está sendo narrado.

INTERTEXTUALIDADE

Um outro elemento intersemiótico largamente utilizada nesta coleção é a intertextualidade. Em *A letra N e o nascimento da noite*, Ziraldo, na segunda página, faz uma espécie de transcrição do livro Gênesis da Bíblia Sagrada e fala também sobre a Torre de Babel:

O Senhor fez a luz.
E achou que era bom.
E com a luz, Ele fez a manhã
e a tarde do primeiro dia.
E achou que era bom.

[...]
Um dia – muito, muito mais tarde –
os homens que Deus havia criado
resolveram contruir
– num lugar chamado Babel –
uma torre muito alta
para, com ela, chegar ao Céu
e, co isso, fazer a glória dos homens,
Deus achou que *não* era bom!

Na obra *O ABC do B*, o amor entre Bia e Bernardo é proibido pois, assim como Julieta e Romeu, eles possuem, além dos sobrenomes Capuleto e Montéquio, respectivamente, famílias inimigas. Shakespeare tem seus personagens representados por Ziraldo, contudo, Bia nem pensa em morrer:

“Morrer, meu bem, nem pensar.
Morrer é a maior burrice!”
Aí, pensou, junto ao mar:
“Vamos fugir!” - ela disse.

Ainda nesse mesmo livro, o autor faz menção a Carlos Drummond de Andrade . O personagem principal faz uma poesia para sua amada: *Canção pra Álbum de Moça*. Drummond aparece outra vez no livro *A história do I que engoliu o pinguinho*, com o poema *Memória*.

Amar o perdido
deixa confundido este coração.
Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.
As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.
Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

INTERDISCIPLINARIDADE

É bastante comum nas obras da *Coleção ABZ* encontrarmos ligações entre as disciplinas. Em *Os mistérios de X*, encontramos:

Mas, afinal de contas, o que é Álgebra e Incógnita?
É difícil de explicar
num livrinho de história
que só quer é encantar
e divertir seus leitores.

Mas se você não souber
o que é Álgebra ou Incógnita,
como é que se vai fazer
pra história continuar?
Vamos lá. Vamos tentar...

A historinha segue com a explicação sobre o que vem a ser álgebra e incógnita, além de abordar outros problemas matemáticos nos quais o “x” aparece. Podemos perceber nessa passagem, o comprometimento do autor não só com a diversão, mas também com a responsabilidade de contribuir de alguma forma com o aprendizado do seu público.

A fonologia também aparece em algumas obras de maneira bem evidente embora tenha uma abordagem bastante sutil:

[...]
- É meu sonho casar-me com o Príncipe dos Pês!
Foi um choque. Como é que as irmãs, mais experientes e menos sonhadoras do que ela, poderiam explicar-lhe que isto era impossível?
- Absurdo! Tu não tens a alma dos Pês, **bilabial** e **surda**! És uma letra **vibrante** e forte e há que velar pelo que vales. Ele é diferente de ti, jamais pensará em ter-te como esposa. (R- a princesinha, 1994, p. 13)

Ziraldo utiliza aliterações em várias obras. Recurso esse que transmite ao leitor além da sonoridade da letra, que nesse caso é a personagem principal da ação, um tom poético:

Penosos passos levaram a pobre princesinha
à porta do palácio do seu príncipe. (R- a
princesinha).

CONCLUSÃO

As obras da *Coleção ABZ* nos revelam como a criatividade é capaz de associar o prazer de ler com o aprendizado. Vimos que as ilustrações não se resumem a simples reprodução do que está escrito. Pelo contrário. O processo de interação texto-desenho, faz com que o leitor se surpreenda e faça uma nova descoberta a cada página.

Ziraldo transforma o alfabeto, um assunto aparentemente enfadonho devido à quantidade de livros que tratam do tema, em uma coleção rica em informações e divertimento. Não só o público infantil, senão o juvenil e por que não dizer o adulto aprende com as histórias desse experiente artista.

Percebemos também que as atividades existentes nas histórias desenvolvem bastante a capacidade cognitiva das crianças. Ler, nesse caso, não é mero passatempo. A leitura não se dá simplesmente pela leitura. Mas se dá pelo prazer de interagir com o livro, de descobri-lo, de interpretá-lo. Os recursos intersemióticos aqui apresentados aparecem de maneira sutil, simples.

Através desse trabalho, espera-se ter contribuído para mostrar como um livro pode ser enriquecedor para o conhecimento do leitor, principalmente do público infantil. Partimos de conceitos acadêmicos e amplamente discutidos para nos depararmos ao final com a simplicidade de uma obra não menos merecedora de admiração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ECO, U. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 1980.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975. PIERCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PINTO, Z. A. *Os mistérios de X*. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1994.

_____. *R- a princesinha*. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1994.

_____. *O ABC do B*. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1992.

_____. *Um J na minha vida*. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1992.

_____. *A história do I que engoliu o pinguinho*. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1994.

_____. *Z a missão*. São Paulo Companhia Melhoramentos. 1994.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein.

São Paulo: Cultrix; USP, 1969. _____. *As desventuras de Mr. W*. São Paulo: Companhia

Melhoramentos. 1994.

VERON, E., «*Quand lire c'est faire: l'énonciation dans le discours de la presse*», **Semiotique II**, Paris, IREP, 1985, p. 33-56.

IDEOLOGIA, MITO E DISCURSO CRÍTICO NA PRODUÇÃO E NO ENSINO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL - OLAVO BILAC E MONTEIRO LOBATO -

Jefferson Souza¹

Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tão pouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual a investigação é confusa, e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários).
(Aristóteles, Política, VIII, 1 e 2)

As produções literárias infanto-juvenis dos escritores Olavo Bilac e Monteiro Lobato podem ser tomadas como dois eixos paradigmáticos dessa modalidade de literatura, no Brasil, nos séculos XIX e XX, já que essas duas orientações literárias refletem, de acordo com os seus respectivos contextos de produção, os valores emblemáticos de suas épocas em relação à literatura destinada aos leitores em formação.

O nascimento de uma literatura destinada ao público infantil esteve relacionado ao surgimento da sociedade moderna. A infância, tal qual conhecemos hoje, juntamente com os mecanismos epistemológicos que a investiga, como a pedagogia e a psicologia, são frutos de um modelo sócio-político e econômico substitutivo das estruturas medievais implementado pela burguesia. Esse modelo de sociedade substituiu radicalmente os antigos vínculos sócio-afetivos medievais, baseados nas relações de favores, elos de sangue e compadrios, por uma estrutura social amante da

1 Mestrando em Teoria da Literatura (UFPE).

privacidade, centralidade familiar e da vida doméstica. Todavia, isso não quer dizer que antes do sistema burguês não houvesse a criança, mas a sua função no corpo social era bastante diferenciado. Naquele período:

As crianças eram frequentemente negligenciadas, tratadas brutalmente e até mortas; muitos adultos tratavam-se mutuamente com suspeita e hostilidade; o afeto era baixo e raro. [...] A falta de uma única figura materna nos primeiros dois anos de vida, a perda constante de parentes próximos, irmãos, pais, amas e amigos devido a mortes prematuras, o aprisionamento físico do infante em fraldas apertadas nos primeiros meses e a deliberada quebra da vontade infantil, tudo contribuiu para um “entorpecimento psíquico”, que criou muitos adultos, cujas respostas aos outros eram, no melhor dos casos, de indiferença calculada e, no pior, uma mistura de suspeita e hostilidade, tirania e submissão. Alienação e violência. (STONE, 1979 *apud* ZILBERMAN, 2009, p.36-37)

A ideologia burguesa, em sintonia com os anseios do Estado Moderno, buscou “universalizar” um modelo de família em que a mulher, a mãe, e as crianças, os filhos, tivessem funções específicas e estratégicas na vida doméstica. Sob o princípio da promoção do afeto e da manutenção do lar, coube a mulher a posição estratégica de administrá-lo e responder pela “educação” das crianças. Nesse contexto, preferiu o projeto ideológico do Estado Moderno esvaziar a criança de quaisquer protótipos de força produtiva material, já que elas poderiam tornar-se uma fatia específica do mercado, ou melhor, uma futura reserva de mercado “educado” segundo as orientações do sistema capitalista. Daí o investimento no campo simbólico para as crianças, desde as confecções de brinquedos ao investimento na produção de uma literatura produzida especificamente para a infância. Por outro lado, percebeu logo o Estado Moderno que os interesses privativos da família não dariam conta totalmente dos anseios do projeto burguês, criando, por

sua vez, instituições que fossem capazes de reproduzir os valores almejados por esse sistema social. Coube à instituição escolar a “tarefa” de “completar” a “formação” ideologicamente prestigiada das crianças, logo após a instauração do Estado Moderno. Tal empreendimento interpelou uma recorrente doutrinação e didatização pedagógicas da leitura infanto-juvenil na escola que, por sua vez, aqueceu a profissionalização dos escritores de literatura para crianças e jovens, que, muitas vezes, aliavam-se a ideologia dominante e aos mercados editoriais.

A particularidade inerente da literatura infanto-juvenil de imbricar a experiência literária à intenção pedagógica tornou-a alvo fácil, durante muitos anos, da especulação dos discursos ideológicos e míticos. Nesse sentido, o caráter diretivo, intrínseco das práticas pedagógicas, foi muitas vezes, ao longo da História da literatura infanto-juvenil no Brasil, utilizado, por parte da elite dirigente do país, para escoar uma gama de interesses de ordem moral, ética e política, estranhos às necessidades lúdicas, sociais e cognitivas das crianças e dos adolescentes.

Dessa forma, desde seu aparecimento, na Idade Moderna, a literatura infanto-juvenil luta para conciliar a sua vocação formativa à autonomia estética do texto literário, apesar de muitas vezes o caráter formativo dessa literatura tenha sido substituído pela doutrinação de uma pedagogia enviesada.

Poderíamos, portanto, relacionar o recrudescimento desse processo de institucionalização da literatura, ou seja, a pedagogização e a formalização do ensino da literatura, à Era das “Revoluções” Burguesa. Logo após a Revolução Francesa de 1879, a disciplina História da Literatura, dedicada ao estudo da produção literária nacional, passou a ser incorporada aos currículos das instituições escolares francesas e depois no restante da Europa, conformando no Ocidente um modelo sistemático de ensino-aprendizagem de literatura.

Segundo Regina Zilberman:

A essas alturas, literatura era uma denominação consagrada e incluía toda produção escrita consignada em livro. A poesia passou à condição de gênero diferenciado, de um lado dividindo

seu espaço com outras manifestações verbais, como a eloquência, o drama, a epopéia, de outro mantendo sua primazia porque qualificada de mais elevada dentre as existentes. Também é sinal de superioridade o fato de a literatura ser a única a se utilizar da língua. Esta tinha de ser considerada homogênea e nacional, para construir matéria de ensino, numa época em que se organizava o Estado burguês. Nada mais conveniente do que consagrar a língua dos poetas como nacional, desprezando os falares regionais e populares, e usar a escola como seu veículo de difusão, apostando no prestígio da literatura para validar as opções feitas. (1990, p. 15)

Dessa forma, na Era Burguesa, durante muitos anos, a formação “leitora” das crianças e dos jovens esteve comprometida com a padronização da língua vernácula e com as insígnias da nacionalidade. O próprio processo de institucionalização a que foi submetida a literatura, na História Contemporânea, comprova que as convicções que animaram a sua instauração nos currículos oficiais de ensino correspondiam mais aos anseios de cunho ideológico do que pedagógico. Fato que deixa transparecer um deslocamento de interesses quando se trata de um projeto de formação de leitores. Na base desse projeto, estava a intenção das classes dirigentes de transmitir os valores consagrados da tradição social através do patrimônio literário nacional, o que implicava muitas vezes num ocultamento das complexidades da realidade nacional e dos valores que cerceavam o *status quo*.

A realidade brasileira da segunda metade do século XIX, por exemplo, emanava todos os paradoxos e contradições resultantes de seu complexo processo de “emancipação” política e cultural. Na realidade, esse processo de maioridade e da construção da identidade nacional brasileira teve seu início efetivo desde o cumprimento das medidas oficiais tomadas por D. João VI, que legou à Colônia brasileira o estatuto de Vice-Reino de Portugal. Fato que aliado às

dissensões do Príncipe Regente D. Pedro com a Corte Portuguesa resultou na formalização da “autonomia” política da Colônia em relação a Portugal. Todavia, foi nos últimos anos do século XIX que o projeto de nacionalização do Brasil esbarrou nas suas mais complexas contingências, pois as mudanças ocorridas nas relações de trabalho e no regime político brasileiros, no último decênio do século de Comte, alteraram, sem sombra de dúvidas, os anseios e os projetos da sociedade brasileira. Embora esses paradoxos da vida nacional demandassem argúcia crítica e analítica, no tocante às reformas políticas e educacionais do país, preferiu boa parte da intelectualidade brasileira ligados aos setores referidos acomodar-se aos esquemas ideológicos e míticos de nacionalidade e progressismo que ocultavam as efetivas contradições da realidade nacional.

Nesse cenário de paradoxos em que se encontrava a vida nacional, o setor de ensino encontrava-se enormemente abalado pela falência do modelo de ensino humanista herdado dos jesuítas. Embora houvesse medidas oficiais, tanto no governo de D. João VI, quanto no I e II Reinado, para reabilitar o ensino no país, apenas durante os últimos decênios do século XIX, o sistema escolar brasileiro passou por mudanças efetivas, através dos pareceres de Rui Barbosa e Epitácio Pessoa entre outros. E foi, justamente, nesse contexto de contradições que o ensino da literatura para crianças e jovens foi incorporado ao interesse da educação nacional.

Tal interesse pela “educação” é, de certo modo, “reflexo” das profundas mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade brasileira, como, por exemplo, o acelerado processo de urbanização e a formação da classe da média em fins do século XIX e início do século XX. Esse novo horizonte social, identificado com as profissões liberais, apoiava o seu status na valorização e aquisição de certo um “saber”. O culto à inteligência, à erudição e ao sentimento cívico constituiu, nesse contexto, os lastros ideológicos em que se apoiava praticamente toda vida nacional, em especial a instituição escolar. Nesse sentido declara Nelly Novaes Coelho, no livro *Panorama histórico da literatura infanto-juvenil*, que:

Analisadas em conjunto, essas obras pioneiras [de literatura infanto-juvenil no Brasil] (sejam

adaptações, traduções ou originais revelam facilmente a natureza da formação ou educação recebida pelos brasileiros desde meados do século XIX. Uma educação orientada para a consolidação dos valores do sistema herdado (= mescla de feudalismo, aristocratismos, escravagismo, liberalismo e positivismo). Os pilares desse sistema educativo seriam:

1. Nacionalismo: preocupação com a língua portuguesa falada no Brasil; preocupação de incentivar nos novos entusiasmos e dedicação pela pátria; o culto das origens e o amor pela terra (com ênfase na vida rural e, conseqüentemente, idealização da vida do campo, em oposição a vida urbana).
2. Intelectualismo: valorização do estudo e do livro, como meios essenciais de realização social – meios que permitiriam a ascensão social econômica através do Saber.
3. Tradicionalismo cultural: valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, como modelos da cultura a ser assimilada e imitada.
4. Moralismo e religiosidade: exigência absoluta de retidão de caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma, dentro dos preceitos cristãos. (1991, p. 207)

Nesse contexto, inúmeros livros de teor “literário” foram editados para serem utilizados nas escolas. Mesclando instrução, civismo e o discurso literário, as obras infanto-juvenis dos escritores do entre séculos, como as de Hilário Ribeiro, com sua *Série Instrutiva* de 1882, a de Romão Puiggari, com as suas *Coisas Brasileiras* de 1983, e principalmente o livro *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manuel Bonfim de 1910, representam de forma contumaz o caráter “missionário” que a literatura infanto-juvenil exerceu em relação à educação da elite brasileira no final do século XIX e início do século XX. Como se pode perceber através dos dois últimos títulos, a partir, desse momento, a literatura brasileira, tanto a adulta, quanto a infantil, passaram por um processo de

nacionalização. Entretanto, enquanto que o primeiro “gênero” de literatura se engajou com o moderno projeto do século XX, haja vista a eclosão da Semana de Arte Moderna de 1922, a segunda, embora cronologicamente ficada no século XX, mostrou-se ainda debitária dos valores ideológicos do século XIX, devido aos “compromissos” dessa literatura com os projetos ideológicos da República Velha.

A nacionalização da literatura infanto-juvenil, assim como a adequação das leituras escolares às faixas etárias, eram, de fato, necessidades reais do contexto cultural brasileiro em fins do século XIX e início do XX. Em relação às práticas de leitura desenvolvidas nas escolas do XIX, tornou-se emblemático o testemunho do crítico literário Sílvio Romero sobre as inadequações dos processos de alfabetização e letramento de seu tempo. Em 1885, no prefácio ao livro *Robson Crusoe*, traduzido para o português por Carlos Jansen, Sílvio Romero comenta sobre a aridez da inserção das crianças no universo da leitura, feita de forma insípida através, geralmente, de gêneros textuais oriundos do domínio discursivo jurídico, que segundo o crítico esmagava o senso estético e embruteceia o raciocínio. Já quanto à questão da nacionalização da literatura, ela se fazia urgente, porque grande parte dos livros que circulavam no Brasil daquele tempo vinham importados de Portugal, geralmente, traduzidos do francês, criando sérios entraves na compreensão dos textos. Nesse sentido, segundo fonte de Edgar Cavalheiro, o contexto típico de leitura das crianças e dos jovens no século XIX, dava-se segundo a citação abaixo:

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

- Papai, que quer dizer palmatória?

-Palmatória é um instrumento de madeira com que, antigamente, os mestres-escolas davam “bolos” nas mãos às crianças vadias...

Mas aqui não é isso.

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

- Pelo assunto, neste caso, deve ser – castiçal.

Parecido, não? Como um ovo com um espeto!

Minutos depois a criança interrompia novamente

a leitura.

