

Luciane Alves Santos  
Maria Auxiliadora Fontana Baseio  
Maria Zilda da Cunha  
(Organizadoras)

# LITERATURAS DE RECEPÇÃO INFANTIL E JUVENIL E LINGUAGENS DO IMAGINÁRIO



Literaturas de recepção infantil e juvenil  
e linguagens do imaginário



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**Reitor**

VALDINEY VELOSO GOUVEIA

**Vice-reitora**

LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE

**Pró-Reitor PRPG**

GUILHERME ATAÍDE DIAS



**EDITORA UFPB**

**Diretor**

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA

**Chefe de produção**

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

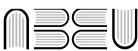
**Conselho editorial**

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)  
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)  
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)  
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)  
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)  
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)  
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)  
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)  
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

**Conselho científico**

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)  
José Miguel de Abreu (UC/PT)  
Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)  
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)  
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)  
Anete Roese (PUC Minas/MG)  
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)  
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)  
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)  
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)  
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)  
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFMG/PB)

**Editora filiada à:**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Luciane Alves Santos  
Maria Auxiliadora Fontana Baseio  
Maria Zilda da Cunha  
(organizadoras)

# Literaturas de recepção infantil e juvenil e linguagens do imaginário

João Pessoa  
Editora UFPB  
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB  
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a  
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.  
O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

**Projeto Gráfico**

Editora UFPB

**Capa**

Roberta Asse

**Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação**

L776 Literaturas de recepção infantil e juvenil e linguagens do imaginário / Luciane Alves Santos, Maria Auxiliadora Fontana Baseio, Maria Zilda da Cunha (organizadoras). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

396 p.: il.

E-book

ISBN 978-65-5942-021-6

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Linguagem do imaginário. 3. Metapoesia. 4. Leitor literário – Formação. 5. Conto de fadas. I. Santos, Luciane Alves. II. Baseio, Maria Auxiliadora Fontana. III. Cunha, Maria Zilda da. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 82-93

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

**EDITORA UFPB**

Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária,  
s/n João Pessoa – PB .• CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>

E-mail: [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br)

Fone: (83) 3216-7147

## **Prefácio**

**Somos o que lemos:** as grandes histórias que começam quando somos pequenos

Karin Volobuef

Literatura a ser lida por público infantil e juvenil: o que é isso? À primeira vista, algo simples e fácil... Após um segundo de reflexão, nos damos conta de que se trata de um conjunto literário que abarca prosa, lírica e drama. Uma literatura que envolve o visual e o auditivo e está sempre permeável a novas mídias. Sua produção e apreciação são moldadas tanto pelas aspirações criativas mais artesanais, quanto pelas considerações por um mercado de altas cifras - em termos de número de exemplares, edições e reedições, verbas governamentais (MEC), etc.

É um campo literário complexo e multifacetado, dinâmico e essencialmente avesso a rótulos simplificadores. A literatura para crianças e jovens é um constante desafio para pais e educadores, e uma área de estudos que exige, de pesquisadores e leitores especializados, que constantemente revejam seus critérios e linhas de investigação.

Porque de “simples e fácil” essa literatura só tem a fama. Para alguns! Ou seja, para aqueles que ainda entendem, equivocadamente, a literatura de recepção infantil e juvenil como material de mera recreação sem padrão ou exigência estética, e seu leitor como alguém de intelecto manso e imaginação manca.

A verdade é que crianças e jovens possuem altas expectativas, e estão de olhos e ouvidos bem abertos em todas as direções, sendo capazes tanto de voar para a Terra do Nunca como de descer até o fundo do poço escuro em busca do colar de Ana Z, de enxergar os testrálhos de Luna Lovegood, de pressentir maldade nos olhos de botão da Outra Mãe e de sofrer quando se apaga o último fósforo da Pequena Vendedora. Crianças e jovens são “meninos maluquinhos” e estão sempre prontos a seguir o fauno, a desafiar a Rainha de Copas, a acampar na montanha guardada por Smaug. Seus jogos podem ser vorazes, mas os sapatinhos são de cristal. Para eles, tudo o que foge do padrão é bem-vindo: “Se, ao menos, pensa Margarida, se ao

menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra!”<sup>1</sup>

Por isso, a grande literatura recebida por crianças e jovens, geração após geração, nunca recuou ante o extraordinário, nunca perdeu a audácia e sempre soube questionar os estereótipos do mundo adulto. Das fábulas de Esopo à “Terra dos meninos pelados” (Graciliano Ramos), a verdade mais áspera andou de mãos dadas com a simbologia da linguagem, a sensibilidade e o lirismo, e nenhuma porta trancada resistiu à senha “Abre-te, Sésamo!”. Aqui, Sexta-Feira pode ser nome de gente<sup>2</sup>, para estar vivo não é necessário ter um coração batendo no peito<sup>3</sup>, palavras novas são inventadas<sup>4</sup>, e uma história pode ser *latida* em vez de contada<sup>5</sup>.

Ou, ainda, alguém que lê um livro pode ter que *entrar* nesse mesmo livro para salvar o mundo da destruição: em *A história sem fim* (1979), de Michael Ende,

---

<sup>1</sup> QUINTANA, Mario. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005, p. 182. Trata-se aqui do poema “Pequenos tormentos da vida”, do livro *Sapato florido*.

<sup>2</sup> *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe.

<sup>3</sup> O Homem-de-Lata não tem coração e o Espantalho não tem cérebro em *O mágico de Oz* (1900), de L. Frank Baum.

<sup>4</sup> *Marcelo, marmelo, martelo* (2011), de Ruth Rocha.

<sup>5</sup> *Quase verdade* (1978), de Clarice Lispector.

o garoto Bastian rouba um livro misterioso e começa a ler sobre as aventuras de outro menino, Atreju, que cavalga o Dragão da Sorte e é incumbido pela Imperatriz Criança a buscar um salvador para o mundo, que está sendo engolido pelo Nada. Quando tudo parece perdido, Bastian, o leitor, percebe que ninguém dentro do livro é capaz de barrar o avanço do Nada. Então ele próprio precisa mergulhar no livro que está lendo, assumir o posto de herói e completar a missão de salvar o mundo de Fantasia. De leitor, ele se transforma em personagem e, finalmente, em autor de novas histórias. Esses dois níveis intra-ficcionais são diferenciados graficamente: os capítulos do relato-moldura (protagonizado por Bastian) são impressos em cor vermelha, e os capítulos do relato-encaixado (com Atreju e mais tarde também Bastian) em cor verde. A dimensão metaficcional ainda ganha realce pelo fato de cada capítulo começar com uma letra do alfabeto, de “a” até “z”.

Longe de qualquer suposta simplicidade ou convencionalismos, a literatura voltada a público infanto-juvenil se empenha ativamente em abrir novas fronteiras e desbravar campos inexplorados. Um exemplo disso são as figuras femininas fortes e destemidas, prontas a desalojar

antigos padrões de comportamento. Esse é o caso de Pipi Meialonga, protagonista do texto homônimo (1945) da autora sueca Astrid Lindgren. Pipi – com seu monte de sardas e suas tranças ruivas - não tem pai nem mãe, e vive sozinha com um macaco e um cavalo. A narrativa é marcada pelo bom-humor e as situações inusitadas vividas pela menina, cujo nome completo, aliás, é Pippilotta Viktualia Rullgardina Krusmynta Efraimsdotter Långstrump.

O mesmo vale ainda para “A moça tecelã” (2004), conto de Marina Colasanti, em que a protagonista tece seu mundo e também um marido. Contudo, quando ele a tiraniza com seu egoísmo e arrogância, em vez de se submeter e sofrer, a moça tecelã destece seu marido e reconquista sua liberdade em serena autonomia. Outro exemplo emblemático é o de Beatrice Prior, heroína da série *Divergente* (a partir de 2011), de Veronica Roth. Num mundo distópico dividido em castas, Beatrice – ou Tris – desafia o *status quo* sócio-político, as expectativas da família, os ditames da tradição, e se lança em busca de sua própria identidade e da realização de si mesma. Com coragem e vitalidade imensas, mas também com retidão e senso de justiça, ela rejeita as soluções fáceis e cômodas e

passa a lutar contra os privilégios, a corrupção, o autoritarismo e todos os que querem esconder a verdade.