- Papai, 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 atestada e 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, porque não traduzem esses livros portugueses para as crianças brasileiras? (CAVALHEIRO, 1955 apud ZILBERMAN, 2007, p.29)

Diante disso, se por um lado, escritores brasileiros do final do século XIX, como Olavo Bilac, tenham dado um salto na produção da literatura brasileira infanto-juvenil ao adequá-la às exigências de nossa comunidade leitora, por outro eles negligenciaram a recepção infantil, em nome de um discurso mítico e ideologizante de nacionalidade e alteridade, que esvazia a História, a memória, a geografia e a subjetividade. Nesse sentido o escritor Olavo Bilac, de certo modo, em sua produção infantil, apropriou-se dos reais problemas da literatura infantil brasileira, para esvaziá-los de suas "verdadeiras" exigências. Daí o caráter mítico da produção infantil de Olavo Bilac, que ao elaborar um discurso aparentemente coerente e universal apaga a complexidade das representações literárias para o universo da criança. O seu livro, *Através do Brasil*, que citamos anteriormente, é, por exemplo, resultado de uma adaptação do livro *Le tour de la France par deux garçons* do escritor G. Bruno. Essa adaptação narra a peregrinação de dois garotos por territórios brasileiros de Norte a Sul, marcada por inúmeras lições de moral e civismo. Esse livro de Bilac, logo se tornou, praticamente, leitura obrigatória nas escolas brasileiras. Embora o autor de *Via Láctea* tenha se servido de um argumento literário, a sua meta era, com o livro *Através do Brasil*, juntamente com a publicação, em 1915, de suas *Poesias* para crianças, inculcar

nos pequenos leitores brasileiros valores, como o nacionalismo e o civismo, estritamente condizentes com a ideologia dominante da República Velha. Todavia, o envolvimento de Bilac com as questões do nacionalismo não se restringiu ao plano literário, pelo contrário, tomou contornos nitidamente políticos. Não é de se espantar que os ideólogos da Campanha Cívica tenham escolhido o seu nome de Olavo Bilac para assumir a posição de arauto desse projeto, sobretudo, àquele relativo à implementação do serviço militar obrigatório. Na deflagração da Campanha de 1915, em prol do serviço militar obrigatório, o nome de Olavo Bilac já estava mais do que acomodado às estruturas ideológicas do período, uma vez que a sua produção infantil e a sua composição do *Hino à Bandeira* conferia ao “Príncipe dos poetas” uma autoridade discursiva.

Nesse panorama, coube a Olavo Bilac forjar, através da literatura infanto-juvenil um mito da nacionalidade e da família, para orientar a “formação” das crianças e dos jovens para o modelo de sociedade desejado pelos valores da República Velha. Segundo Roland Barthes, o que permite ao leitor consumir o mito inocentemente é o fato dele ser um sistema indutivo. No mito, as relações pretendem dar-se de forma naturalizada, porque ele procura eliminar as contradições históricas. Na realidade:

O que o mundo fornece ao mito é um real histórico, definido, por mais longe que se recue no tempo, pela maneira como os homens o produziram e utilizaram; e o que o mito restitui é imagem natural deste real. E, do mesmo modo que a ideologia burguesa se define pela deserção do nome burguês, o mito é constituído pela eliminação da qualidade histórica das coisas: nele, as coisas perdem a lembrança da sua produção. O mundo penetra na linguagem como uma relação dialética da atividade, de atos humanos: sai do mito como um quadro harmonioso de essências. Uma prestidigitação inverteu o real, esvaziou-o de história e encheu-o de natureza, retirou às coisas o seu sentido humano, de modo a fazê-las significar uma insignificância humana. A função

do mito é evacuar o real: literalmente, o mito é um escoamento incessante, uma hemorragia, ou se se preferir, uma evaporação; em suma, uma ausência sensível. (BARTHES, 1993,p.138-139)

Como o mito implica numa deformação da realidade, Olavo Bilac traduziu para a sua literatura infantil uma visão ideologicamente ufanista do Brasil e essencialista da família. “Roubando”, ou melhor, escamoteando as complexidades que envolvem essas duas fatias da vida real, uma vez que representações literárias de uma sociedade mais integralizada e de um modelo familiar, independente de doutrinações ideológicas, que promova o crescimento das crianças e dos jovens, não podem se resumir a soluções miméticas simplificadoras. Em seu famoso poema, *A Pátria*,² símbolo do discurso mítico, Olavo Bilac introjeta uma série de elementos estranhos à natureza do gênero literatura-infantil. Nesse poema o autor não se ocupa com a promoção do alargamento dos horizontes cognitivos e sociais de seu leitor, nem com a sua dimensão lúdica, típica do imaginário infantil. Com esse tipo de tratamento dispensado à literatura infanto-juvenil, Bilac torna o texto estético, apenas como um elemento subsidiário da escola e dócil aos valores sociais. Desse modo, o poeta parnasiano apropria-se do discurso literário para propagar valores, e não para torná-lo um discurso crítico. O mesmo procedimento discursivo acontece com o poema *A Casa*,³ embora aqui, o autor trate de um

2 A Pátria/ Ama, com fé e o orgulho, a terra em que nasceste!/ Criança! Não verás nenhum país como este! /Olha que céu! Que mar! Que rios! Que floresta!/A natureza, aqui, perpetuamente em festa, /É um seio de mãe a transbordar de carinhos./ Vê que vida há no chão! Vê que vida há nos ninhos,/ Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!/ Vê que luz, que calor, que multidão de insetos! /Vê que grande extensão de matas, onde impera fecunda e luminosa,/ a eterna primavera! Boa terra! Jamais negou a quem trabalha/ O pão que mata a fome, o teto que agasalha.../ Quem com seu suor a fecunda e umedece,/ Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!/ Criança!, não verás país nenhum como este: Imita na grandeza a terra em que nasceste!(Bilac, 1949)

3 Vê como as aves têm, debaixo d’asa,/ O filho implume, no calor do ninho!.../ Deves amar, criança, a tua casa!/ Ama o calor do maternal carinho!/ Dentro da casa em que nasceste és tudo.../ Como tudo é feliz, no fim do dia,/ Quando voltas das aulas e do estudo!/Volta, quando tu voltas, a alegria!/ Aqui deves entrar como num templo,/ Com a alma pura, e o coração sem susto:/ Aqui recebes da Virtude o exemplo,/ Aqui aprendes a ser meigo e justo./ Ama esta casa! Pede a Deus que a guarde,/ pede a Deus que a proteja eternamente!/ Porque talvez, em lagrimas, mais tarde,/ Te vejas, triste, desta causa ausente.../ E já homem,

tema mais subjetivo do universo infantil: a socialização familiar. Apelando, inicialmente, para a dimensão afetiva, Olavo Bilac, ao longo desse poema, vai convertendo essa carga subjetiva em argumentos essencialistas para interpelar as crianças a agirem de acordo as normas institucionais, notadamente, do modelo de família burguesa, centrado na religião cristã e na instituição escolar.

Nesse sentido, no contexto de produção do final do século XIX e início do século XX, a atividade de escritor estava intimamente ligada à arte de cativar o público. No caso específico de Olavo Bilac, a ética parnasianiana do distanciamento social, funcionava meramente como um princípio estético e não correspondia, de forma alguma, aos mecanismos de recepção dessa poesia entre nós. Para Olavo Bilac e os demais escritores finiseculares, a literatura era encarada como uma “missão civilizadora”, noção que explica, de certo modo, a incursão do autor de *Via Láctea* pela literatura infanto-juvenil. Porque cabia aos arautos da vida literária nacional da época, ou melhor, aos acadêmicos, apontar as diretrizes do caráter do homem nacional, ou, na melhor das hipóteses, do gênio da raça.

Por outro lado, a vitória da Revolução de 30, que pôs fim as estruturas da República Café com Leite, selou a consolidação dos antigos anseios da recém-nascida classe média brasileira. A industrialização, decorrente de nosso processo de modernização, foi gerando novos hábitos e costumes sociais, totalmente identificados com o projeto de vida desses setores médios da sociedade. Nesse contexto de bem-estar social, a instrução e a formação tornaram-se requisitos indispensáveis para a ascensão social, tão ansiada pelos profissionais liberais. A campanha de renovação do ensino brasileiro, uma das repostas a esse anseio, vinha se delineando no Brasil desde a década de 20, através das idéias da Escola Nova, encabeçadas por Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Fernando Azeredo, que propunham uma renovação do quadro da educação tradicional. A crítica desses teóricos incidiu, sobretudo, contra a educação de elite e essencialmente humanista. Por isso uma das principais propostas desse movimento era a universalização da educação sob a tutela do Estado e a instauração de um currículo

já velho e fatigado,/ Te lembrarás da casa que perdeste, e hás de chorar, lembrando o teu passado.../ ama, criança, a casa em que nasceste!(Bilac,1949)

escolar que favorecesse a difusão dos conhecimentos tecnológicos, voltados para a vida prática, aliás, princípios pedagógicos que tinham como contra-interlocução a educação tradicional bacharelesca e esvaziada.

Contíguo a esse movimento pedagógico, Monteiro Lobato, na mesma década de 20, passa a investir cada vez mais na produção dirigida às crianças, num fértil período que vai da década de 20 à década de 40 do século XX, chegando o autor até mesmo a fundar uma editora própria. Educado dentro de uma concepção materialista e de forte influência nietzscheniana, Monteiro Lobato polemizou a relação entre verismo e fantasia nas histórias infantis, além de questionar a tradicional pedagogia escolar e a estruturação da família burguesa em seus livros, abrindo dessa forma uma nova orientação para a produção da literatura infanto-juvenil entre nós.

No que se refere à noção de pátria, ao modelo de família burguesa e à instituição escolar, a obra de Monteiro Lobato salta, na historiografia da literatura infanto-juvenil, como um dos primeiros discursos críticos. Diferentemente do discurso competente, ou seja, aquele autorizado e aceito como verdadeiro, à semelhança da poesia infantil bilaquiana, o discurso literário de Monteiro Lobato, na contramão desse, realiza um trabalho reflexivo sobre os principais temas, que comumente habitou as histórias da literatura infantil brasileira até a República Velha. Não mais seguindo o lastro ideológico do ufanismo, típico da literatura realizada por Olavo Bilac, Monteiro Lobato com *Sítio do Pica-Pau Amarelo* cria um universo onde ficção e verismo convivem dialeticamente. O Sítio se constitui em uma zona neutra, segundo a autora Regina Zilberman, nem promove um discurso eufórico sobre as estruturas agrárias da República Velha e nem em seu contrário se mostra um irrestrito entusiasta do mundo moderno. Em seu livro *As caçadas de Pedrinho*, no qual a ação transcorre praticamente no Sítio, e em outros dois como *A Chave do Tamanho* e *O poço do Visconde*, em que o autor parece fazer uma alusão aos ataques nazistas a Londres e a Rússia, Monteiro Lobato não está preocupado em apontar um modelo preferível de sociedade, seja rural ou moderno, mas se ocupa, sobretudo, com o homem de ação. É, portanto, nesse homem de especulação e reflexão, nascido de suas leituras nietzscheniana e schopenhauriana, que repousa a metáfora de Monteiro Lobato para

construção do ethos brasileiro. Elaborando um discurso instituinte em relação à representação do Brasil na literatura infantil, no livro *A Geografia de Dona Benta*, Monteiro Lobato desmistifica uma gama de emblemas nacionais, ocasionando uma série de reações a esse livro. Em Taubaté, cidade natal de Monteiro Lobato, no ano de 1934, teve início uma campanha movida por colégios religiosos, animados por não concordarem com certas desmistificações que o criador do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* tinha realizado nos livros *História do Mundo para Crianças* (1933) e *Geografia de Dona Benta* (1935). Alegavam os oponentes de Monteiro Lobato que o autor, perigosamente, estava distorcendo os fatos históricos e realizando imprudentemente livres interpretações dos mesmos. A sua postura revolucionária bateu de frente com o sistema de ensino tradicional da época, período em que se consolidava cada vez mais a era Getulista, levando a opinião pública e a imprensa a taxar Monteiro Lobato de Comunista. Monteiro Lobato, ao se defender das críticas dirigidas a *Geografia de D. Benta*, assim declara:

Esse livro que de Dona Benta vem sendo criticado justamente pelo que, a meu ver, constitui o seu único mérito: dizer às crianças, que serão os homens de amanhã, a verdade inteira. Habituo-nos de tal modo ao regime da mentira convencional que a verdade nos dói e causa indignação ao “patriota”. Patriota é o sujeito que mente, o que falsifica os fatos, o que esconde as mazelas, e que transmite às crianças a sórdida porcaria que recebeu de trás. É o que diz que nossos governantes são bons, que a Central presta, que somos o mais rico país do mundo, o mais inteligente, etc. (MANSUR, 1971 *apud* COELHO, 1991, p. 232)

Antes de investigarmos as representações da família em Monteiro Lobato, seria esclarecedor recorrer a uma divisão didática e bem sucedida das representações da família na literatura infanto-juvenil brasileira, proposta pela estudiosa Regina Zilberman, em seu livro *Literatura Infantil na Escola*. Segundo essa divisão haveria três modelos:

1. O Modelo Eufórico: Refere-se àquelas representações em que os escritores transparecem uma euforia em relação aos valores domésticos, tomando-os como condutas socialmente desejáveis. Esse paradigma de representação geralmente restringe a fabulação ou a argumentação poética ao convívio estrito entre pais e filhos. No caso brasileiro, teríamos a prosa de Erico Veríssimo e a poesia de Olavo Bilac.
2. O Modelo Crítico: É uma vertente ligada ao realismo verista na representação, que busca tematizar histórias em cenários urbanos e conflitos típicos da classe média. Fazem parte dessa linhagem a produção infanto-juvenil de Wander Piroli e Rachel de Queirós.
3. O Modelo Emancipatório: Diz respeito à autonomia da criança em relação às instâncias dominadoras. Nessa concepção a relação da criança com o mundo se estabelece sem a intermediação da coerção do mundo adulto. O iniciador dessa modelo no Brasil foi justamente o escritor Monteiro Lobato.

Sensível ao modelo emancipatório de representação, Monteiro Lobato em *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, não transcreve para o seu universo ficcional uma estrutura de família burguesa. Ele constrói nessa narrativa um contexto favorável à especulação, juízo crítico e ação das crianças que habitam o Sítio. Salvaguardando a sua literatura infantil de uma práxis comum à literatura infanto-juvenil que o antecedeu, repleta de tensões dramáticas, sentimentalismo superficial. Segundo Nelly Novaes Coelho:

No Sítio do Pica-Pau Amarelo, Lobato criou uma constelação familiar sui generis, a única talvez na qual seria possível, sem parecer forçado, aquele relacionamento ideal, livre das naturais tensões que existem na família normal. As crianças, Narizinho e Pedrinho, não são irmãos, mas primos, não vivem na mesma casa, e o seu encontro no Sítio não é uma rotina, mas uma festa permanente. Os adultos não pressionam nem atrapalham, porque a

autoridade no Sítio não é pai nem mãe, e sim a avó. E as relações entre avós e netos são afetuosas e descontraídas. Especialmente, no caso de uma avó com o Dona Benta Encerrabodes de Oliveira, inteligente e culta, enérgica e compreensiva, sensata e carinhosa, realista, mas capaz de topar as mais fantásticas brincadeiras. Lobato teve a habilidade de eliminar de suas histórias o elemento perturbador que seriam os pais, com as ansiedades, atritos e problemas emocionais que assolam normalmente até as melhores relações entre pais e filhos. Pedrinho e Narizinho não são órfãos, eles têm pais que devem ser ótimos, mas são invisíveis, não estão no Sítio. No Sítio os adultos que existem podem ser curtidos e amados sem maiores complicações: Tia Nastácia tem uma ascendência sem mandonismo, provenientes da afeição mútua e aceita com naturalidade. Dona Benta é a autoridade máxima, tácita e livremente aceita, como amor e respeito, sem qualquer receio ou tensão. No Visconde de Sabugosa, “gente grande”, mas boneco, pode ser descarregada, sem prejuízos da consideração devida à sua sapiência sabugal, a crítica ao adulto pomposo e professoral. E Emília em que pese toda sua brilhante personalidade lobatina, por ser boneca e não gente, pode demonstrar e fazer desfilar impunemente todos os “pecados” infantis: a malcriação, o natural egoísmo de criança, a rebeldia, a birra, a teimosia, a esperteza marota e interesseira e até uma certa maldade ingênua – tudo imediatamente esquecido, sem maiores conseqüências nem sentimentos de culpa. (BELINKY, folheto *apud* COELHO, 1991, p.236)

Nesse sentido, a obra de Monteiro Lobato apresenta uma ambigüidade ideológica. Se de um lado as representações da pátria e da família sofreram um salto com a sua produção, já que com ele definitivamente a literatura infanto-juvenil brasileira nivela-se aos horizontes de expectativas dos pequenos leitores, por outro, as

relações tácitas e os apagamentos das diferenças deixam entrever complexos problemas de representação no Sítio, como o da negra Nastácia que tem o seu estatuto narrativo desprestigiado pelos moradores do Sítio, tida por eles como inferior. Segundo Zilberman e Lajolo, a contundente crítica de Lobato ao estatuto da narratividade de Nastácia se dirigia a intelectuais como, por exemplo, José Lins do Rego, que à semelhança da formação da literatura infantil na Europa, buscou inspiração na cultura popular. José Lins do Rego mergulhou nos casos dos negros para narrar estórias para crianças, como é caso exemplar das *Histórias da Velha Totonha*. O que Monteiro Lobato critica na tradição dessa narrativa era a ingenuidade na visão do mundo presente nessas estórias, a reptição e o voo de imaginação. Devido a isso, convivem na tradição crítica sobre a obra de Monteiro Lobato vieses distintos da concepção de sua obra, um que reconhece seu caráter revolucionário e outro que identifica em sua obra traços de conservadorismo.

Entretanto, não há, certamente, dúvidas, de que é com Monteiro Lobato que a produção da literatura infanto-juvenil brasileira encontra a vocação lúdica. Contudo, ao compararmos os percursos da produção literária infanto-juvenil de Olavo Bilac e Monteiro Lobato constataremos que esses dois autores delinearão duas concepções distintas de literatura infanto-juvenil. Com Olavo Bilac, a literatura para as crianças esteve intimamente ligada a um lastro ideológico, que se utilizou da pedagogização da literatura, para dar manutenção a ideologia da República Velha. Desse modo, a instrução, o caráter doutrinário e o nacionalismo foram, sem sombra de dúvidas, as bases dessa literatura do entre séculos, pois nessa concepção de literatura, a antropologia infantil foi simplesmente desconsiderada em prol de interesses estranhos à obra literária. Por outro lado, com Monteiro Lobato, o Brasil se insere definitivamente na cultura de produção de literatura destinada às crianças e adolescentes, apesar da obra desse autor enfrentar polêmicas quanto às questões racial e paternalista que supostamente se desenvolvem no Sítio. Com esse autor, o universo simbólico e lúdico da criança passa a ser incorporado aos livros, pois nessa prosa temas canônicos da literatura infantil brasileira, como a família e a pátria, receberam um tratamento mais criativo e menos ideologizante. Nesse sentido, apesar do autor do *Sítio do*

Pica Pau Amarelo, vislumbrar a formação de um homem de ação, através de sua literatura, já podemos, a partir de sua obra, identificar profundas mudanças nos paradigmas de produção e didatização da leitura entre nós. Foi, portanto, através do discurso crítico de Monteiro Lobato que a literatura infanto-juvenil deixa de ter uma preocupação meramente instrutiva para adotar uma perspectiva formativa. E isso implicou numa mudança sensível nas futuras produções literárias infanto-juvenil no Brasil ao longo do século XX, já que o autor de *Reinações de Narizinho* legou aos futuros escritores o seu exemplo de comprometimento com a estetização da linguagem literária e a sua crença na autonomia estética do universo ficcional, que por sua vez, arregimenta para as suas estruturas a sensibilidade, os fatos e a sociedade de uma época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. *Mitologias*. 9 ed.– Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1993. p. 7-175.

CHAUI, M. de S. *O que é ideologia*. – São Paulo: Brasiliense, 1995. p.7-125.

_____. *Cultura e democracia: discurso competente e outras falas*. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 1997. p. 3-37.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil-juvenil*. 4. ed. rev. – São Paulo: Ática, 1991.

COLEÇÃO A OBRA-PRIMA DE CADA AUTOR. *A ideologia Alemã: Feuerbach – A contraposição entre as cosmo visões materialista e idealista – Marx e Engels*. – São Paulo: Martin Claret, 2004.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *Olavo Bilac e sua época*. – Rio de Janeiro: Americana, 1974.

SILVA, M. *Poesia infantil contemporânea: dimensão lingüística e imaginária infantis*. *Imaginário*. [online]. dez. 2006, vol.12, no.13 [citado 07 Dezembro 2009], p.359-380. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000200016&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-666X.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. – 11. ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto* – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. *História da Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 2007

BILAC. O. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1949.

NEOLOGISMO LITERÁRIO E DIDÁTICA, EM *PARGARÁVIO*, DE LEWIS CARROLL

Júlio Lima

Leonardo Amaral¹

Detesto a criança precocemente sábia.
Erasmus de Rotterdam, em *Elogio da loucura*

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa - a partir de análise e interpretação do processo de formação neológica, no poema *Pargarávio*, de Lewis Carrol - definir a função da criação de novas palavras, no contexto do poema e, a partir disso, responder sobre a possibilidade de utilizar o texto literário (que não seja meramente pedagógico) na escola. Como mostra Nazira Salem, autora de *História da literatura infantil* (1970, Ed. Mestre Jou), a literatura infantil esteve, em sua origem, ligada a funções sobretudo pedagógicas e/ou morais, em que o público receptor era considerado um adulto em formação. Desenvolveram-se, porém, aqui e ali, noções educacionais que procuraram ensinar a criança a partir de sua especificidade ontológica. Foi então que apareceram livros de literatura infantil que - deixando, em parte, sua função doutrinária - entraram na categoria de obra de arte.

Ora, a especificidade ontológica da criança é o *lúdico*. Nesse universo em que tudo é pretexto de brincadeira, L. Carrol soube captar, no *Pargarávio*, formas literárias ilógicas, non-sense, que - aparte serem uma forte característica dos ingleses, em geral - atraem a criança através do entretenimento. Atração, interesse, que já era uma noção corrente em educação infantil, como o prova a existência - anterior ao trabalho de Carroll - das *nursery rhymes*, poemas infantis e disparatados

1 Graduandos em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

que deleitavam crianças inglesas. Outra especificidade da criança é a *inocência* e, portanto, os temas da literatura infantil não pretendem abarcar o universo, muitas vezes duro e frio, dos adultos.

Uma ressalva deve ser feita. Embora o livro de Carroll, *Através do espelho*, seja literatura infantil devido a sua temática, é também um livro de interesse para adultos, até porque muitas passagens do livro podem pedir um tipo de interpretação de que apenas o intelecto de um adulto seria capaz. Assim, o simbolismo da obra é, para uma criança, algo imanente, real, sem necessitar de explicações fora da própria estória. Apesar disso, é muito recomendável que um adulto saiba ler o livro, também, como uma criança. Não nos deveria escapar a noção de que Carroll era um cristão e devia, portanto, ter em mente a idéia de que o Reino dos Céus é daqueles que se assemelham às crianças, conforme as palavras de Jesus.

A pergunta que orienta essa investigação é, portanto: quanto aos neologismos do *Pargarávio*, e suas formas estéticas bem elaboradas, é possível utilizá-los didaticamente, na escola (para crianças e adolescentes), numa aula de morfologia do português?

Pensamos que essa reflexão é bastante importante como forma de argumentar a finalidade do texto literário em ambientes escolares, e o impacto que a literatura pode ter em outras disciplinas. No nosso, caso, entretanto, fazemos um recorte desse impacto para aulas de morfologia, deixando a discussão aberta para possíveis impactos em outras disciplinas.

Infelizmente, devido à escassez do tempo para elaboração dessa pesquisa, nos utilizamos de uma tradução do poema para o português, o que, apesar de facilitar o nosso trabalho, é algo insatisfatório do ponto de vista de uma análise literária. Escusamos o fato de que a análise é também um tanto pedagógica, quando aborda o aspecto didático desse tipo de literatura, infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa base analítica é morfológica. Buscamos classificar os neologismos de Carroll, dentro dos processos de formação de palavra, descritos por Evanildo Bechara. Tal tarefa exige, no entanto, a utilização da teoria dos morfemas, propostas por Valter Kehdi.

Valemo-nos, também, como auxílio para uma visão específica do neologismo literário, das noções que apresenta André Valente, em *Produtividade lexical: criações neológicas*.

De Bechara, utilizamos os conceitos de *composição*, em que se relacionam dois radicais distintos; de *derivação*, consistente na utilização de afixos; de *formação regressiva*, onde há a criação de palavras por analogia com a subtração do sufixo; de *abreviação*, quando há emprego de parte da palavra pelo todo; de *reduplicação*, em que há repetição de vogal ou consoante com alternância vocálica; de *conversão*, usada quando se utiliza uma palavra fora de sua classe normal; de *combinação*, que resulta do amalgama de partes de palavras; de *intensificação*, onde há maior expressividade pelo alargamento dos sufixos; e de *hibridismo*, formação de palavras com elementos de idiomas diferentes.

Utilizamos a teoria dos morfemas, de Valter Kehdi, com caráter instrumental. Ela vai possibilitar a delimitação dos recursos morfemáticos utilizados na construção dos neologismos, visando identificar unidades de sentido dentro das novas palavras. As unidades de sentido, assim delimitadas, poderão nos auxiliar a encontrar os critérios utilizados na formação das palavras do poema. Seria desnecessário, aqui, explicitar essa teoria, visto seu caráter secundário na análise. Nos utilizaremos, entretanto, dos recursos de segmentação morfemática, do próprio conceito de morfema e de suas classificações.

Finalmente, um uso teórico importante será os conceitos e observações extraídos do texto *Produtividade lexical: criações neológicas*, de André Valente. O autor ressalta a importância de se aliar os estudos lexicológicos a sua função discursiva, literária ou não-literária. Os neologismos literários, diz o autor, são mais específicos que os da língua coletiva e decorrem de necessidades surpreendentes, devendo, portanto, ser captados como *anomalia*, quando comparados com os neologismos da língua coletiva. Por fim, o autor ressalta a importância pedagógica dos neologismos, que atestam a dinâmica da língua e "tornaria mais agradáveis e atualizadas algumas aulas de morfologia" (Valente, 2005).

ANÁLISE DO CORPUS

Pargarávio

Solumbrava, e os **lubriciosos touvos**
Em **vertigiros persondavam** as **verdentes**;
Trisciturnos calavam-se os **gaiolouvos**
E os **porverdidos estriguilavam fientes**.

“Cuidado, ó filho, com o **Pargarávio** prisco!
Os dentes que mordem, as garras que fincam!
Evita o pássaro **Júbaro** e foge qual corisco
Do **frumioso Capturandam**.”

O moço pegou da sua espada **vorpeira**:
Por delongado tempo o **feragonista** buscou.
Repousou então à sombra da **tuntumeira**,
E em **lúmbrios reflaneios** mergulhou.

Assim, em **turbulosos** pensamentos quedava
Quando o Pargarávio, os olhos a **raisluscar**,
Veio **flamiscuspindo** por entre a mata brava.
E borbulhava ao chegar

Um, dois! Um, dois! E inteira, até o punho,
A espada vorpeira foi por fim cravada!
Deixou-o lá morto e, em seu rocim **catunho**,
Tornou **galorfante** à morada.

“Mataste então Pargarávio? Bravo!
Te estreito no peito, meu Resplendoroso!
Ó **gloriandei**! Hosana! Estás salvo!”
E na sua alegria ele riu, puro de gozo.

Solumbrava, e os **lubriciosos touvos**
Em **vertigiros persondavam** as **verdentes**;
Trisciturnos calavam-se os **gaiolouvos**
E os **porverdidos estriguilavam fientes**.

Neologismo	Processo de formação	Detalhamento do processo	Sentido do neologismo
Solumbrava	Combinação	Sol+(pen)umbra Subst. torna-se verbo na 3ª p. do sing. do pret. imperfeito	Se relaciona com o período de fim de tarde
Lubricosos	Derivação Sufixal	Lúbric(o)+ i + -oso. O <i>i</i> é um elemento eufônico e o sufixo -oso dá idéia de cheio de algo.	Adjetivo que traz a característica de escorregadio, muito liso
Touvos	Desconhecido	-----	Espécie de texugo
Vertigiros	Composição por Aglutinação	Verti(gem)+ Giros	Giro vertiginoso
Persondavam	Derivação Prefixal	Prefixo per- + Sondar conjugado na 3ª p. do plural do pret. imperfeito	Procurar com afincos
Verdentes	Combinação	Adjetivo verde+ Subst. vertente	Uma encosta verde
Trisciturnos	Combinação	Adjetivo tris(te)+ Adjetivo (ta)citurno+ morfema de plural -s. Eufonia gerada no lugar do corte da palavra	Melancolia quieta e solitária.
Gaiolouvos	Desconhecido	Provavelmente, há a junção da palavra gaiola com outras não identificadas.	Pássaro semelhante a um esfregão
Porverdidos	Combinação	Subst. porco+ adj. Verde+ sufixo -ido+ plural -s. A eufonia é gerada através da escolha dos trechos utilizados	Porcos de coloração verde.
Estriguilavam	Combinação	Verbo estrilar+ verbo g(r)itar+ u eufônico+ desinência modo temporal -avam	Espirro com assobio e grito.

Fientes	Desconhecido	-----	Adjetivo que significa grave
Pargarávio	Desconhecido	-----	Dragão monstruoso
Júbaro	Desconhecido	-----	Pássaro desesperado que vive em paixão perpétua.
Frumioso	Combinação, seguida de Derivação Sufixal	Adj. Furioso+ adj. Fumegante+ sufixo -oso	Furioso e fumegante
Capturandam	Desconhecido	-----	Criatura rápida com mandíbulas, capaz de alongar o pescoço
Vorpeira	Hibridismo seguido de Derivação Sufixal	Vorp(do inglês)+ sufixo -eira	Tipo de espada capaz de cortar cabeças
Feragonista	Composição por Aglutinação seguida de Derivação Sufixal	Subst. fer(a)+ subst. agoni(a)+ sufixo -ista	Fera estarecedora, causadora de agonia
Tuntumeira	Reduplicação seguida de Derivação Sufixal	Onomatopéia tun+ sufixo -eira indicando árvore	Tipo de árvore fantástica
Lúmbrios	Composição por Aglutinação	Subst. lum(e)+ subst. brio+ morfema de plural -s	Pensamento luminoso e animado
Reflaneios	Combinação	Subst. refl(exão)+ subst. (dev)aneio	Reflexão onírica
Turbulosos	Combinação	Adjetivo turbul(ento)+ adj. nebuloso+ morfema de plural -s	Confusão mental

Raisluscar	Combinação	Subst. rai(o)+ -s-eufônico+ subst. lu(z)+ verbo (of)uscar	Brilho nos olhos que causa ofuscação
Flamiscuspindo	Derivação Prefixal	Prefixo flami- + -s-eufônico+ verbo cuspir+ desinência modo temporal indicando gerúndio -indo	Cuspir chamás
Catunho	Desconhecido	-----	Desconhecido
Galorfante	Combinação	Verbo galo(par)+ -r- eufônico+ adjetivo (triun)fante	Galope triunfante
Gloriandei	Hibridismo	Subst. glória+ -n-eufônico+ dativo singular no latim da palavra Deus	Interjeição que significa louvor a Deus

CONCLUSÃO

Deve-se destacar que o próprio Lewis Carroll dizia que nem ele mesmo sabia o significado de algumas de suas palavras inventadas e, a princípio, o *Pargarávio* fora escrito com a intenção de se mostrar como *não* escrever um poema. A análise dos neologismos serviu, entretanto, para apontar as *anomalias* de que se vale a língua poética na construção de novas palavras. Assim, aparecem no texto uma série de neologismos que não foram formados através de processos conhecidos na língua, ou seja, invenções cuja origem foram a própria criatividade do escritor, tais como: touvos, gaiolouvos, Pargarávio, Júbaro, Capturandam. A maioria dessas palavras são nomes próprios de um pássaro fantástico (Pargarávio, Júbaro, Capturandam), ou de espécies de animais fantásticos (touvos, gaiolouvos).

O processo de formação de neologismo mais produtivo foi a combinação, com 10 criações, seguido da derivação sufixal, com 5 criações, composição por aglutinação, com 3 criações, derivação prefixal, com 2, e hibridismo, com 2 e reduplicação, com 1 criação. No entanto, o neologismo literário apresenta sempre uma espécie de anomalia quando se compara o seu processo de formação com os da língua coletiva. Assim, aparecem uma série de recursos eufônicos

que talvez fossem dispensáveis na língua comum, mas que visam uma modificação sonora qualitativa, permitindo maior fluidez às palavras, ou adensando-lhes o significado, como em *lubriciosos*, onde a palavra *lúbrico* fica ainda mais “escorregadia”, devido a presença do “c” com som de “s”.

Vemos, assim, que os neologismos do *Pargarávio* tomam determinadas formas em razão da eufonia. Além disso, há uma possível motivação metafórica, que remete à história de “Alice Através do Espelho” - onde o poema se encontra - e que diz respeito ao caráter especular da formação dos neologismos, como em *vertigiros*, *reflaneios*, *trisciturno*, onde as palavras combinadas parecem refletir-se, dando a entender que houve uma influência do espelho no corte das palavras, que são deformadas propositalmente. Também, de modo geral, o próprio processo de criação de novas palavras se relaciona com a idéia de fantasia, onde se ancora a visão de mundo do eu-lírico, que passa a fantasiar novas palavras, dentro da estrutura temática da história, baseada no nonsense. Além disso, a alta produtividade do processo de combinação nos revela a natureza significativa deste processo que, por valer-se de cortes arbitrários na junção de palavras, acaba sendo um campo que permite uma maior liberdade ao poeta. Uma última observação é que alguns neologismos (*lubriciosos*, *turbolosos*) apresentam um processo de formação de palavras semelhante ao processo pelo qual as crianças desenvolvem a linguagem, combinando morfemas por analogia, como costuma acontecer com a transposição da regularidade verbal para verbos irregulares (então a criança diz: “eu sabo”, em vez de “eu sei”, etc.)

Assim, temos, como motivação da criação neológica, um princípio fundamental da língua poética, a eufonia com, ou sem, adensamento de significado; aspectos da coerência estrutural do texto, relacionados à metáfora e ao universo lúdico das palavras; além da utilização, quase sistemática, do processo de combinação. Percebemos, também, que essa motivação estética não deixa de lado a linguagem infantil, como no caso da adição de sufixos por analogia. O processo de formação dessas palavras exigiu, portanto, uma habilidade estética bastante considerável.

Quanto a “tornar mais agradáveis e atualizadas algumas aulas de morfologia” (VALENTE, 2005), é difícil responder quando

tratamos do *Pargarávio*. Os neologismos do poema apresentam alguma dificuldade na elucidação de seu significado, mas, talvez, seja possível apresentá-los a alunos do ensino fundamental para algum tipo de análise. O que convém, quando se trata de educação infantil, é despertar um interesse, primeiro para a história como um todo e seu universo brando e fantasioso (como é o caso de *Alice através do espelho*), para, depois, chamar a atenção para as curiosidades de forma literária, ou mesmo de conteúdo, que essa ou aquela obra possa apresentar. A finalidade da literatura infantil, na escola, passa, portanto, pela facilidade que essa literatura apresenta em atrair a criança, podendo levar, se bem trabalhada pelo professor, a atenção do infante para outros campos de conhecimento, como história, lógica, português, etc. No caso dessa pesquisa, os neologismos de Carroll servem para atrair a atenção do aluno para aspectos de morfologia da língua portuguesa.

Portanto, para pesquisas futuras, seria interessante abordar métodos escolares capazes de chamar a atenção dos alunos para aspectos de forma e conteúdo, da literatura infantil, que interessam a um desenvolvimento intelectual posterior da criança, ou do adolescente, favorecendo sempre a interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999. p. 355-372

BRAVO-VILLASANTE, C. *História da Literatura Infantil Universal I*. Lisboa: Editorial Vega, 1977, p. 11-14, 132-139

CARROLL, L. *Alice*: Edição Comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. vii-xv, 143-145

JOHNSON, E.; SICKELS, E.; SAYERS, F. *Anthology of Children's Literature*. Boston: The Riverside Press Cambridge, p. 41-44

KEHDI, V. *Morfemas do Português*. São Paulo: Ática, 1998. p. 13-47

SALEM, N. *História da Literatura Infantil*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970. p. 19-61

VALENTE, A. *Produtividade lexical: criações neológicas*. Rio de Janeiro: 2005. p. 129-142

DOZE REIS E A MOÇA NO LABIRINTO DO VENTO: A RELEITURA DOS CONTOS DE FADA EM MARINA COLASANTI

Mahely Florenço Barros¹

INTRODUÇÃO

O conto maravilhoso, e sua ligação com o mito, têm sido frequentemente estudado pelo seu viés ideológico, como representante de uma determinada estrutura social, ou em seu caráter imagético decorrente do inconsciente coletivo. Ilustrando o primeiro caso, Vladimir Propp no clássico *As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso* analisa os contos russos como parte do folclore da nação, ligados a um determinado estágio de cultura, mais especificamente em sociedades primitivas devedoras dos ritos de iniciação totêmicas. Para o autor, a repetição de assuntos nos contos maravilhosos torna impossível o estudo isolado de um motivo. Desta forma, deve-se relacionar os motivos e assuntos dentro de um sistema e das instituições, ritos e costumes do passado a que se referem. No entanto, é evidente que na maioria dos textos a correspondência do conto e do rito não é freqüente, nestes casos ocorre a reinterpretação ou a conversão do significado original. Em relação ao mito, o folclorista distingue-o do conto apenas pela sua função social, declarando a dificuldade de separá-los formalmente. Mircea Eliade, em *Mito e realidade*, assinala a importância de um estudo como o de Propp, lembra, porém que todo o problema consiste em determinar se o conto descreve um sistema de ritos pertencentes a um determinado contexto histórico-cultural, ou se seu enredo iniciatório é “imaginário”, no sentido de exprimir um comportamento anti-histórico, arquetípico da psique (2007, p.169).