Ainda muitos outros nomes poderiam ser trazidos da longa lista que vem se avolumando desde *O Quebra-Nozes*, do autor romântico E. T. A. Hoffmann, cuja heroína infantil, Marie, declara guerra ao Rei dos Ratos e salva o Príncipe, devolvendo-lhe a forma humana. E, antes disso, essa linhagem feminina já vingava na tradição popular, com contos como “João e Maria” (Grimm), em que a menina assume a dianteira, matando a bruxa e resgatando o irmão (maior e mais velho) de seu cativeiro.

Esse caráter destemido, que propicia a reavaliação de valores, torna a literatura voltada a crianças e jovens um importante caldeirão para a improvisação, a reciclagem e o avanço de perspectivas mais amplas. E, uma vez plantada a semente, ela germina mais adiante e se enraíza profundamente no substrato do universo adulto.

Com efeito, muitos textos feitos ou adaptados ao público infantil/juvenil acabaram por universalizar temas e imagens, conceitos e ideais, os quais hoje impregnam de tal forma nosso imaginário que, muitas vezes, o autor original até acabou obliterado: sua narrativa foi sendo recontada

por outros e mais outros, ganhou novas roupagens e apetrechos de outros tempos, foi recriada no cinema, quadrinhos e jogos. Desse modo, há histórias e personagens que ganharam vida própria e estão além da passagem do tempo.

Exemplo disso é o tema da troca de identidades. O texto paradigmático *O príncipe e o pobre* (1881) é ambientado em passado histórico, 1547, e conta as aventuras de Edward, filho do rei Henrique VIII, e do mendigo Tom Canty, nascidos no mesmo dia e parecidos como se fossem gêmeos. Embalados pelo desejo de conhecer o desconhecido, os dois garotos vestem as roupas um do outro e, assim, são catapultados para o extremo oposto da escala social, trocando palácio por sarjeta e sarjeta por palácio. Os meninos têm, assim, a oportunidade de experimentar outro mundo, outro modo de ser e ver as coisas. O autor – o norte-americano Mark Twain – não apenas explora o tema do duplo, caro a inúmeros escritores do mundo adulto, mas seus personagens esmiúçam as diferenças sociais e como elas abrem crateras nas ideias e comportamentos das pessoas.

O tema da troca de identidades – tanto a voluntária quanto a forçada – também está representada nos contos de fadas, como “A pastora de gansos” (Grimm) e o conto-moldura de *Pentamerone* (Basile), nos quais a princesa assume à revelia o lugar de sua criada, a qual toma seu lugar ao lado do príncipe. Em tempos mais recentes, o público infantil chegou a ver a história de Twain em versão cinematográfica protagonizada pela boneca Barbie em *A princesa e a popstar* (2012).

Reformulada e atualizada muitas vezes, a história também se enraizou no mundo adulto, conforme atesta, por exemplo, o filme *Dave – presidente por um dia* (1993, dir. Ivan Reitman) ou ainda a versão brasileira em novela televisiva emitida pela Record em 1972.

Da *troca* de identidade chegamos à *afirmação* da própria identidade: é o que Ana Maria Machado realiza com *Menina bonita do laço de fita* (2000). A história do coelho branquinho que desejava ser pretinho não apenas lida com questões de autoaceitação e de aceitação do outro, mas envolve também a pluralidade étnico-cultural.

Outro texto paradigmático do mundo infanto-juvenil é a versão que Howard Pyle preparou em 1883 das

diabruras de Robin Hood: charme, simpatia e humor envolvem a figura do fora-da-lei, que desafia as autoridades, mas, a despeito dos rótulos fáceis, está do lado da verdade e justiça. O personagem veio-nos, na verdade, de um passado distante, pois seu contexto é o tempo das Cruzadas, quando o rei inglês Ricardo Coração-de-Leão partiu para lutar na Terra Santa, e seu irmão, João Sem-Terra, ocupou o trono. É fato histórico que seu reinado produziu insatisfações que levaram à assinatura em 1215 da Magna Carta, que impôs limites ao poder do rei. Mas o legado perpetuado no imaginário de séculos adiante, sem dúvida, são as aventuras do – provavelmente mais lendário do que histórico – Robin Hood, o ladrão justiceiro. Cantado em baladas medievais, ecos do personagem podem facilmente chamar nossa atenção em textos como a peça *Os bandoleiros* (F. Schiller, 1781) ou ainda o romance *Ivanhoé* (W. Scott, 1820). Contudo, é a versão de Pyle – infiltrada no público jovem – que veio para ficar. Ao contrário dos textos anteriores, Pyle nos presenteou com um ladrão plebeu, mas nobre de coração, que, embora viva nos tempos de Ricardo Coração-de-Leão, não está envolvido nas disputas políticas envolvendo trono, papado e cruzadas. Pyle desenhou um