No segundo caso, são notórias as contribuições de Jung no estudo dos arquétipos do inconsciente coletivo. Os psicólogos dessa linha designam sob o nome de mito uma imagem capaz de cristalizar

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-graduada em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE).

as energias de um indivíduo ou de uma coletividade favorecendo projeções e transferências sobre uma palavra de ordem ou um ideal comum². Para o estudo do conto, entretanto, tal explicação é insuficiente. Eliade cita a crítica do folclorista holandês Jan de Vries, que assinala o esquema abstrato de tal estudo e a negligência da história dos motivos folclóricos e da evolução dos temas literários populares. Ademais, “o conto não é uma criação imediata e espontânea do inconsciente (como o sonho, por exemplo): é antes de tudo uma ‘forma literária’, como o romance e o drama” (2007, p. 170). Assim há a necessidade de estudar o conto pelo método do duplo comentário, como propõe Bachelard para a crítica literária: comentário ideológico e comentário onírico,

Nessa façanha, consciência onírica e consciência clara se aproximam, se misturam. Muitos mitos realizam essa unidade. Abafar-lhes as ressonâncias oníricas, como o fazem tantos espíritos claros, é mutilar a representação deles (2003, p.173)

Dito de outro modo, segundo a recomendação de André Dabezies³ – para quem o mito é “uma verdade simbólica: ela impõe para o mundo, para a vida e para as relações humanas, *um sentido* que não se pode impor ou demonstrar” – é preciso que a análise da obra leve em consideração a versão do autor para determinado mito, as inovações que ele introduz, e em que medida suas intenções (ou de seu inconsciente) expressam a época e a mentalidade em que vive. E é seguindo tais advertências que procuraremos demonstrar a releitura dos tradicionais contos de fada pela escritora contemporânea Marina Colasanti. A autora possui uma série de livros deste gênero (*Uma idéia toda azul*, 1979; *Doze reis e a moça no labirinto*, 1985; e *Um espinho de marfim e outras histórias*, 1999), e embora afirme que escreve contos para todas as idades, esses livros são rotulados como infanto-juvenis. A presença de mitos (ou ritos) remete a outros textos já conhecidos deste público

2 DABEZIES, André. Mitos primitivos e mitos literários. BRUNEL, Pierre. (org.). *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005. p. 730-735.

3 *Idem*.

que são, no dizer de Propp, “reinterpretados” ou “convertidos” em seus significados, já desligados de seu propósito específico e ricos em conteúdo simbólico. Tal fator contribui para a dupla leitura de seus textos, pois ao mesmo tempo em que questiona determinado conteúdo ideológico, Marina Colasanti realça o poder metafórico da linguagem para sugerir imagens do inconsciente.

DESENVOLVIMENTO

O conto *Doze reis e a moça no labirinto do vento* se inicia com uma situação exemplar nesse tipo de narrativa: o prometido casamento de uma princesa:

Trezentas e sessenta e cinco quinas bem aparadas tem o labirinto de fícus no meio do jardim.

– Para que o labirinto, meu pai? – perguntou a filha.

– Para domar o vento – responde o pai –, que em cada quina se gasta, abrandando o sopro, e sai afinal, leve brisa, sem estragar as flores.

Doze nichos de azulejos azuis têm no fundo do jardim. E em cada nicho um rei barbudo, de mármore.

– Para que os reis, meu pai?

– Para casar contigo, minha filha quando chegar a hora. (2006, p.82)

Analisando os elementos em separado temos: a) referências numéricas simbólicas: trezentos e sessenta e cinco dias ou um ano, que simboliza a medida de um processo cíclico completo; doze, que também é um número de um ciclo concluído⁴; b) elementos da natureza: o vento, cujo simbolismo está ligado à vaidade, à instabilidade e a inconstância, além de ser uma força vinculada ao mito dos Titãs, o que indica sua violência e cegueira; o jardim, que, entre suas várias significações, representa a intimidade da alma e até mesmo a parte sexual do corpo feminino; as flores, cujo significado

4 Todas as referências deste parágrafo encontram-se nos verbetes correspondentes às palavras-chave citadas in CHEVALIER, Jean et alii. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

pode estar entre os atributos da primavera, da aurora, da juventude e da virtude; c) signos do masculino: o símbolo do rei(s) cuja imagem concentra sobre si os desejos de autonomia, de conhecimento integral, de consciência. Essa imagem pode converter-se na de um tirano, caso o poder seja mal controlado; A barba, símbolo de virilidade, de coragem de sabedoria; d) construções arquitetônicas: o nicho cujo papel é acima de tudo – física e simbolicamente – reverberar a palavra recitada diante dele; e, por fim, o labirinto, que, em linhas gerais, é um entrecruzamento de caminhos, que permite ao *iniciado* descobrir a rota de acesso ao centro e proibi-lo àqueles que não são qualificados.

Nesse sentido, vemos que a moça do conto está inscrita em uma sociedade androcêntrica na qual a mulher permanece no círculo familiar submissa ao pai, e em seguida, ao marido. A fim de mantê-la sobre seu domínio, o rei toma providências para controlar o desejo e a liberdade da menina que cresce no jardim sob sua autoridade. Interessante perceber que tanto o símbolo do jardim quanto o da flor estão ligados ao corpo da mulher e a sua sexualidade, o que confirma a intenção de proteger a castidade da moça até a maturidade, quando o tempo estará completo e a moça estará pronta para tomar uma decisão acerca de seu casamento. Dessa forma, até este ponto, Marina Colasanti mantém a tradição dos contos de fada em que a mulher é freqüentemente retratada como princesa à espera de um cavaleiro/herói que venha assumir a tutela antes garantida ao pai.

Já a figura do labirinto é complexa, pois é, “antes de mais nada, uma imagem mental, uma figura simbólica que não remete a nenhuma arquitetura exemplar, uma metáfora sem referente”⁵. Para Bachelard, a imagem do labirinto traz a angústia de um indivíduo que fica preso entre um passado bloqueado e um futuro obstruído, fica aprisionado num caminho (2003, p.164). O intrincado traçado também mantém um aspecto de iniciação e solidão: não há maior solidão do que a solidão do sonho labiríntico (2003, p. 172). Bachelard ainda menciona Henri de Régner, para quem o labirinto constitui o plano das hesitações do desejo e transcreve um trecho esclarecedor de O amante de Pasifáe: “Eu inspirei a uma jovem um amor insensato. Ela deu voltas ao redor de mim, com o coração devorado de desejo, e foi a partir de seus passos que foram traçados mais tarde os meandros do labirinto”⁶. A estrutura seria então um elemento da simbólica do enamoramento, uma

5 PEYRONIE, André. Labirinto. BRUNEL, Pierre. (org.). *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005. p. 730-735.

6 Scènes mythologiques, p. 11. Cit. por Bachelard em nota de rodapé. BACHELARD, Gaston. A Terra e os Devaneios de Repouso: Ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção tópicos). p. 187-188.

metáfora da realização amorosa, entre o visível e o invisível, o desejo e seu objeto⁷.

No conto, passa então o tempo que os doze reis “não sabem contar” (COLASANTI, p.82) e a filha do rei torna-se uma moça. Ela então comunica ao pai e aos reis do jardim sua decisão de casar-se e, diante da palavra recitada, o primeiro deles desce do nicho com couraça e cetro, poder e autoridade, para pedir a filha do pai em casamento. Mas já não é pai que responde pela moça, ela mesma lança o desafio “caso com aquele que souber me alcançar” e corre para o labirinto. Neste caso, há uma mudança significativa em relação à tradição, já que a própria mulher decide o seu destino no seu relacionamento amoroso. E o primeiro dos pretendentes não consegue acompanhar os passos da moça que conhece seu próprio caminho, ele se perde no labirinto e o vento que o transpassa transforma-o em estátua novamente. Depois de um mês, outra vez se inicia a procura. O segundo rei traz um galgo preso na coleira “e a vontade de amar solta no peito”. A simbólica do cão envolve certos aspectos, tais como herói civilizador, ancestral mítico, símbolo de potência sexual, sedutor, incontinente⁸. Contextualizando tais referências na narrativa, entendemos que ambos, dono e cão, estão ligados a um desejo de conhecer carnal, pouco consciente de si e do outro. Este também não consegue sair dos muros de fícus no jardim. Frente à derrota deste pretendente, a moça sorri.

Passam as estações, passam os meses e seis reis já se foram. O sétimo vem armado de arco e flecha, símbolos que estão ligados à tensão de onde brotam nossos desejos. O arco é atributo do amor e do destino. Já a flecha implica um sentido macho: ela penetra⁹. Nas palavras da autora: “e parte a flecha rumo ao rumo da moça. Mas não é ao rumo que chega. Tomada pelo vento, estremece, desfaz a perfeição do voo, e vai se perder, inútil entre galhos” (p. 84). Chega a vez do décimo rei, que é acompanhado de um falcão encapuzado. A ave simboliza a esperança na luz nutrida por quem vive nas trevas – é a imagem de um prisioneiro¹⁰. O falcão “sobe em círculos para descer do alto sobre a presa” (p. 85), mas liberto no azul do céu, esquece sua missão e abandona o rei. O problema deste soberano

7 PEYRONIE, André. *Idem*.

8 CÃO. CHEVALIER, Jean et alii. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

9 ARCO. *Idem*.

10 FALCÃO. *Ibidem*

é que ele não conhece a si mesmo, está prisioneiro em seu próprio labirinto, não pode entregar-se ao outro sem dispor de si mesmo.

De tal modo, frente a essa moça, consciente de seu desejo, de seu próprio labirinto, rei após rei se perde, assim como seus objetos para conquistá-la em seu jardim. Segundo Bachelard (2003, p. 163), no labirinto, o ser é ao mesmo tempo sujeito e objeto conglomerados em *estar perdido*. Este lugar acumula a angústia de um passado de sofrimento e a ansiedade de um porvir de infortúnios. Historicamente, vemos que a manifestação da consciência feminina é uma conquista moderna e traz uma individualidade diferenciada, já que a mulher é sujeito do discurso e expressa seus desejos e intenções. Tal autonomia provocou mudanças no que diz respeito à posição do homem na relação amorosa e o fato de todos os reis até agora terem *se perdido* indica a dificuldade em se mover nesse terreno. Essa mulher não permite que seu desejo seja controlado, ela ambiciona libertar-se da dominação, deseja alteridade no relacionamento. E é assim que, completado o tempo, surge o último rei: “com o homem que desvendar meu labirinto, só com esse eu casarei” (p.85). Este derradeiro pretendente traz consigo uma espada, símbolo do Verbo, da Palavra. Pode significar também um dualismo sexual, os gumes são macho e fêmea. Além disso, simboliza o combate pela conquista do conhecimento e da liberação dos desejos: “a espada corta a obscuridade da ignorância ou o nó dos emaranhamentos”¹¹. O rei “não a segue, não procura seu caminho”, com sua lâmina destrói as trezentas e sessenta e cinco quinas, e a moça “livre, no gramado, lhe sorri”.

O último rei usou todo o poder e força que lhe foram conferidos após “séculos de mármore” para desvendar o labirinto da moça. Ele deseja conhecê-la através do diálogo, em uma relação sem antagonismos. Por isso, não procura segui-la, nem circunscrever o seu caminho. Ele realiza a síntese de duas unidades, fazendo com que cada um seja a si mesmo, ser consciente do valor do outro, sem escravizá-lo. É o sentido mesmo do amor e do desejo: o rei, sobretudo deseja o desejo dela, por isso a liberta.

CONCLUSÃO

O conto *Doze reis e a moça no labirinto do vento* contém uma intrincada rede de símbolos e mitos que autoriza inúmeras possibilidades de interpretação, dado o seu caráter ideológico e onírico. A releitura que a escritora Marina Colasanti propõe para a estória da princesa que aguarda o casamento nos clássicos contos de fada, inicialmente confirma os valores da tradição para em seguida convertê-los e oferecer autonomia à moça que decide o seu próprio destino. A figura de uma mulher consciente de si e de seu desejo sobressai na figura do labirinto que ela sabe percorrer, enquanto idéias de dominação correm pela mente dos que tentam desposá-la. No entanto, ela só permitirá a aproximação daquele que cômico que o amor deve ser um equilíbrio de pólos, deseja conquistá-la ao mesmo tempo em que a deixa livre, prender e libertar é o paradoxo mesmo do amor.

A qualidade do texto de Marina Colasanti, sua linguagem concisa e poética aliada ao uso criativo que faz dos elementos do conto maravilhoso, torna seus livros adequados tanto ao público infante-juvenil quanto ao público adulto. Esta é uma característica das boas obras literárias que, ao contrário de muitas que tentam simplificar temas e conteúdos para determinado grupo de leitores, abordam as grandes questões do ser humano tais como amor, poder, justiça, solidão de forma a possibilitar que o leitor sempre volte ao texto e descubra novos significados, insuspeitados antes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. *A Terra e os Devaneios de Repouso: Ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção tópicos)

BRUNEL, Pi. (org.). *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CHEVALIER, J. *et alii*. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

COLASANTI, M. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. São Paulo: Global, 2006.

ELIADE, M. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção debates).

PROPP, V. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção biblioteca universal).

DESCAMINHOS E DESVENTURAS DA FANTASIA: RECONSTRUÇÕES DOS VALORES DO REAL E IMAGINÁRIO NO LIVRO MAU COMEÇO DE LEMONY SNICKET

Rahissa Oliveira de Lima¹

INTRODUÇÃO

Dentre os estudos feitos acerca da Literatura Infantojuvenil, a temática do imaginário como característica principal dessa produção literária foi analisada de diversas formas. A primeira problemática em relação a tal tema é o de sua nomenclatura. O que nós chamamos de *imaginário* realmente se enquadra nas obras produzidas e classificadas como literatura infantojuvenil?

O *imaginário*, de uma maneira geral, é considerado com aquilo que foge à *realidade*, que está ligado ao sonho. Porém, se observarmos mais atentamente, o sonho tem origem também em nosso real. Jacqueline Held (1980, p. 22), ao referir-se à que conceito se refere o seu estudo sobre imaginário, coloca: “O imaginário de que nos ocuparemos não é esse pseudo-imaginário com função de esquecimento, de exorcismo e de diversão, que desvia a criança dos verdadeiros problemas, do mundo de hoje e de amanhã.”

O Imaginário criticado por Held está presente no conceito generalizado de Literatura infanto-juvenil. Os contos de fadas, fábulas que são escritos de forma que não aguçam o raciocínio do público, deixando de aproveitar uma característica comum ao público infantil, mas tornam o conteúdo desprovido de cuidado formal e simplificando a linguagem a um ponto que o leitor não aproveitará e não se agrada da leitura feita. O conceito a ser utilizado neste trabalho para o imaginário será como aquilo que é recriado a partir do real, pois consideramos que o imaginário é um ponto de vista do real e que a nossa realidade também pode ser recriada de acordo com nossa imaginação. Henri Wallon

1 Acadêmica do curso de Letras da UFPE.

(*apud* HELD, 1980, p. 43) afirma que a criança “aprende que um objeto pode se transformar e que há continuidade na existência das coisas apesar de sua diferença de aspecto”, ou seja, sua realidade é concebida a partir do prisma da imaginação. Sua perspectiva não se dá da mesma forma que a realidade pré-concebida pelos autores.

O foco do real modifica-se no universo infantil, pois a imaginação torna-se o prisma escolhido. A criança compreende a realidade em um misto de fantasia e real. O olhar é diferente. Até o tempo passa diferente para as crianças. E sem esquecer que a “Literatura Infantil é uma abertura para a formação de uma nova mentalidade” (COELHO, 1982, p. 5), pois o leitor ainda não tem sua personalidade completamente formada. Nelly Novaes Coelho (1982) afirma que é através do prazer e das emoções que as histórias proporcionam que ocorrerá a absorção do simbolismo da obra, e tal simbolismo atinge o consciente e o inconsciente do público. E a forma de chegar até o público é o diferencial, pois ela revela a percepção de mundo que o autor tem, e no caso da literatura infantil tal percepção tem que representar não a forma de olhar do autor, mas do público. Essas características são percebidas pelas crianças quando presentes na obra lida e como em toda literatura, as leva a buscar nessas alegorias um espelho de seus próprios conflitos interiores.

A Literatura infantojuvenil é uma peça essencial na formação da consciência de mundo da própria criança e na construção dos valores futuros. Em uma visão tradicional da literatura, a linguagem literária procura representar o real; a palavra escrita tem validade como verdade e autoridade (COELHO, 1982). Esta seria a visão de uma sociedade do século XIX, de raiz romântica. Já a visão que se apresenta no século seguinte traz uma nova visão da relação real-literatura:

Linguagem literária que se quer criadora ou instauradora do Real, ou ainda, ser fator de alteração do real instituído como sistema. [...] Linguagem de questionamento e descoberta, para a qual todo experimentalismo é permitido. (COELHO, 1982, p. 9)

Uma linguagem de questionamento e descoberta, ou seja, que vai se perguntar sobre a realidade, mas sem esquecer a descoberta dentro da própria literatura. E uma boa literatura não deixa de formar um leitor crítico, ciente de seus atos e de suas opiniões. Sob esse ponto de vista acreditamos que a Literatura infantil deve acima de tudo tentar formar um leitor crítico, consciente de sua realidade e fazê-lo de forma inteligente e sagaz que se aproveite o potencial inventivo e faça com que o pequeno leitor interaja com a história.

Neste artigo realizaremos uma análise das estratégias utilizadas por Lemony Snicket, heterônimo de Daniel Handler, autor da série de treze livros, *Desventuras em Série*, no primeiro livro *Mau Começo*. A começar pela heteronímia, fenômeno que mexe com o imaginário infantil, ao pensar que existem duas pessoas, ao invés de apenas uma, o foco do narrador e o ritmo de sua narrativa também são diferenciados pelo artifício do humor negro e da opinião crítica. Tais estratégias escondem na verdade seu objetivo maior: inserir o pequeno leitor dentro de seu enredo mostrando que o real e o ficcional são na verdade reflexos. O meu real pode ser modificado pelo meu imaginário. E meu imaginário também existe por ser uma releitura do meu real.

DESENVOLVIMENTO

O real foi instituído dentro da Literatura infantil como aquilo que se opõe ao imaginário (HELD, 1980). Enquanto que o segundo pode ser definido como o impossível, a fuga da consciência, o primeiro representa a realidade propriamente dita. Entretanto, vale ressaltar que nossas fugas podem modificar nossa visão de real e que nossas fugas são um resultado da nossa interpretação do real.

Em *Mau Começo*, título peculiar, Lemony Snicket, autor dos treze livros pertencentes à série, representa o fenômeno da heteronímia, começa a contar as desventuras dos órfãos Baudelaire, que após perderem seus pais e sua casa em um incêndio, foram morar com seu novo tutor, Conde Olaf, e sua trupe de atores. Violet, a mais velha dos órfãos, é uma exímia inventora. Klaus, o único menino, é um interessado leitor e Sunny, a menina mais nova, adora morder coisas: seus fortes dentes estão nascendo agora. O conde Olaf diz ter sido um grande amigo e distante parente do Sr. e da Sra.

Baudelaire, mas maltrata as crianças durante toda narrativa. Entre suas maldades nesse livro, seu grande plano foi casar com Violet e tornar-se dono da fortuna pertencente aos três irmãos, através de uma peça de teatro, chamada *O Casamento Maravilhoso*, mas as crianças o desmascararam de forma inteligente e criativa.

Começemos a analisar a estratégia da heteronímia. Artifício utilizado por Fernando Pessoa, é uma forma de produção literária, na qual o escritor cria novas personalidades e escreve em nome delas. Octavio Paz (2009) diferencia a obra pseudônima da heterônima: enquanto que o pseudônimo trata de um mesmo autor apenas com uma assinatura diferente, a heteronímia é a obra de outra pessoa que não pode ser confundida com a de seu criador. Lemony Snicket é autor, narrador onisciente - que conhece até os pensamentos das suas personagens - e faz parte de sua história

A personalidade de Lemony Snicket começa a revelar-se dentro de sua obra. Lemony é um jornalista que busca informações acerca dos três órfãos Baudelaire, protagonistas da série. Nosso autor sabe apenas um pouco mais da história do que seus leitores. Seu objetivo é tornar públicas as Desventuras dos três irmãos contra o vilão, Conde Olaf. Para alcançar tal desejo ele envia o conteúdo de suas pesquisas para um editor e para um ilustrador, Daniel Handler e Brett Helquist. Mas Handler existe no mundo fora da ficção e Helquist também. E nesse primeiro ponto temos o encontro entre a ficção e a realidade. O público infantil vai se sentir envolvido, ao perceber que se o autor da série envia suas informações para alguém que realmente existe, existe a possibilidade de Snicket também existir. E os órfãos Baudelaire não poderiam existir também? No final do livro, *Mau Começo*, Lemony envia uma carta datilografada ao seu editor (Handler), que dá uma prévia do próximo livro. Mas é importante observar nessa carta a assinatura do próprio autor (Anexo 1), provando que Snicket realmente se trata de outra pessoa.

Não apenas a heteronímia, que traz um ser da ficção para a realidade, mas também o movimento inverso - trazer para a ficção pessoas que estão no plano *real* deixa óbvia sua estratégia de integração com o leitor.

Outra estratégia, essa já bastante utilizada, é o diálogo do narrador com o leitor. O foco narrativo modificou-se com o passar do tempo (COELHO, 1982) e poderíamos classificar Lemony

como um narrador que tem características dos novelescos, mas um pouco diferenciado. A narrativa em terceira pessoa vem com “pinceladas” das opiniões pessoais de Lemony, além de dicas sobre sua personalidade. Um bom exemplo que mostra sua integração com o leitor e mais uma vez a quebra de fronteira entre o real e o imaginário é a passagem:

A não ser que entre vocês leitores, haja algum advogado, imagino como não deverá lhes parecer estranho que o plano do conde Olaf tivesse sido derrotado pelo fato de Violet assinar com a mão esquerda em vez da direita. Mas a lei é uma coisa estranha. Por exemplo, determinado país na Europa tem uma lei que exige de todos os padeiros que vendam pão pelo mesmo preço. Certa ilha tem uma lei que não permite a ninguém levar as frutas locais para o exterior. **E uma cidade, não muito longe de onde vocês moram, tem uma lei que me proíbe passar a menos de oito quilômetros de distância das suas fronteiras.** (SNICKET, 2001, p. 139, grifo nosso)

Esse tipo de narrativa é inspirado em Roald Dahl, escritor britânico. Suas obras infantis também buscavam a formação de um leitor crítico e demonstravam uma perspectiva diferenciada de enxergar o mundo. Em seu conto, *A incrível história de Henry Sugar*. Encontramos passagens semelhantes: “[...] o próprio Henry não era incapaz, como vocês devem ter notado, de enganar um pouco aqueles seus amigos, se tivesse a oportunidade. [...]” (DAHL, 2002, p. 123). Na passagem acima, percebemos que este diálogo com o leitor, além de uma opinião crítica sobre a interpretação das leis. Lemony traz exemplos de cultura geral para ilustrar seu ponto de vista e, por fim, uma pista que revela ao leitor que na verdade, Snicket este proibido de passar por todas as cidades em que seu relato está sendo lido. A criança mais astuta vai perceber isso como uma pista: o narrador não é fácil de encontrar. Ele se esconde, ou fez algo ruim, já que vive se esgueirando por diversos lugares. Ele pode estar disfarçado. E essa *possibilidade* de estar tão próximo, de ser tão

verossímil, aguça o olhar do pequeno leitor a continuar lendo os livros.

O narrador também assume sua posição de quase igualdade com o leitor. Ele ainda está em busca dos órfãos Baudelaire, ele está sempre um passo atrás dos órfãos e um passo à frente do leitor. O leitor, quando se depara com a história, está passando por um lugar, onde primeiramente as três crianças passaram, depois Lemony. O que leva o leitor a ler o próximo passo devido à ânsia de encontrar o narrador em qualquer “esquina”.

A mudança do olhar do narrador e sua forma de passar as informações que tecem o enredo imprimem um ritmo diferenciado à narrativa. O olhar de Lemony funciona como um olhar microscópico. Informações que aparentemente não têm relevância para o enredo tornam-se decisivas. Por exemplo, o fato da mais velha dos órfãos, Violet, ser destra, como a maioria das garotas de sua idade, não tem nenhuma relevância em relação ao enredo. Errado. Essa informação salva a mocinha de um casamento com o vilão. A maneira com que Violet é descrita não é convencional, não há a cor dos olhos ou dos cabelos. Ela gosta de invenções e é destra. Duas informações muito mais importantes que a aparência da garota. Peculiaridades, notadas pelas crianças, fazem do mundo um lugar de vários, semelhantes, mas diferentes seres. Uma simples informação ganha todo um contexto e passa a identificar aquela determinada pessoa.

As personagens principais dos livros, Violet, Klaus e Sunny não possuem poderes mágicos, nem são ajudados por ninguém. Eles possuem habilidades especiais dentro daquelas habilidades que nós já conhecemos. Realizam tarefas que nós poderíamos realizar, com objetos do nosso dia a dia. E isso aproxima mais ainda a criança de seus novos heróis. Eles têm a mesma idade e por isso é uma espécie de incentivo ao desenvolvimento de tais habilidades.

A representação e descrição do espaço, ponto de apoio na maioria da narrativa, segundo Nelly Novaes Coelho (1982) pode assumir várias funções. No caso de *Mau Começo*, temos uma função, na qual o espaço é uma espécie de prolongamento da descrição da personalidade da personagem. Poucas são as descrições que aparecem no texto, como uma forma de permitir que a imaginação infantil realize o preenchimento de tais lugares. As únicas pistas são algumas ilustrações dentro do livro que guiam o

cenário para uma interpretação que traz tanto o antigo quanto o novo, uma maneira de sugerir que tal história pode ter acontecido ou pode estar acontecendo. O mesmo ocorre com o tempo. A linha cronológica interna é linear, mas não há referências sobre a época histórica em que se passa o triste Começo dos órfãos Baudelaire.

Outra estratégia utilizada pelo autor, que também permite recriar o real, é a utilização de nomes de grandes personalidades da cultura geral. Baudelaire, por exemplo, fazendo referência ao poeta francês, precursor do simbolismo, Poe em homenagem a Edgar Allan Poe e seus contos extraordinários. Além disso, o humor negro presente na obra coloca Lemony Snicket em uma posição distante do mundo e de quem, além de cansado, não se importa mais com pequenos problemas.

Duas estratégias utilizadas por Lemony, não apenas para expressar crítica, mas também para atrair o olhar do leitor é a maneira com a qual ele inicia seu livro:

Se vocês se interessam por histórias com final feliz, é melhor ler algum outro livro. Vou avisando, porque este é um livro que não tem de jeito nenhum um final feliz, como também não tem de jeito nenhum um começo feliz, e em que os acontecimentos felizes no miolo da história são pouquíssimos. E isso porque momentos felizes não são o que mais encontramos na vida dos três jovens Baudelaire* cuja história está aqui contada. (SNICKET, 2001, p. 9)

Tal crítica às histórias com finais felizes remete às obras que foram cristalizadas como modelo ideal para as obras infantojuvenis. A proposta de Lemony é que se o leitor aprecia finais felizes não leia o livro, pois a história já começa mal, como a maioria dos fatos da vida. A força da negativa para uma criança é o mesmo que aguçar sua curiosidade. E o recurso de oferecer um enredo que vai contra as tradicionais obras é mais um motivo para que se realize o ato da leitura.

É importante ressaltar que tais estratégias não de eliminação, mas de redefinição das fronteiras de real não levam as crianças a abrir mão do pacto existente entre a obra e o leitor. A diferença é

que esse pacto atravessa a fronteira da imaginação e passa para o real, mas também como fruto da imaginação. A obra de Lemony, na verdade, busca capturar a essência do imaginário infantil, real e sonho vistos e revistos um pelo outro, resgatando a fantasia da vida como ela acontece.

CONCLUSÃO

A partir das análises apresentadas, concluímos que a Literatura infantojuvenil começa a passar por transformações profundas em sua estrutura. Não apenas os contos de fadas, mas as construções inteligentes, que estimulam o raciocínio começam a tomar forma e a ganhar o público. Entre os representantes dessa nova faceta, a série de livros, *Desventuras em Série*, com suas estratégias de criação, provoca na criança uma revisão de seus valores, ao encontrar heróis que enxergam o mundo da mesma forma que ela, além de aguçar a curiosidade diante do desconhecido.

A obra analisada também traz uma consciência de mundo que está em sintonia com a maneira de ver da criança. E dentro de sua maneira característica de olhar, a função formadora da literatura infantil, ressaltada por Nelly Novaes Coelho, se faz presente. O leitor começará a observar questões que antes não lhe eram visíveis.

Tudo isso sem perder a fantasia do imaginário, que segundo Jacqueline Held, é instrumento básico na formulação de uma literatura para crianças. A imaginação e o real se fundem na mente e na percepção de mundo desse tipo de público e sua literatura como espaço de expressão de seu interior deve obrigatoriamente trazer a fusão do real e do sonho. Lembrando que nossas percepções de imaginário e de real perpassam sempre uma a outra.

Nesse ponto da junção entre fantasia e realidade, Lemony Snicket em *Mau Começo*, inicia suas narrativas com o misto de literatura formativa sem perder o encantamento e deslumbramento da criança. Sua obra é antes de tudo uma metáfora da vida de várias crianças, cuja trajetória não é tão bela como em histórias de príncipes encantados. Seu autor está em todos os lugares, pois o autor da história é o próprio leitor, e os órfãos Baudelaire são na verdade várias crianças da que realmente existem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Global Editora e Edições Quíron, 1982. p. 3 – 50; p.57-60.

DAHL, Roald. *A Incrível história de Henry Sugar e outros contos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.123.

HELD, Jacqueline. *O Imaginário no Poder: As crianças e a literatura Fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo, Summus, 1980. p. 17- 61.

PAZ, Octavio. O desconhecido de Si mesmo: Fernando Pessoa. IN:_____. *Signos em Rotação*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 201-220.

SNICKET, Lemony. *Desventuras em Série: Mau Começo*. Ilustrações: Brett Helquist. Tradução de Carlos Sussekkind. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Anexos

Anexo 1 – carta

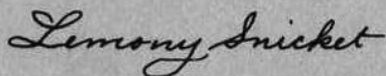
Ao Meu Amável Editor,

Escrevo-lhe da sede londrina da Sociedade Herpetológica, onde estou tentando descobrir o que aconteceu com a coleção de répteis do dr. Montgomery Montgomery após os trágicos acontecimentos ocorridos quando os órfãos Baudelaire se achavam sob sua guarda.

Um de meus colegas porá uma pequena caixa à prova d'água na cabine telefônica do Hotel Elektra às onze da noite, na próxima terça-feira. Retire-a, por favor, antes da meia-noite, para evitar que caia em mãos erradas. Na caixa encontrará minha descrição desses terríveis acontecimentos, intitulada *A Sala dos Répteis*, bem como um mapa do Mau Caminho, uma cópia do filme *Zumbis na neve* e a receita do dr. Montgomery para o bolo com creme de coco. Consegui também localizar um dos poucos retratos do dr. Lucafont, para servir de ajuda às ilustrações do sr. Helquist.

Lembre-se, o senhor é minha última esperança de que as histórias dos órfãos Baudelaire sejam finalmente contadas ao grande público.

Respeitosamente,



Lemony Snicket

RUMPELSTILTSKIN: UMA ABORDAGEM ESTRUTURAL

Ricardo Barreto Filho¹

Roberta Araújo²

INTRODUÇÃO

Desde crianças somos estimulados a ler e a ouvir contos de fadas. Além dos textos escritos, encontramos inúmeros filmes e programas de televisão baseados em contos muito conhecidos. Devido à grande circulação que existe desse gênero literário no meio infantil, os professores de língua acabam por utilizar frequentemente esses textos em contextos pedagógicos.

Entender os contos de fadas nos aspectos sociais e históricos é de suma importância para um trabalho didático eficaz com os contos de fadas, contudo vemos que muitas vezes as características estruturais são esquecidas por parte dos professores, conforme destaca Gillig (1999). Motivados por esse esquecimento é que produzimos este trabalho que tem como objetivos apresentar características estruturais, baseando-nos em Propp (2006), Reis (2008) e Gillig (1999). Entretanto antes de nos dedicarmos à análise da estrutura de um conto definiremos o que entendemos por conto de fadas, principalmente observando a distinção entre conto de fadas e contos maravilhosos, ainda destacaremos a presença de três importantes catalogadores e recriadores de contos de fada/maravilhosos: Perrault e os Irmãos Grimm; versaremos sobre a estrutura dos contos, e, finalmente, concretizaremos com a nossa análise estrutural do conto *Rumpelstiltskin* presente na obra dos irmãos Grimm.

1 Graduando em Letras (UFPE).

2 Graduada em Letras (UFPE) e idealizadora do Encontro de Literatura infantil e Juvenil (UFPE).

CONTOS DE FADAS E CONTOS MARAVILHOSOS

Fadas, bruxas, príncipes, reis, rainhas, duendes e criaturas falantes fazem parte do universo mágico que compõe as narrativas maravilhosas. Estas narrativas são oriundas da imaginação coletiva e foram transmitidas através da tradição oral e ainda perduram lançando seus encantos não só ao público infantil, tido como público alvo, mas também aos leitores adultos, como assinala Coelho (1987):

A visão mágica do mundo deixou de ser privativa das crianças, para ser assumida pelos adultos. *A bela Adormecida, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho* e mil e outras narrativas maravilhosas ainda terão algo a nos dizer? Sem dúvida que sim. O que nelas aparece apenas “infantil”, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida. (COELHO, 1987, p. 9)

E qual é o segredo da perenidade das narrativas maravilhosas? Mais do que simples estórias de encantamento, essas narrativas representam, simbolicamente, temas profundos, questões existencialistas e as mesmas inquietações e desejos do homem atual, transcendendo, portanto, épocas e culturas diferentes. Das formas de narrar, o *Conto de fadas* e o *Conto maravilhoso* são as mais salientes e possuem semelhanças tão grandes entre si que costumam ser confundidas. Há, porém, diferenças significativas entre ambos.

A partir da origem notam-se as diferenças; enquanto o Conto de fadas tem origem celta, o Conto maravilhoso tem origem oriental. O primeiro pode ter ou não a presença de fadas, mas obrigatoriamente deve ter elementos feéricos. Outra distinção muito significativa, segundo COELHO (1987), é o *núcleo problemático*, que no Conto de fadas caracteriza-se através da busca do herói pela realização pessoal marcada pelo teor existencialista. Nessa busca, o herói enfrenta adversidades e contratempos, e recebe, na maioria das vezes, o auxílio de uma fada para alcançar seu ideal, o amor. O termo fada vem do latim *fatum* que significa destino, fado. Sendo assim, atuam como mediadoras intervindo no destino do herói ou

da heroína. Há fadas que podem dificultar a trajetória do herói são comumente conhecidas como bruxas. A dualidade entre o bem e o mal é outro aspecto importante do Conto de fadas. Nessa batalha, o bem sempre vence o mal, o que indica o conteúdo moralizante dos contos.

Por sua vez, os Contos maravilhosos apresentam a problemática da tentativa de ascensão social, *realização exterior*, segundo COELHO (1987). Nesses contos, o protagonista ou o antagonista partindo da pobreza tenta ascender socialmente e na busca por riquezas acontecem as venturas e desventuras. É importante salientar que não somente as fadas integram o universo maravilhoso desses contos, outros elementos mágicos estão presentes (duendes, animais e objetos falantes, entre outros).

PERRAULT E OS IRMÃOS GRIMM

Nascidas da tradição oral, as narrativas maravilhosas foram coletadas, transcritas e adaptadas. Charles Perrault foi o responsável por adaptar para o público infantil as histórias que antes eram direcionadas para os adultos. Para COELHO (1987), a intenção de Perrault não era apenas recriar histórias para as crianças:

A partir daí Perrault volta-se inteiramente para essa redescoberta da narrativa popular maravilhosa, com um duplo intuito; provar a equivalência de valores ou de “sabedoria” entre os Antigos greco-latinos e os Antigos nacionais, e, com esse material redescoberto, divertir as crianças, principalmente as meninas, orientando sua formação moral. (COELHO, 1987, p. 68)

Em 1697, Perrault publicou a obra que é considerada o marco do nascimento da literatura infantil, *Contos da Mãe Gansa*. É composta por oito contos *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho vermelho*, *O Barba azul*, *O Gato de botas*, *As fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar*, sendo seis contos de fadas e dois contos maravilhosos, todavia, sem essa distinção “Mas naquele

momento, não havia distinção de espécie entre eles. Eram todos igualados como *histórias e contos do passado*, que ficaram famosos como *Contos da Mãe Gansa*.” (COELHO, 1987, p. 69)

O trabalho dos Grimm é o enfoque da presente pesquisa. Folcloristas, filólogos e estudiosos da língua e mitologia germânica, Jacob e Wihlem Grimm foram alemães que se preocuparam em estudar a língua e o folclore alemão. Para embasar seus estudos lingüísticos, os Grimm coletaram narrativas maravilhosas, lendas, fábulas diretamente da tradição oral

Duas mulheres teriam sido as principais testemunhas de que se valeram os Irmãos Grimm para essa homérica recolha de textos: a velha camponesa Katherina Wieckmann, de prodigiosa memória, e Jeannette Hassenpflug, descendente de franceses e amiga íntima da família Grimm.” (COELHO, 1987, p. 73)

Depois de transcrito e adaptado, esse material resultou na obra intitulada *Contos de fadas para crianças e adultos (Kinder und Hausmaerchen)*.