Robin Hood ligado ao povo e à alegria de viver, inconformado com a injustiça social e sem preconceitos de credo ou classe.

No âmbito da literatura brasileira, Monteiro Lobato moldou uma nova concepção de textos para público infantil, ambientando suas narrativas na liberdade rural do sítio da avó, onde se pode brincar com bichos e pisar na lama; a ilustração de Dona Benta é complementada pelos saberes folclóricos de Tia Nastácia; e a boneca Emília ganha voz e vez para dizer o que pensa, custe o que custar. O Sítio do Picapau Amarelo abre alas para a rebeldia, ousadia, teimosia e, em lugar da criança obediente e de um adulto disciplinador, Lobato implantou uma literatura de questionamentos, em que os personagens mirins inventam seu mundo e, pela boca de Emília, contestam o que não lhes parece consistente. A curiosidade exploratória detém-se sobre as ciências, a História, o bolinho de chuva, o mundo de faz-de-conta, o pó de pirlimpimpim. De suas aventuras participam desde o Visconde de Sabugosa, boneco feito de espiga de milho, até o Minotauro, da mitologia grega, e o Dom Quixote, de Cervantes.

O arco-íris pintado por Lobato vai colorir gerações de sensibilidades e imaginações adultas, e certamente vai indicar a trilha do tesouro literário para as gerações vindouras. Sem a petulância de Emília é bem provável que não teríamos Raquel entrando na contramão com seus três desejos: crescer, ser menino e virar escritora (*A bolsa amarela*, 1976). Lygia Bojunga tem aqui sua própria dicção, mas, assim como Lobato, formula dúvidas quanto ao formato da família tradicional, à relação de pais e filhos, ao papel feminino nas relações humanas e quanto ao anseio humano de autodefinição e expressão.

Sem Lobato talvez não teríamos também esse agudo senso de responsabilidade diante do mundo que nos cerca: Ruth Rocha, com *Quem vai salvar a vida?* (2019), coloca a criança no papel de ensinar aos adultos que nossa consciência e nossa atuação precisa ser imediata. O planeta e a preocupação ecológica não devem ser conceitos abstratos e estar presentes apenas em palavras bonitas, dispostas em adesivos colados no carro; eles devem, ao contrário, nortear nossa ação a cada momento e em qualquer canto em que estivermos.

Finalmente, cabe ressaltar que no Brasil temos duas detentoras do prêmio Hans Christian Andersen: Lygia Bojunga (1982) e Ana Maria Machado (2000). Trata-se de um prêmio internacional, que reitera o reconhecimento da força e criatividade de nossa literatura destinada ao público infantil e juvenil.

E o volume de ensaios aqui presente completa essa participação tão ativa, ao trazer textos analíticos, que discutem autores e obras de muitas tonalidades, de nosso país e de outras nacionalidades. Sua leitura me reafirma que somos o que lemos, o que pensamos, o que sentimos. A leitura nos assenta, nos torna múltiplos, nos permite ser adultos com os olhos bem abertos das crianças.

## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	19
<b>Metapoesia: reflexividade e metarreflexão na poesia direcionada ou apropriada a crianças e jovens</b>	
<i>André Luiz Ming Garcia</i> .....	22
<b>“O burrinho pedrês”, de João Guimarães Rosa: adaptação sob encomenda do autor para crianças e jovens</b>	
<i>Avani Souza Silva</i> .....	51
<b><i>Os lobos dentro das paredes: ‘o lobo, o lobo’</i></b>	
<i>Daniela Maria Segabinazi e Jhennefer Alves Macedo</i> .....	72
<b>Dois projetos editoriais, duas leituras de uma mesma obra: <i>Aos 7 e aos 40</i>, de João Anzanello Carrascoza</b>	
<i>Diana Navas</i> .....	98
<b>Formação do leitor literário: nas tramas da arte e do ensino</b>	
<i>Elisângela Mesquita Silva e Rita de Cássia Silva Dionísio Santos</i> .....	123
<b>O conto de fadas: Leituras, reflexões e anotações</b>	
<i>Euclides Lins de Oliveira Neto</i> .....	153
<b>Seres maravilhosos na literatura infantil: uma leitura da obra <i>O Elfo e a Sereia</i> de Ana Maria Machado</b>	
<i>Gabriela Regina Soncini</i> .....	182
<b>Enigma e revelação: literatura, conhecimento e (trans)formação do leitor</b>	
<i>Joana Marques Ribeiro</i> .....	206

**O imaginário no conto “O Crime do Professor de Matemática”, de Clarice Lispector: Literatura e Matemática**

*Juliano Cavalcante Bortolete e  
Manoel Francisco Guaranha.....* 233

**A manifestação do duplo no romance *Lenora*, de Heloísa Prieto**

*Luciane Alves Santos.....* 260

**O real, o fantástico e o insólito: narrar o Holocausto para crianças**

*Luciane Bonace Lopes Fernandes.....* 283

***O Conde de Monte Cristo* e *Gankutsuou*: Um Espírito Vingador**

*Maria Cristina X. de Oliveira e  
Carolina Xavier de O. Longatti.....* 304

**Fronteiras do (re)inventar em livros para infância de Mário Quintana**

*Maria Laura P. Spengler e Eliane Debus.....* 319

**Literatura e linguagens do imaginário contemporâneo: hipertexto e hipermídia**

*Maria Zilda da Cunha e  
Maria Auxiliadora Fontana Baseio.....* 338

***Vizinho, Vizinha, de Mello, Lima, Massarani*: ilustração e texto, individualidade e unicidade**

*Mariana Miranda Máximo e  
Célia Maria Domingues da Rocha Reis.....* 361

**Sobre as autoras e os autores ..... 387**

## **Apresentação**

O e-book *Literaturas de recepção infantil e juvenil e linguagens do imaginário* surgiu como um projeto de parceria e intercâmbio nacional entre os grupos de pesquisa “Estudos do Insólito ficcional: do mito clássico à modernidade”, vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), “Arte, Cultura e Imaginário”, filiado à Universidade Santo Amaro (Unisa - São Paulo) e “Produções Literárias e Culturais para crianças e jovens”, ligado à Universidade de São Paulo (USP).

A fim de compartilhar, fortalecer laços e divulgar pesquisas, a coletânea conta com textos inéditos de docentes de três universidades, trazendo contribuição relevante para os estudos de literatura de recepção infantil e juvenil, bem como para a formação de professores, favorecendo a circulação de ideias, de teorias e práticas educacionais.

O eixo norteador da publicação são os estudos de literatura de recepção infantil e juvenil articulados com uma linguagem que engendra a força do imaginário em suas variadas formas de expressão, englobando tanto os

meios de produção de signos, quanto os conteúdos subjacentes, tais como o maravilhoso, o fantástico, a ficção científica, entre outros, que podem ser considerados "gêneros" ou modos do imaginário.

O livro reúne, em sua diversidade de abordagens e perspectivas teórico-metodológicas, quinze ensaios, que discutem temas caros aos estudos literários voltados a crianças e jovens, como poesia, contos de fadas, prosa poética, adaptação, formação leitora, ilustração, projetos editoriais, novas textualidades, entre outros.

Tornam-se nucleares, nas discussões aqui presentes, a interação entre linguagens e a construção de imaginários, aspectos fundamentais nas pautas dos estudos sobre a literatura, notadamente de recepção infantil e juvenil. E pelo fato de se acreditar na importância da relação entre os saberes, compreende-se que falar de imaginário abarca uma preocupação com um conjunto de textos que diagramam nossa sociedade. Trata-se da literatura, mas também da pintura, do cinema, da música, da tv, do jornalismo, da publicidade, do HQ, de games, da hipermídia, entre outros - em suma, das diversas formas de representar a realidade e os discursos que a encarnam.