Os irmãos Grimm deram uma nova roupagem às narrativas maravilhosas, uma roupagem desprovida da violência que havia nos contos de Perrault. Como bem assinala COELHO (1987), a violência presente nas estórias de Perrault deu lugar a um humanismo resultante do Romantismo em voga na época. Apesar dessa patente distinção entre os contos de Perrault e dos Grimm, possuem algumas semelhanças, principalmente “*fundo comum das fontes orientais, célticas e européias, de onde surgiram*” (COELHO, 1987: 75). Da ampla coletânea de contos e fábulas dos irmãos Grimm, muitos contos se destacam como *Os sete Anões e a Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *O Chapeuzinho Vermelho*, *A Gata Borralheira*, *Os músicos de Bremen*, entre outros. Para corpus do presente do trabalho, foi o escolhido o conto Rumpelstiltskin, publicado no livro *Contos de fadas para crianças e adultos*.

Na tentativa de impressionar o rei, um pobre moleiro diz que sua filha era capaz de transformar palha em ouro. Interessado, o rei leva a infeliz moça ao seu castelo, para que esta colocasse em prática a sua habilidade. Sem saber como agir e ameaçada pelo rei,

a moça põe-se a chorar, quando, subitamente, é surpreendida pela presença de um duende. A criatura se oferece para fiar toda a palha, mas em troca pede um objeto da pobre. A mesma cena se repete até o dia em quem a moça nada mais tem para oferecer. O duende não se faz de rogado e em troca pede o primeiro filho da jovem, que concorda. Algum tempo depois, a criatura retorna para cumprir o trato. A jovem, agora membro da família real, implora para que o duende esqueça a troca. Este diz que só esquecerá se o seu nome for descoberto. Após muitos palpites e quase sem esperanças, a moça ordena que um mensageiro vigie o duende. O mensageiro o encontra dançando ao redor de uma fogueira e cantarolando uma música, na qual revelava seu nome: *Rumpelstiltskin*. Quando a criatura vai pegar a criança, surpreende-se ao ver que a rainha acertara seu nome, em seguida, rasga-se de raiva.

Trata-se de um Conto maravilhoso, pois possui um duende como elemento mágico. Contém outra característica fundamental já mencionada: o desejo de realização exterior, de ascensão social, característica presente no pai da moça, que devido ao seu interesse compromete a vida da própria filha.

A ESTRUTURA DOS CONTOS DE FADA/ MARAVILHOSOS

Um dos primeiros estudos a se dedicar à estrutura dos contos foi o trabalho de Vladimir Propp em sua *Morfologia do Conto*. O método utilizado por Propp é considerado indutivo, isso quer dizer que ao invés de criar uma teoria hipotética que se encaixa todos os contos; Propp desenvolveu suas categorias de análise após ter lidos vários contos. Como corpus de análise o morfologista russo utilizou uma centena de contos russos, como destaca Gillig (1999).

Para descrever estruturalmente o conto Propp não desenvolve um método científico a priori, mas sim um índice que o autor nomeia de morfologia. Neste estudo o estudioso verifica as partes constitutivas de um conto e a relação que essas partes mantêm com o todo. Propp observou que existem vários elementos no conto que são variáveis, entretanto existem outros que são constantes.

Como por exemplo, os tipos de personagens em as funções que estes desempenham na estória. De acordo com Reis (2008) à luz de Propp existem sete personagens e estes por sua vez desempenham certas funções, como ilustrado na seguinte tabela:

Personagens	Funções
O antagonista/agressor	• Malefício • Combate • Perseguição
O doador/provedor	• Preparação da transmissão ou do dom mágico
O auxiliar	• Transporte no espaço • Reparação do malefício/falta • Socorro/realização • Transfiguração
A princesa ou seu pai	• Casamento • Tarefa difícil • Descoberta do falso herói • Reconhecimento do herói • Castigo • Casamento
O mandante	• Envio do herói
O herói	• Partida para busca • Reação do herói • Casamento
O falso-herói	• Partida para busca • Reação do falso-herói • Pretensão mentirosa

In: Reis (2006:53)

Outro estudo muito relevante para a estrutura dos contos é o de Larivaille destacado por Gillig (1999). O trabalho de Larivaille é considerado mais simples e mais compreensível do que o de Propp, e, conseqüentemente, é o mais aplicável em uma situação de contexto pedagógico (GILLIG, 1999). Podemos ilustrar esse esquema através da seguinte tabela:

I Antes Estado inicial, equilíbrio	II Durante Transformação (efetuada ou sofrida), processo dinâmico		III Depois Estado final equilíbrio
1	2 Provocação (detonador) (desencadeador)	3 Ação	4 Sanção (Consequência)

In: Gillig (1999:58)

O esquema de Larivaille mostra uma maneira quase sempre infalível de analisar os contos. O conto neste caso é dividido em três tempos o que faz com que esta estrutura se situe num plano bem lógico. Apesar da quase perfeição dessa estrutura de análise, devemos destacar que a situação do estado inicial nem sempre pode ser considerada como um estado de equilíbrio, por muitas vezes não há equilíbrio algum, o que predomina é a falta de equilíbrio.

A ESTRUTURA DE RUMPELSTILTSKIN

Para analisar estruturalmente o conto escolhido vamos contar como metodologia os dois métodos de análise apresentados acima: o de Propp (2006) e o de Larivaille (1974 *apud* Gallig, 1999). A tabela a seguir ilustra a estrutura do conto de acordo com o primeiro autor:

Personagens	Funções
O antagonista/agressor: O moleiro, O rei Rumpelstiltskin	• Mente para o rei dizendo que sua filha pode transformar palha em ouro (Moleiro) • Aprisiona e ameaça a moça. (Rei) • Chantageia a moça em troca de sua ajuda. (Rumpelstiltskin)
O doador/provedor: Rumpelstiltskin	• Oferece a moça o poder de transformar palha em ouro.
O auxiliar: o servente	• Viaja para encontrar e descobrir o nome do homenzinho
A princesa/seu pai: a donzela	• A jovem deve transformar a palha em ouro para não morrer. Casa-se como rei. Aceita a ajuda do homenzinho e lhe promete seu primeiro filho.
O mandante: a jovem donzela	• Envia seu servo em busca do homenzinho.
O herói: o servente	• Acha o verdadeiro nome do homenzinho.
O falso-herói: Rumpelstiltskin	• Finge-se de bom para tirar vantagem da donzela posteriormente

Baseado em Reis (2008)

Além da análise dos personagens e de suas funções (PROPP, 2006), vejamos a análise da estrutura narrativa de Larivaille:

I Antes Estado inicial, equilíbrio	II Durante Transformação (efetuada ou sofrida), processo dinâmico		III Depois Estado final equilíbrio
1 O moleiro e sua filha viviam uma vida ordinária.	2 Provocação (detonador Desencadeador): O moleiro decide mentir para o Rei dizendo que sua filha transforma palha em ouro.	3 Ações: Aprisionamento da donzela, aparecimento do homenzinho, falsa ajuda do homenzinho, casamento da donzela com o rei etc.	4 Sanção (Consequência): Morte do homenzinho e felicidade da donzela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho acreditamos que contribuímos para o trabalho em sala de aula, à medida que trouxemos alternativas de análise de contos de fadas/maravilhosos, e exemplificamos como o conto *Rumpelstiltskin* pode ser analisado. Verificamos que o conto analisado se encaixa na proposta das duas formas de análise, e, finalmente, desejamos que o nosso trabalho tenha contribuído para aqueles que pretendem trabalhar como esses importantes artefatos culturais e pedagógicos que são os contos de fadas ou maravilhosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, N. N. *Panorama Histórico da Literatura Infantil /Juvenil*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. *O conto de fadas*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

ESTÊS, C. P. *Contos dos Irmãos Grimm*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GILLIG, J. M. *O Conto na Psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PROPP, V. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Tradução do russo: Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

REIS, S. de C. *“Abracadabra...” A palavra nos contos de fadas*. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pos-graduação em Letras, Departamento de Depto. de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

O DIABO NA NOITE DE NATAL: UMA RELEITURA ATRAVÉS DOS ELEMENTOS LÚDICOS E SIMBÓLICOS

*Richerleide Xavier de Macedo*¹

*Carviler Cefas Elleto da Silva*²

INTRODUÇÃO

À luz de análises pessoais sobre as disposições dos elementos lúdicos e simbólicos na obra, *O Diabo na Noite de Natal*, foi elaborado um estudo que suscitou o artigo aqui disposto. A escolha dessa narrativa deveu-se ao caso singular que caracteriza essa história como uma concha de retalhos, a qual combina personagens de diversas esferas do imaginário infantil para habilmente produzir um inteligente jogo de aspecto ilusório, que torna a leitura envolvente.

Osman Lins, um dos expoentes da literatura brasileira, conhecido por seu trabalho artístico com a linguagem e por sua preocupação com a estrutura da narrativa, é o autor dessa obra que ilustra a literatura infantil com significações simbólicas, como é o caso do próprio sentido cristão do natal, entre outros múltiplos elementos que figuram no texto.

O Diabo na Noite de Natal conta a história de uma festa natalina na casa de Lúcia, uma boneca falante, que convida personagens de diversas histórias, de tempos e lugares distintos, para participar de uma confraternização e comemorar o nascimento do Menino Jesus. Ocorre então o que ninguém esperava, o Diabo resolve aparecer e muito abespinhado por não ter sido convidado, decide se vingar de todos e diz que até a meia-noite irá levar o grupo para o inferno.

A narrativa se passa numa ação dinâmica em que todos os personagens assumem papel importante diante da trama, seja por

1 Estudante de Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) na Universidade Federal de Pernambuco richerleide@hotmail.com.

2 Estudante de Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) na Universidade Federal de Pernambuco. cefas_elletto@hotmail.com

sua representação lúdica, seja por seu conceito simbólico. Além dos personagens, alguns objetos, assim como, alguns momentos contribuem para o efeito lúdico da obra ou tem sua significação na ciência dos símbolos, é o caso, por exemplo, do cofre e das chaves, objetos cruciais para o desenrolar da narrativa e o do momento em que o Menino vence o Diabo, episódio de grande significação simbólica, pois representa a luta do bem contra o mal e momento de eminente ludicidade.

No presente estudo serão considerados os elementos mais importantes para a composição da obra. O lúdico será considerado como um jogo, uma brincadeira da mente humana para ludibriar a realidade. A obra em destaque é um convite a esse universo de ilusão, pois disponibiliza características que sustentam a imaginação e a possibilidade de criar.

No espaço do lúdico o símbolo tem desempenho importante, visto a necessidade do significado. No caso específico da obra, o autor trabalha a imaginação também de maneira subliminar, postando a ilusão justamente na desmistificação de alguns símbolos. Portanto, a aceção de alguns personagens simbólicos aparece no texto com algumas modificações, a fim de provocar no leitor, a fantasia.

Esse trabalho vislumbra explorar a obra indicada a partir dos elementos que contribuem com maior efeito para a ilusão presente na narrativa. Como aparato teórico, serão visitadas algumas autoridades nos assuntos abordados, a fim de, tornar mais pautáveis as exposições pessoais. Destarte, o trabalho fará considerações a cerca dos temas propostos considerando as leituras de obras que enriquecem o conteúdo discursivo, além de fornecer uma visão mais ampla sobre o assunto.

O LÚDICO

A palavra “ilusão” é originada do latim “*in ludo*”, que significa, brincando. Partindo dessa definição a cerca do conceito de ilusão, desembarcaremos na obra *O Diabo na Noite de Natal*, cujo autor convida o leitor a entrar em um mundo de faz de conta, no qual a ilusão impera e a ordem é brincar de imaginar. O lúdico, figura no texto osmaniano, a partir de situações inesperadas no mundo

concreto, mas perfeitamente possíveis no universo imaginário. A obra então precisa de uma realidade própria para satisfazer as disparidades com o mundo real. Dessa maneira, a noção de tempo e espaço ganha nova roupagem diante das exigências do texto. Afinal, não seria possível, em harmonia com os conceitos tradicionais desses aspectos da narrativa, conceber em uma mesma esfera textual personagens como, Super-Homem e Amarelinho, figura da literatura de cordel do nordeste brasileiro.

A obra é caracterizada pela dinamicidade do aspecto narrativo, devido à multiplicidade de personagens, seres imaginários, vivos e atuantes dentro da lógica do texto, por isso é possível a criação de uma nova realidade que apenas funciona no universo lúdico. Seres pertencentes a outras histórias tornam a narrativa eficaz, do ponto de vista estrutural, já que a intertextualidade que remete ao folclore, a literatura universal, aos quadrinhos, as telas de cinema, ao circo, assim como, ao religioso permite uma viagem a vários pontos do fabulário infantil. De tal modo, a possibilidade de imaginar diversos mundos reunidos em apenas uma história é basicamente possível, como explica Brougère (1998) ao afirmar que o espaço imaginário da obra é o que possibilita ao sujeito criar um convívio amplo e livre com o espaço cultural, já que a brincadeira e o ato de brincar é o mecanismo psicológico que assegura ao ser humano a possibilidade de manter alguma distância do mundo real.

Sendo totalmente possível a aproximação de seres de espaços e tempos diversos, torna-se lícito a análise de alguns desses personagens que representam na obra um papel importante, seja mediante a simbologia que carrega, seja por seu poder de ilusão. A personagem Lúcia, como foi dito outrora, é uma boneca que fala. Um ser inanimado do cotidiano infantil que ganha vida partir do pensamento animista que não encontra limites até certa idade. Ela não apenas se movimenta como também tem sentimentos e anseios. Com a imaginação do autor o brinquedo recebe força vital, mas é com a participação do leitor, que se deixa fluir pela fantasia, que essa personagem ganha verossimilhança diante da lógica da obra: *"Lúcia, assustada, procurou acalmá-los:*

--- Por favor! Tenham modos. Isso aqui é uma festa de natal." (O Diabo na Noite de Natal).

Ainda no que diz respeito a lógica da obra, é relevante ressaltar que o espaço real e o imaginário devem permanecer em interação, tornando necessária uma significação real do objeto ou personagem do universo lúdico. Assim, *O Diabo na Noite de Natal*, apresenta várias acepções das representações reais de alguns personagens, símbolos do imaginário. Para Brougère (1998), o brincar é justamente o resultado dessas diversas interações entre o real e o imaginário.

O Super-Homem, por exemplo, é o resultado dessa brincadeira do autor, em que ele usa um personagem famoso dos quadrinhos, mas com uma nova significação. Símbolo de força e coragem representa o poderio dos Estados Unidos depois da guerra, sua imagem é sempre vinculada a esse país e está associado à relação de poder que esta nação exerce nas demais. Esse herói representa não apenas um homem forte que vence a tudo, como também, uma ideologia política. Frente a isso, a obra nos apresenta uma imagem distorcida da que estamos acostumados. A figura do texto de Osman é um herói fraco e covarde que teme ao Diabo e se recusa a lutar contra ele, além de se alimentar de vitaminas para manter a forma.

Derrubada a couraça de “super” para dar lugar a figura de um homem comum, apenas capaz de enfrentar alguns males e não todos, é lícito comentar que a inesperada covardia do Super-Homem, seria impossível de imaginar fora da realidade desse texto, da mesma forma que também não causaria espanto se por acaso faltasse um referencial simbólico no universo fora do texto.

O diabo e o dragão também aparecem desmistificados, este é ridicularizado o tempo todo na obra, embora cause medo e espanto nos personagens, o outro, tem um caráter que destoa do seu perfil original. Aparece inclusive como um ser amistoso depois de fazer um trato com os personagens do bem, para ganhar a flor que tanto deseja. Essas personagens fazem parte dos elementos lúdicos da obra e apenas neles fazem sentido de existir, fora dela podem perfeitamente continuar com sua significação. Afinal, essas possibilidades foram viagens do autor e do leitor da obra.

O elemento lúdico, o jogo de faz de conta, ganha espaço na brincadeira de imaginar e com as caracterizações é possível visualizar os personagens mesmo sem conhecê-los. É o que acontece

na obra, o autor apresenta ao leitor personagens que muitas vezes não são conhecidos por todos como, as Pastorinhas, o Amarelinho e o Negrinho do Pastoreio, que fazem parte do folclore de algumas regiões do país como o Nordeste e o Sul. Embora, desconhecidos de uma parte dos leitores, esses personagens são tão bem caracterizados, seja por seus trajes, seja por sua linguagem, que é perfeitamente possível sua visualização.

É o caso das Pastorinhas que depois de ganharem todo o aparato simbólico de suas cores, ganham também a estilização da dança e da música, características do folgado popular:

Há também um grupo de meninas que os leitores, se moram, por exemplo, em São Paulo ou no Amazonas, desceto não conhecem [...] Compõe-se de dois cordões: o encarnado e o azul. [...] Dançam, e cantam, batendo pandeiros, canções que ninguém sabe mais quem compôs (*O Diabo na Noite de Natal*).

O Amarelinho personagem da Literatura de cordel é descrito de maneira tão peculiar, que embora ignorado por alguns, passa a existir no universo lúdico da obra. A descrição das roupas e a ligação direta com a natureza, mostrada pela linguagem, aponta para um sujeito simples, provavelmente um sertanejo, que também aparenta ser bem humorado, o que fica claro a partir de sua fala:

Estava de pés descalços, camisa por fora das calças e um chapéu, meio rasgado. Perguntou da porta:

- Dá licença moça?
- Pode entrar Amarelinho. Como vai você?
- Vou que nem capim. Só cresce quando chove; e, quando cresce o boi come. (*O Diabo na Noite de Natal*).

Outrossim, o Negrinho do Pastoreio é apresentado primeiramente por sua lenda: “*Ele, diz-se, ensina a achar as coisas e é o herói de uma lenda maravilhosa[...]*” depois por sua linguagem que

o caracteriza como gaúcho: “---Vim gineteando de em pêlo meu cavalo baio. Larguei por umas horas minha tropilha de tordilho e vim.” Mais adiante no texto o autor faz menção a coragem do Amarelinho na tentativa de valorizá-lo diante dos personagens importados, como o Super-Homem:

- Vai ser muito animado. E qualquer confusão, já sabe. Conte comigo, que eu resolvo tudo num minuto.

O Amarelinho, que não estava gostando de suas maneiras embaraçadas demais, pilheriou:

- É mesmo que nem remédio pra dor de dente.

- Exatamente – concordou o Super-Homem, sem compreender que o Amarelinho estava ironizando. – É Zás- Zás. (*O Diabo na Noite de Natal*)

Há também na obra momentos onde a ilusão impera, é o caso da passagem onde o menino vence o Diabo com uma “*luta de saco de papel*” e também a ocasião em que o escritor ilude os próprios personagens, ao fazê-los acreditar na presença de Jesus e de Nossa Senhora, na festa de Lúcia. Em momento algum na obra o autor coloca que a Mulher e o Menino, eram na verdade, membros da Sagrada Família, mas cria uma atmosfera religiosa que nos faz acreditar que realmente são eles:

Você foi um verdadeiro herói – disse

Lúcia ao Menino. – agora certamente, você e sua mãe vão ficar para o resto da festa.

- Não posso – respondeu ele. – Mas voltarei outro dia.

- Por que não pode?

- Ele tem um encontro, à meia-noite – explicou a Mulher.

Tomou a mão do filho e os dois se encaminharam para a porta.

À saída, ambos se inclinaram de leve. Todos baixaram a cabeça, perturbados. Quando voltaram a olhar para a porta, Mãe e Filho

havam desaparecido. Foi então que o palhaço Mangaba, caindo em si, observou:

- [...] **Eu desconfio que esse cara era Deus.**

- Seria?

- Se era?! E esse encontro dele à meia noite, sabem qual é? Ele vai agora estar presente em todas as Missas do Galo e vai estar, como aqui, em todo lugar onde houver um coração amedrontado. (*O Diabo na Noite de Natal* - **grifo nosso**).

Outra grande apoteose do lúdico é quando se dá o maravilhoso na obra, quando a semente é transformada em flor, em um passe de mágica, apenas com o auxílio de promessas quebradas:

- Como? Já brotou? Então é mesmo a roseira!

- Foi um juramento quebrado do tnhoso – advertiu a Diana. – Vocês não se lembram de que essa planta é assim? Cada juramento quebrado, cada promessa que não se cumpre, faz com que ela cresça mais (*O Diabo na Noite de Natal*).

De acordo com as disposições acima, é notável o modo singular de construção dessa narrativa, que nos coloca diante das possibilidades de associações, entre os elementos que contribuem para o texto com o aspecto lúdico e os que atuam como simbólicos. Sendo que na maioria das vezes, esses elementos colaboram para as duas funções ao mesmo tempo, como é o caso de alguns personagens referidos acima, que além de, contribuírem para a natureza lúdica atuam de modo importante, no que tange os aspectos simbólicos, que serão tratados a seguir.

O SIMBÓLICO

No tocante aos elementos simbólicos da obra, assim como, os momentos de representação significativa para o texto. Devemos considerar o conceito de Piaget (1964, p. 146) no que se refere à formação dos símbolos para crianças, pois ele considera que esses fazem parte de um jogo em que “implica na representação de um

objeto ausente, visto ser a comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante”. Os símbolos são muito usados na literatura, sobretudo quando se almeja alcançar uma linguagem que remeta ao subjetivismo e a múltiplos significados. A literatura infantil está repleta de elementos que levam a diversas significações tornando possível e viável a fantasia no discurso literário. Assim, com a literatura infantil, o símbolo assume um pacto com o imaginário permitindo diversas viagens em apenas uma representação.

O pensamento simbólico não é domínio exclusivo da criança, do poeta ou do desequilibrado: ele é consubstancial ao ser humano: precede a linguagem e a razão discursiva. **O símbolo revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafiam qualquer outro meio de conhecimento.** As imagens, os símbolos, os mitos, não são criações irresponsáveis da psique; **eles respondem a uma necessidade e preenchem uma função: pôr a nu as mais secretas modalidades do ser.** (ELIADE, 1952, p. 13- grifo nosso).

Diante da importância do símbolo, para a construção do indivíduo, assim como sua relevância para a composição da obra em análise, vamos abordar um pouco da interação da obra com o visual, posto que, consideramos as representações das cores das vestes de alguns personagens como cruciais para o perfeito entendimento do texto.

Consideramos, dentro do Pastoril, dois pólos opostos representados pelo azul e pelo vermelho, dois pilares dentro da simbologia cristã e pagã. Constituem a rivalidade entre o céu e a terra. Assim, Chevalier (2005, p. 107-108), define o azul como uma ideia transcendental que não pertence a esse mundo, por sua pureza e profundidade e o vermelho, em oposto ao desconhecido da morte, representa a vitalidade da vida:

[...] o azul representa a mais imaterial d todas as cores: a natureza o apresenta apenas de transparência, [...] **a mais pura, à exceção do branco neutro.** [...] **é o caminho do infinito, onde o real se transforma em imaginário.** [...] o azul-celeste é também o limiar que separa os homens daqueles que governam, do além seu destino. [...] Juntamente com o vermelho e o ocre amarelo, o azul manifesta as hierogamias ou as rivalidades entre o céu e a terra. [...] No combate entre o céu e a terra, o azul e o branco aliam-se contra o vermelho e o verde, tal como é tantas vezes atestado na iconografia cristã, [...]. **Universalmente considerado como símbolo fundamental do princípio da vida, com oforça, seu poder e seu brilho, o vermelho, cor de fogo e sangue, possui entretanto a mesma ambivalência simbólica destes últimos[...]** (grifos nosso)

A Diana é justamente o símbolo que representa o equilíbrio entre essas duas forças, céu e terra, pois carrega os dois cordões dessas corres. A mulher misteriosa que simbolicamente representa Nossa Senhora veste um manto azul que ainda, segundo Chevalier, representa o “signo da vigem”.

Chevalier (2005, p. 262), também se refere ao cofre como aquilo que guarda um tesouro seja ele espiritual ou material, além disso, a abertura desse cofre pode significar uma revelação. É justamente o que acontece no texto de Osman Lins, no pequeno objeto contém a semente e no momento de sua abertura, Diana revela que pode ajudar a todos com o artefato que se encontra dentro.

A chave representa o poder de quem a possui, pois durante a obra por algumas vezes a chave que abria o cofre mudou de dono, então quem a possuía detinha também o poder de abri-lo ou deixá-lo fechado, de acordo com o seu desejo. De maneira que, por alguns momentos o poder foi transferido das mãos do bem para o mal, porém o contrário também se deu.

O que tinha no cofre, também é um símbolo, a semente tem uma representação religiosa para muitas culturas. No mundo cristão, por exemplo, representa a vida em formação, assim como a criança no útero da mãe. “Como a semente só pode quando a casca é rompida de dentro para fora (um morrer simbólico), tornou-se também imagem da ressurreição depois da morte” (LURKER, 1997, p.636). Na obra em questão a semente realmente simboliza a vida, pois dela floresce uma flor azul, que liberta os personagens do bem, ou seja, é através da semente que por alguns instantes os personagens retomam as posses de suas vidas, já que deveriam ficar livres da armadilha do Diabo. É na verdade um talismã, muito comum em contos de fadas, que aparece quando os personagens mais precisam, é portador da sorte e pode significar a garantia da vitória do bem contra o mal.

Duas atitudes podem ter representações simbólicas, a primeira, seria a valorização dos personagens nacionais frente aos estrangeiros, como já fora mencionado. Isso esconderia na verdade, um interesse de cunho político. Significaria a rendição de uma grande potência, como os Estados Unidos diante do Brasil.

A segunda atitude que merece meditação é o comportamento final de Carlitos. O silêncio desse personagem, veste a obra com um excesso de profundidade. Além de ser uma homenagem do escritor Osman Lins a Charles Chaplin, essa personagem carrega inúmeros significados como a questão do silêncio. Sabemos que é uma figura do cinema mudo, mas o calar de Carlitos pode ter várias aceitações na obra: “No conto de fadas o silêncio é premissa para o sucesso de varais tarefas [...]; o desrespeito ao silêncio pode ter como consequência o desaparecimento das dádivas maravilhosas” (LURKER, 1997, p.648-649). Porém, o que mais intriga é a simbologia do gesto desse personagem ao fim da obra, pois se considerando solitários e desprezados, Carlitos e o menino de balão vermelho saem da festa, sem que ninguém sinta sua falta. Considerando que era uma confraternização de natal e que a simbologia dessa data exige comunhão com o próximo, o desprezo mesmo que involuntário dado a Carlitos representa uma lembrança daqueles que passam o natal sem companhia ou ainda na pobreza.

Carlitos, um pouco afastado, olhava a ciranda. Ninguém o chamava. Então, vendo-o esquecido, ele se retirou, silenciosamente, levando pela mão o menino do balão vermelho. Em alguma parte o relógio batia meia noite (*O Diabo na Noite de Natal*)

Ao contrário de Carlitos, que é mais introspectivo, o palhaço Mangaba é a figura da irreverência diante dos fatos ocorridos. Segundo Chevalier (2005), o palhaço é “a paródia encarnada”, na obra assume o ofício de desconstruir o ambiente ajudando na esfera da diversão contribuindo também para aguçar o imaginário infantil.

Todos esses personagens podem ter uma significação diferente fora da obra, o que nos permitiria interpretações diversas ou até mesmo ambíguas, visto a riqueza dos elementos aqui dispostos. Porém, considerando suas acepções tornou-se muitas vezes viável uma comparação, entre o consagrado sentido e a definição dessa significação dentro da obra. Por isso, é tão importante recorrer a conceitos comuns na literatura, justamente para estabelecer uma ligação entre o mundo real e o imaginário

- **Personagens símbolos do maravilhoso**

O elemento maravilhoso é o mais propício para a passagem de uma situação estável na narrativa para outra desequilíbrio, o contrário pode também perfeitamente acontecer. Ele é o dispensador do medo, da mentira e da falsidade. Em *O Diabo na Noite de Natal*, as personagens maravilhosas são, o Dragão e o Diabo substituem as bruxas, os lobos e outros seres encantados dos contos de fadas.

Assim, o Dragão “nos aparece essencialmente como um guardião severo ou como um símbolo do mal e das tendências demoníacas”. (CHEVALER, 2005, p. 349), mas a figura que nos é apresentada por Osman é um ‘monstro’ convencido pela coragem e intrepidez do Menino de sapatos roxos e cachecol amarelo. O Dragão da obra apresenta uma personalidade aberta ao diálogo, tanto que acorda a libertação do grupo, assim como, sofre com problemas familiares e com as mentiras de sua companheira. A fim de desmistificar a simbologia que rodeia essa personagem o autor

cria situações que se aproxima do engraçado. Com essa mudança de personalidade o Dragão atua na passagem do momento instável para um momento de breve equilíbrio na obra, quando os personagens conseguem convencê-lo de aceitar a flor em troca da liberdade. Porém, logo em seguida o Diabo intervém com a notícia de que mesmo com a vitória contra o Dragão ninguém conseguirá se salvar do seu poder.

Como outro personagem do maravilhoso, o Diabo mantém sua característica de demonstrar aquilo que não é, por exemplo, quando diz que sabe de tudo e pensa que fala perfeitamente o latim ou quando diz que pode perfeitamente dar cambalhotas com o palhaço Mangaba, e acaba deixando cair às chaves, do inferno e do cofre. Desse modo também é mantida sua capacidade singular de criar mentiras. Essa personagem aparece no início para desestabilizar a narrativa, transformando uma situação agradável, como uma festa na noite, em uma verdadeira aflição. O contrário se dá, devido à postura do Diabo, que chega a ser em alguns momentos engraçada. O Diabo de Osman é mais que um simples charlatão, é atrapalhado, e de tão 'sábio' cai na armadilha criada pelo Menino e seus amigos. Esse fato confirma a mudança final da história, que caracteriza a volta à situação de estabilidade. Quando caem as chaves o poder passa novamente para as mãos do grupo. Outros personagens dos contos maravilhosos, como: Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Capitão Gancho figuram características comuns as suas histórias originais. Aparecem na obra com as mesmas construções que todos conhecem de outros contos, assim, a boa-moça é um papel que pode perfeitamente ser agregado à Cinderela, da mesma maneira que a Chapeuzinho podemos atribuir a qualidade de menina inocente e ao Capitão facilmente encontramos sua particularidade, o mal humor.

- **Simbologia Religiosa**

“A Mãe Divina é assim, a Força Vital Universal que se manifesta, e essa Força é o Princípio espiritual expresso em forma feminina.” (CHEVALER, 2005, p. 580). A maternidade e o amor entre mãe e filho, destacam-se entre todos os comportamentos

dos demais personagens do grupo, eles se mantêm serenos e inabaláveis, enquanto os sentimentos e as expectativas dos outros são abalados constantemente. A Mulher é serena e inteligente, é a sede da sabedoria por si só e pelo Menino, o sábio, que nasceu dela. As suas características de estar “vestida de azul, de ser linda [...], ser como o luar em uma sala escura” nos remete à Virgem, serena da religiosidade cristã que vestida de sol, tendo a lua debaixo dos pés, esmaga a cabeça da serpente no jardim do Éden e não é devorada pelo Dragão. Ela se projeta na Virgem, Madrinha do Negrinho, o qual lhe pede ajuda, por ser injustiçado. O apoio da Mulher é o Seu Filho, o qual trajado e astuto como o Pequeno Príncipe, se identifica com o Cristo, que venceu o mal não pela força, mas pelo improvável, o amor e unidade com os seus.

A Criança representa a fragilidade e a inocência, apesar de estar plena de coragem, ousadia e bom senso. Osman faz essa relação de forma que, tanto o Cristo quanto o pequeno Príncipe, tenham o mesmo título régio, Príncipe. A pequenez, a coragem e a sabedoria do menino garantem a vitória ao grupo. Assim, o autor traduz os principais personagens do Natal para o universo infantil, de forma que eles não estão alheios aos sofrimentos do grupo e presta-lhe ajuda desde que se mantenham unidos.

O encontro das pastorinhas com o homem magro que gostava de música e era trajado de frade merece reflexão, pois sem nome, com apenas uma distinção, ele é mencionado como uma figura que se assemelha a São Francisco de Assis. Não é colocado no texto por acaso, já que, esse personagem religioso foi autor do primeiro presépio, que com criatividade presenteou o mundo com mais uma forma de perpetuar o natal. Essa personagem é um ser prodigioso que aparece nos textos de contos de fadas para ajudar aqueles que precisam. Assim, também a Mulher e o Menino carregam essa missão, de ajudar o grupo a se livrar do Diabo. Então, configuram da mesma forma, como seres que aparecem como passe de mágica para intervir de forma positiva na vida das personagens, são chamados de criaturas prodigiosas.

CONCLUSÃO

As representações simbólicas dessas personagens operam como atributo para dimensão lúdica da obra. As metáforas se realizam de acordo com a criação do leitor, que a partir das possibilidades que a narrativa oferece pode construir sua interpretação pessoal. Mesmo desconhecendo o significado desses símbolos e não fazendo, por ventura, relação do significado com o referente, o leitor pode enfrentar a obra em questão, com sua própria bagagem de conhecimento. Porém, as relações desses símbolos com a realidade são, muitas vezes, intrínsecas e já estão culturalmente impregnadas no leitor, o que possibilita quase uma uniformidade nas interpretações. Todavia, vale ressaltar, que cada universo lúdico é único, o que autoriza também a inventividade de quem lê.

Paralelamente a essa ideia, ressaltamos o pensamento da criança que obtém na esfera do maravilhoso a resolução dos problemas do seu mundo. Para isso, contribuem a onipotência das figuras escolhidas como, aqueles capazes de operar no resgate do mundo perfeito. É com esse ofício que surge o heroísmo do Menino, em *O Diabo na Noite de Natal*. Destarte, a fantasia tem um sentido compensatório para a criança. Deriva da impossibilidade de transformar o mundo e acaba na criação de um universo próprio, onde são possíveis diversas realizações. É com esse mérito, entre outros, que atua a obra analisada, se tornando especial nos dois sentidos dispostos no estudo, tanto no que consideramos lúdico, quanto no que classificamos como símbolos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

CHEVALIER, J.; GREERBRANT, A. (2005). *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de Vera da Costa e Silva [et al.]. 19ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. 4ª São Paulo: Ática, 1991.

FROMM, E. *A Linguagem Esquecida: Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos*. Tradução de Octávio Alves Velho. 8ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1983.

LINS, O. *O Diabo na Noite de Natal*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1980.

LURKER, M. *Dicionário de Simbologia*. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PROPP, V. I. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1984.

ISABEL CONTRA CYRANO: CONFRONTANDO A OBRA *A MARCA DE UMA LÁGRIMA*, DE PEDRO BANDEIRA, COM *CYRANO DE* *BERGERAC*, DE EDMOND ROSTAND

Severino Rodrigues¹

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 70 a Literatura Juvenil Brasileira iniciou um processo de crescente ampliação tanto no número de novas obras lançadas pelas editoras quanto na adoção de títulos pelas escolas. Crescimento não apenas quantitativo, mas também qualitativo. Entre os vários escritores que se dedicam a publicação de títulos juvenis, sobretudo na década de 80, encontramos, entre os nomes apontados por Coelho (1991), Pedro Bandeira que continua, atualmente, conquistando vários leitores.

Reescrever os *Grandes Clássicos da Literatura* não é um trabalho fácil. Sobretudo quando um autor decide desenvolver uma obra apenas inspirada em outra, construindo um novo contexto e inserindo novas questões. Assim como a moderna adaptação romântica da história de amor do espadachim narigudo Cyrano publicada por Bandeira.

Este trabalho tem como objetivo principal analisar o romance juvenil *A marca de uma lágrima*, do escritor brasileiro Pedro Bandeira observando o dialogismo existente com a clássica obra teatral *Cyrano de Bergerac*, do poeta e dramaturgo francês Edmond Rostand. Buscaremos, através de três excertos, ver um pouco do recorte realizado por Bandeira para a construção da sua obra.

¹ Idealizador e organizador do Encontro de Literatura Infantil e Juvenil. Graduando em Letras (UFPE).

OS AUTORES E AS OBRAS

Pedro Bandeira de Luna Filho nasceu Santos (SP), em 9 de março de 1942. Cursou Ciências Sociais na USP. Trabalhou como professor de Literatura, ator, diretor e cenógrafo de teatro, jornalista, editor, publicitário e redator. A partir de 1983, começou a dedicar-se integralmente a Literatura Infantil e Juvenil. Seus maiores sucessos juvenis são: a série *Os Karas*, *A marca de uma lágrima*, *Agora estou sozinha...* e *A hora da verdade*. Já Edmond Rostand nasceu em Marselha, na França, em 1º de abril de 1868. Formou-se em Direito. Seu primeiro texto teatral foi escrito quando tinha 20 anos de idade. Mais tarde, além de poeta tornou-se dramaturgo. Encontramos entre as suas obras: *Luva vermelha*, *Cyrano de Bergerac* e *Os Românticos*.

A marca de uma lágrima (1985), de Pedro Bandeira, vencedor do Prêmio da APCA (Associação Paulista dos Críticos de Arte), em 1986, é um romance juvenil inspirado livremente na obra francesa *Cyrano de Bergerac*, de Edmond Rostand. Aqui encontramos Isabel, uma jovem de catorze anos enfrentando os difíceis problemas da adolescência. Ela *acha-se* feia e gorda e nutre uma paixão por Cristiano, namorado da sua prima Rosana. Entretanto, as cartas, ou os versos, que escreve fortalecem ainda mais o amor da melhor amiga e do primo corroborando para a impossibilidade da realização do seu.