Se o nosso século está caracterizado pelo incerto, pela forma híbrida e multifacetada dos discursos, a proposta se faz para que as reflexões possam dinamizar motivações para o enfrentamento das linguagens que caracterizam a ficção contemporânea, a qual se realiza na fricção de tantas linguagens, representações e suportes.

As ideias apresentadas nesta coletânea podem servir de subsídios para discussões e futuras investigações no âmbito dos estudos do imaginário e suas imbricações com a literatura.

Cabe aqui agradecer a todos que contribuíram para que o projeto tomasse corpo: aos colegas, docentes e pesquisadores, que colaboraram com capítulos para compor o livro; à Roberta Asse, pela criação da capa; à Karin Volobuef, pelo prefácio; à Lívia Henrique de Oliveira, bolsista de iniciação científica, pela organização do material; à editora universitária da UFPB, pela viabilização do projeto editorial.

As organizadoras

# **Metapoesia:** reflexividade e metarreflexão na poesia direcionada ou apropriada a crianças e jovens

André Luiz Ming Garcia

## **Introdução**

As artes estruturam-se a partir de linguagens, ou, dito de forma mais precisa, nelas próprias consistem. Tradicionalmente, discursou-se com frequência a respeito de uma divisão quadripartite das linguagens artísticas que contemplava a dança, o teatro, o cinema e a música. Essa divisão, sobre a qual ainda se estrutura o estudo de arte em grande parte do sistema universitário brasileiro, injustamente exclui a literatura e mostra-se, ainda, insuficiente para abarcar as novas linguagens artísticas que foram surgindo a partir, sobretudo, do século passado, bem como suas constantes hibridizações. O que importa, não obstante, é o reconhecimento de que, se a arte se estrutura na e pela linguagem, consistindo ela mesma em linguagem, isso significa que também consiste em pensamento e está por ele permeada em um processo no mínimo triádico: a

arte advém do pensamento, consiste ela mesma em pensamento e provoca o pensamento.

No presente texto, pretendemos abordar o fenômeno que ora denominamos metapoesia e suas manifestações na literatura direcionada ou apropriada a crianças e jovens. A escolha pelo tema deriva de nosso interesse pelos processos reflexivos e metarreflexivos incitados pelo ato de fruição da obra de arte literária (ou não). A metapoesia, ou poesia que tematiza o próprio gesto de criação poética, constitui um processo metalinguístico e se irmana em alguns aspectos com outro processo meta em literatura, desta vez mais presente no âmbito da prosa, a saber, a metaficção. Tanto as metalinguagens de forma geral como a metapoesia e a metaficção, de modo mais específico, equivalem a processos criativos instigadores do pensamento ao suscitar explícita ou implicitamente a reflexividade ou o *continuum* semiótico, com a geração potencial de semiose ilimitada a partir do eixo sígnico do interpretante.

A notoriedade de discutir-se os processos meta em criação artística reside justamente nessa sua característica definidora, a supramencionada provocação de pensamento,

e assume fundamental importância na literatura direcionada ou apropriada a crianças e jovens. Isso ocorre sobretudo se considerarmos a importância, no ensino fundamental e médio, de estimularmos a familiarização com a função poética da linguagem e a (meta)reflexividade junto aos discentes como forma de angariar-lhes possibilidades de emancipação e complexização de pensamento como elementos-chave para a assunção da cidadania plena.

Ressalte-se ainda que o presente contexto, com o mundo imerso em uma pandemia sem precedentes que gerou isolamento e ansiedade junto à população, teve como elemento positivo a evidência da importância da arte como refúgio espiritual essencial, ao mesmo tempo em que pôs em relevo nossa capacidade de sobreviver sem carros, escritórios e outros elementos-chave de movimentação do sistema econômico capitalista, a partir de cuja supervalorização presenciamos, amiúde, tentativas de demérito da importância da arte para a sociedade e sua saúde psicológica. Angariar acesso à arte a partir de seu ensino consiste, assim, em dever cívico que deveria ser alçado à categoria de direito fundamental.

Tratar de metapoesia infantil e juvenil também é um ato de rebeldia contra outro problema que assola nossas relações em sociedade no presente momento, a saber, a ascensão do negacionismo científico e acadêmico e a supervalorização de opiniões em detrimento da apreciação do argumento. Isso porque são comuns, dentro e fora de nosso meio acadêmico, opiniões acerca de uma suposta inferioridade da literatura direcionada ou apropriada a crianças e jovens, não empiricamente justificáveis e facilmente refutáveis dadas a complexidade multissemiótica dos objetos artísticos desse tipo, única no âmbito da arte e da literatura, bem como a substancialidade das reflexões potencialmente suscitadas pelas textualidades que compõem o gênero ao qual aqui pretendemos debruçar-nos.

Neste texto, abordaremos metapoemas que tangem temas de poética tais como: o ofício do poeta, a poesia como representação, aspectos da linguagem em função poética, recursos criativos de poesia contemporânea e a autoimagem do poeta. Para tal, utilizaremos não apenas, mas sobremaneira, poemas coligidos por Ruth Rocha na antologia *Poemas que escolhi para as crianças* (ROCHA,

2013), apresentados pela organizadora no capítulo “Poesia”. Textualidades não metapoéticas também serão citadas, porém como exemplos de questões de poesia emuladas pelos metapoemas analisados.

No próximo item deste artigo, discutiremos fundamentos teóricos que embasarão, mais adiante, a análise dos poemas selecionados para, por fim, concluirmos o texto com as considerações finais.

### **Antecedentes teóricos e conceitualizações**

Pignatari (2005, p. 9) revela-nos, já no início de seu texto *O que é comunicação poética*, um paradoxo concernente à poesia: trata-se da menos lida das formas literárias, mas, ao mesmo tempo, talvez a mais produzida — como rememora o autor, “muitas vezes, às escondidas”. No mesmo parágrafo, ele aponta características desse gênero que, ainda que indiretamente, justificam seu reduzido consumo: “A poesia parece estar mais do lado da música e das artes plásticas e visuais do que da literatura. Ezra Pound acha que ela não pertence à literatura e Paulo Prado vai mais longe: declara que a literatura e a filosofia

são as duas maiores inimigas da poesia” (p. 9). Esse trecho põe em relevo a complexidade das textualidades poéticas. Talvez não convenha questionar seu lugar no seio do que chamamos de literatura, mas a poesia como a compreendemos hodiernamente desafia a noção precária de literatura como arte da palavra, algo evidenciado por fenômenos como a poesia concreta, digital e verbo (vico)visual que se valem de uma multiplicidade de códigos inter-tecidos para, juntos, formarem uma rede complexa de significação. De fato, complexidade significativa é um aspecto definidor da poesia. Se Pound já afirmava que “grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (2006, p. 32), essa noção se exacerba quando tratamos de poesia, onde a condensação de significados faz-se muito mais evidente do que na prosa de ficção. É importante notar, aqui, o pertinente emprego, por parte de Pound, do termo “linguagem” em vez de “palavra”, o que se coaduna com nossa visão do fenômeno literário e poético como frequentemente multi-códigos.

A linguagem empregada na poesia difere-se tanto daquela que empenhamos na comunicação cotidiana

quanto daquela que observamos na prosa de ficção. Esta última também consiste em linguagem em função poética. Entretanto, nela evidencia-se o predomínio do eixo de continuidade, ou sintagmático, próprio da comunicação que visa informar, de modo mais evidente que na poesia. Na poesia, mais acentuadamente paradigmática, assumem protagonismo elementos preferencialmente evitáveis no discurso cotidiano que pretende informar com a máxima clareza possível, bem como no discurso da prosa: explora-se até o limite o caráter polissemêmico (e não polissêmico, como veremos mais adiante) do signo verbal e dota-se, reiteradamente, os mesmos signos de certo grau de obscurecimento que exige múltiplas releituras até que se atinja um grau mais satisfatório de compreensão. Com máxima economia de recursos de linguagem e sua sistemática saturação semântica, o poema admite múltiplas releituras e interpretações que exigem consideráveis esforços cognitivos por parte do fruidor, algo que também justifica a pertinente observação de