O espadachim narigudo Cyrano é o personagem central da peça teatral romântica, embora escrita em versos, *Cyrano de Bergerac* (1897). O corajoso espadachim não teme enfrentar aqueles que ousem tentar ridicularizá-lo devido ao seu nariz disforme. Mas toda a sua coragem arrefece diante de Roxana, sua amada. No entanto, ao descobrir que ela gosta de outro, o jovem Cristiano, irá ajudá-lo escrevendo, no lugar dele, cartas para corresponderem ao amor de Roxana.

BREVE APONTAMENTO TEÓRICO

Parecem-nos familiar as duas histórias brevemente apresentadas. A obra de Bandeira é uma releitura da de Rostand. O escritor santista valeu-se do texto teatral francês para desenvolver

o seu romance juvenil. Havendo aí, inegavelmente, a influência do dramaturgo francês sobre o escritor santista. Seria o dialogismo, linguisticamente falando, do filósofo russo Mikhail Bakhtin: “O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2006, p. 19). Um segundo autor parte da leitura da obra de um primeiro para desenvolver a sua obra.

No entanto, esse segundo autor procura construir um novo contexto incluindo novas questões. O trabalho de autoria de Bandeira pode ser apresentado pelas palavras de Faraco (2003, p. 39):

No ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada. E é o autor-criador – materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa unidade.

De tal forma agiu Bandeira ao posicionar-se frente a uma obra clássica da Literatura Francesa, realizar o recorte de pontos do texto e reorganizá-los ao mesmo passo que fazia inserção de elementos do mundo jovem contemporâneo.

ISABEL CONTRA CYRANO

Em *A marca de uma lágrima*, a personagem central é Isabel, uma adolescente de catorze anos. Logo, percebemos a primeira grande mudança efetuada por Bandeira na composição do seu trabalho. Em vez de repetir ou reescrever a personagem central masculina do texto de Rostand, o autor preferiu modificar o sexo da personagem protagonista. Tal mudança obriga a uma reordenação significativa em toda a obra.

Em *Cyrano de Bergerac*, o espadachim narigudo Cyrano é

apaixonado por sua prima Roxana, mas ajudará o nobre Cristiano a conquistar o coração dela. Devido à alteração do sexo da personagem central, na obra de Bandeira, Isabel passa a amar Cristiano que será seu primo e Roxana, cujo nome é atualizado para Rosana, talvez para atingir uma maior familiaridade com o leitor, será a melhor amiga de Isabel. O escritor santista ainda inclui em seu texto o jovem Fernando que não corresponde a nenhuma personagem da obra de Rostand, mas que em *A marca* revela-se bastante relevante para o andamento da narrativa.

Cyrano teme declarar-se para Roxana por se considerar feio devido ao seu nariz disforme, característica marcante do personagem de Rostand, entretanto não permite que ninguém caoe dele. Esse comportamento será retrabalhado por Bandeira. Isabel *acha-se* feia e gorda. Observamos aqui um recurso interessante empregado pelo autor. Em nenhum momento da obra, Bandeira assevera a respeito da beleza da personagem ficando ao leitor a decisão de imaginar Isabel como uma adolescente bonita ou não, como também não responder a dúvida deixando-a em aberto. Com medo de ser ridicularizada pelos colegas, Isabel torna-se uma grande contadora de histórias, pois as pessoas não deveriam rir dela, mas junto com ela. Ao não aceitar ser ironizada comporta-se, de certo modo, igualmente a Cyrano.

- Todos riem, não é? Só que eu nunca dou tempo para que riem de mim. Eles têm de rir do que eu digo. Têm de rir *comigo*, na hora que eu quero que eles riem. Todo mundo ri do que eu digo, não é? Isabel, a grande gozadora! Isabel a cantadora de casos. Vamos, riem todos com a Isabel! (BANDEIRA, 1989, p. 08)

A mim mesmo eu permito pilhéria boa:
Mas não permitirei dizer-me outra pessoa.
(ROSTAND, 2003, p. 56)

Curiosamente o nome *Isabel* não é de todo estranho a peça de Rostand. Em uma das falas do espadachim Cyrano, exatamente quando este enumera alguns nomes de mulheres, mas que não

correspondem a nenhuma personagem diretamente da obra, encontramos entre os nomes citados, o de Isabel.

Observaremos a partir de agora, três recortes da obra de Edmond Rostand realizada por Pedro Bandeira, objetivo maior deste trabalho, buscando notar os pontos convergentes e divergentes entre ambos os excertos.

LABORATÓRIO X PASTELARIA

A confissão amorosa de Cristiano, na obra do escritor santista, será a primeira que vamos analisar. Essa cena remete praticamente a outra idêntica do texto do dramaturgo francês. Cristiano procura a prima Isabel e marca um encontro às escondidas no laboratório de química do colégio. Isabel que está apaixonada pelo primo vai ao encontro dele acreditando que seu amor está sendo correspondido. Contudo, no escuro do laboratório irá descobrir que estava enganada e que Cristiano está apaixonado pela sua amiga Rosana. A cena finaliza com a promessa de Isabel em colaborar para a união dos dois (BANDEIRA, 1989, p. 19-22).

Em *Cyrano*, a cena aparece, mas no contexto da época à qual pertence. O encontro de Roxana com Cyrano será feito às claras, publicamente, numa pastelaria. Porém, o engano amoroso e a decepção serão as mesmas. Igualmente, como na primeira, Cyrano vai ao encontro com esperanças de que seu amor estivesse sendo correspondido, no entanto ao conversar com Roxana descobre que estava errado. Como também na anterior, a cena é finalizada pela confirmação por parte de Cyrano de que realizará um desejo de Roxana. (ROSTAND, 2003, p. 106-114).

Entretanto, na obra de Bandeira a tensão parece ser maior já que as personagens encontram-se num ambiente escuro, o laboratório de química está com as luzes apagadas, mergulhado em total escuridão e com uma cobra e uma aranha, vivos e presos em vidros. Ficando no ar, um tom de suspense. Já na obra de Rostand, percebemos um leve tom de humor com o tratamento ora afável ora grosseiro com que Cyrano trata a aia de Roxana.

TELEFONEMA X ESCONDIDO NAS SOMBRAS

O namoro de Rosana com Cristiano, em *A marca*, começa a esfriar aos poucos. As cartas ou versos sozinhos, escritos por Isabel, não conseguem mais sustentar a relação entre os dois jovens. Cristiano chega a confessar à prima que só continua gostando da melhor amiga dela pelos que as missivas dizem, pois pessoalmente os comportamentos e as falas são outros. Rosana também fala para a amiga do problema no relacionamento que está enfrentando. Isabel pensa numa solução rápida: Rosana ligará para Cristiano e falará para ele tudo o que Isabel lhe ditar ao ouvido. Mas a adolescente acaba ficando nervosa. Isabel toma o telefone das mãos da amiga e continua a declaração para Cristiano. A jovem oculta pela distância e protegida pelo telefone fala tudo que sente, no entanto, estas palavras tomam para Cristiano o significado de que os sentimentos que se encontram ali são os de Rosana. A seguir, Isabel convida o rapaz para ir à sua casa conversar com Rosana. Logo depois, a protagonista de catorze anos sai, deixando os dois a sós (BANDEIRA, 1989, p. 42-45).

Encontramos praticamente a mesma cena em *Cyrano*. Roxana percebe, mais ou menos, que aquele que está escrevendo as cartas não é o mesmo que tem diante de si. Como Cyrano prometera ajudar ambos no relacionamento, decide auxiliar Cristiano a reconquistar o coração de Roxana. Esconde-se embaixo de uma bancada e fica a ditar as frases que Cristiano deveria repetir. Porém, o tom de repetição excessiva acabar por falsear um pouco a declaração de amor e Roxana estranha a breve demora entre os versos. Cyrano então puxa Cristiano para o seu lugar e escondendo-se em meio às sombras da noite declara para Roxana todo o seu amor, mas como se fosse o amor de Cristiano. No final do ato, Cyrano acaba corroborando para o casamento de Roxana com o Cristiano (ROSTAND, 2003, p. 179-215).

Percebemos nitidamente as semelhanças entre as duas cenas. Apesar dos lugares serem diferentes, a questão é basicamente a mesma: a personagem central ajuda no fortalecimento do relacionamento amoroso daqueles a quem prometera e na ampliação do seu próprio sofrimento. Aparecendo aqui um tom masoquista por parte de Isabel e de Cyrano. Um ponto interessante é que no

final de ambas as obras a concretização amorosa do casal Cristiano e Rosana, em *A marca*, e Roxana e Cristiano, em *Bergerac*, parece ser inevitável. No primeiro, a mãe de Isabel encontra Cristiano e Rosana no sofá, sozinhos, embora não esteja acontecendo nada demais, mas para a mãe da personagem central do livro, o casamento deveria ser algo certo. No segundo, o casamento de Roxana e Cristiano é feito às escondidas.

MEMÓRIA DE AGORA X MEMÓRIA DE CATORZE ANOS

Em *A marca*, a concretização amorosa de Rosana e Cristiano parece depender ainda mais de Isabel do que o mesmo casal em *Cyrano*. Um dos pontos altos na obra de Bandeira é que a adolescente não só irá escrever cartas para Cristiano como se fosse a melhor amiga, mas escrever cartas de Cristiano, a pedido dele, para Rosana. A primeira parte do capítulo *Perdas de amor* (p. 40-42) mostra o embate de sentimentos da jovem poetisa que escreve alternadamente os versos que deveriam seguir nas cartas de um e de outro.

A última carta de Isabel para Cristiano ganha um tom de desespero bastante forte. O rapaz assusta-se com os versos e liga para Isabel a fim de, talvez, conhecer o que está escrito nas linhas, pois não entende por que Rosana escreveria aquilo. Isabel apesar de não guardar cópia do que escrevera lembra-se minuciosamente das mesmas palavras empregadas e vai repetindo para si mesma. Mas chega a um ponto em que ela não aguenta mais e continua a leitura da carta em voz alta. Cristiano logo não compreende, pois não imaginava que Isabel conhecesse o conteúdo da missiva, porém o tom de voz e por a cena se passar novamente envolvendo o telefone, o rapaz logo entende que todas aquelas cartas foram escritas não por Rosana, mas por Isabel (BANDEIRA, 1989, p. 75-77).

Em *Cyrano*, anos e anos após a guerra e da morte de Cristiano, o espadachim narigudo continua a visitar a viúva Roxana no convento. Ambos estão velhos, de idade avançada e Cyrano está doente. Mas o velho espadachim sempre continuara com o hábito fazer companhia a Roxana contando-lhe as novidades. Deveria ficar em casa em repouso num sábado, porém foge para se encontrar com Roxana. Ela guardara a última carta de Cristiano, mas nunca a lera para Cyrano. Dessa vez, pede que o amigo a releia para ela.

Cyrano começa a fazê-lo. Entretanto, o lugar onde ele sentara era um pouco escuro. A entonação da voz faz com que a viúva a ache familiar. Cyrano recorda-se ou guarda na memória aqueles versos. Roxana aproxima-se por trás e com sua sombra cobre o restinho de luz que permitia a leitura de Cyrano, mas ele não se desconcentra e a sua memória faz com que ele enuncie os últimos versos. Ela questiona-o se ele seria o autor das cartas, Cyrano nega, mas não sabe o que fazer. Mas não é preciso qualquer explicação para Roxana, pois ela já sabe quem foi o autor de todas as missivas de Cristiano (ROSTAND, 2003, p. 311-316).

O desenlace da autoria das cartas revela que a obra de Bandeira segue *fielmente* a obra de Rostand. O tom romântico, no entanto, parece ser maior no texto teatral do dramaturgo francês já que os personagens estão na velhice, a sós, num jardim à noite, o tom triste e melancólico é indubitável.

Interessante também é observar que a passagem de tempo em *Cyrano de Bergerac* é igual à idade de Isabel em *A marca de uma lágrima*, ou seja, de catorze anos.

UNIVERSO JUVENIL

Como observado, a obra de Bandeira desenvolve-se a partir de recortes do texto original de Rostand, porém reorganizados, inseridos em um novo contexto e com modificações desejadas ou exigidas pela nova obra. Entre esses novos elementos podemos apontar *tendências* da produção contemporânea tanto infantil quanto juvenil (COELHO, 1991): romance policial (paralelamente a história dos sofrimentos amorosos vividos por Isabel encontra-se as investigações em torno da morte da diretora do colégio onde os personagens estudam); questões relacionadas aos padrões de beleza (Isabel se acha gorda, vive num verdadeiro embate verbal – literalmente – com seu espelho); relacionamento familiar (a separação dos pais de Isabel e as suas consequências para a filha, o modo distanciado como a tratam); o ambiente ou espaço onde as cenas transcorrem, principalmente, o colégio, cenário bastante comum nas obras de literatura juvenil; e a linguagem da poesia pela qual o autor procurou escrever como se estivesse com a idade da personagem, buscando *verossimilhança* (SOUZA, 2001) (apesar de

serem cartas o que Isabel escreve para Cristiano ou para Rosana, na verdade, são versos, poemas).

BANDEIRA POR BANDEIRA

A obra *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira que chega aos vinte e cinco anos, agora em 2010, e é um dos seus títulos mais lidos. Interessante é observar que outras personagens de obras posteriores de Bandeira leem esse livro em meio às suas narrativas. Talvez significando o sucesso que *A marca* conseguiu entre os adolescentes. Curiosamente apenas percebemos que a obra da leitura da personagem é *A marca de uma lágrima* somente por meio de inferência, já que Bandeira em nenhum momento fala qual é o título do livro.

Encontramos essa *leitura* em duas obras. A primeira, em *Agora estou sozinha...* (1989). Aqui a personagem central Telmah está na biblioteca com um livro quando Poloni, o médico da família, ao chegar, pergunta o que ela está lendo. A adolescente faz um breve resumo da obra apontando, sobretudo a questão da personagem, *achar-se feia*, e ressalta que a dúvida não é respondida pelo autor:

Eu estou completando tudo o que o escritor não incluiu no livro. A menina desta história acha que é feia, acha que é gorda. Mas o autor não diz se ela é mesmo gorda e feia. Então é preciso que eu pense, que eu imagine e resolva se, afinal de contas, essa Isabel é gorda mesmo, se é feia mesmo. De outro modo não dá para continuar lendo o livro. Está vendo? Assim são os livros incompletos. É preciso sempre um leitor para completá-los. Tem autores assim. Obrigam a gente a imaginar em vez de imaginar pela gente. (BANDEIRA, 2009, p. 45)

A segunda leitura, em *Mariana* (1996). A personagem que dá título ao livro se vê desesperada para escrever uma carta de um namorado inventado para ela mesma a fim de provar a real existência dele para sua amiga Clarisse fazendo com que ela

continue acreditando no namoro inexistente. Nesse desespero, Mariana abraça-se a um livro, igualmente nessa obra o título não é demarcado, a inferência, mais uma vez, é necessária, indicando que a personagem não é apenas leitora da obra, mas também que o namorado inventado foi tirado a partir de um dos personagens do livro:

Sentou-se na cama. Na prateleira debaixo da mesa-de-cabeceira estava o seu livro predileto. Amassado, quase consumido de tão lido. Pegou-o.

“Ah, se eu soubesse escrever como a menina deste livro...”

Folheou-o. Algumas páginas já estavam soltas. Ela conhecia cada uma de cor.

“Ai, Fernando, você saiu daqui... Eu imaginei alguém como você, Fernando! O que é que eu faço, Fernando? Você não é nada mais do que algumas linhas num papel... Um papel velho... Estou tão desesperada, Fernando... Ai, querido, saia desse livro e venha aqui me abraçar!” (BANDEIRA, 2000, p. 31)

Esse recurso utilizado pela obra mostra que atento a influência da sua obra sobre os leitores e percebendo sua presença no cotidiano do universo jovem, o escritor acabou por retratá-la de forma presente no universo juvenil dos seus trabalhos.

CONCLUSÃO

Pudemos observar através deste trabalho um pouco do processo de escrita que marca a obra bandeiriana, como as modernas adaptações de clássicos da Literatura. Apontando, por meio de três trechos, os pontos convergentes e divergentes entre as obras *A marca de uma lágrima*, objeto de estudo central deste trabalho, e *Cyrano de Bergerac*. E muito mais além, ao apontarmos certos elementos da Literatura Juvenil Contemporânea que o autor mesclou na narrativa. Para a conclusão deste breve trabalho podemos recortar

as palavras da professora Martha (2008, p. 16) que analisou alguns livros da produção infantil e juvenil brasileira deste início de século e redirecioná-las para a nossa análise, sobretudo na questão das personagens:

Nessas narrativas, o que desperta a atenção dos leitores, na ênfase no processo de construção das personagens, é o fato de que a infância e a adolescência não são vistas como preparação para a maturidade, mas enfocadas como etapas decisivas no processo de vida, plenas de significado e valor, portanto. Em outras palavras, as personagens não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças, são portadoras de uma identidade própria e completa. É verdade também que se envolvem em situações que as obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo.

Uma obra literária que a princípio se direciona, sobretudo, para os jovens, deve ter uma leitura crítica a fim de que não se possa injustamente falar que o livro não é bom qualitativamente. Caberá à leitura mostrar que o jovem leitor não encontrará uma narrativa apenas, uma história para entreter, mas ampliará seus horizontes, pois a leitura de uma obra, seja ela juvenil ou não, é uma biblioteca de conhecimentos e um modo de ajudar no processo do amadurecer do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, P. *Agora estou sozinha...* São Paulo: Moderna, 2009.
- _____. *A marca de uma lágrima*. São Paulo: Moderna, 1989.
- _____. *Mariana*. São Paulo: Ática, 2000.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da Literatura Infantil / Juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- LAJOLO, M. *Pedro Bandeira: um verdadeiro Kara*. São Paulo: Moderna, 2009.
- MARTHA, A. A. P. A literatura Infantil e Juvenil: produção brasileira contemporânea. In: *Revista Letras de Hoje*, v. 43, n. 2, abr./jun. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- ROSTAND, E. *Cyrano de Bergerac*. São Paulo: Nova Cultural, 2003.
- SOUZA, M. Z. de. *Literatura Juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2003.

REINAÇÕES DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

TIPOGRAFIA
Book Antiqua

Editora
Universitária  **UFPE**

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife - PE CEP: 50.740-530
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930 | Fax: (0xx81) 2126.8395
www.ufpe.br/edufpe | edufpe@nlink.com.br | editora@ufpe.br

**Trecho de uma carta, 08/09/1916,
de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel**

[...] Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos.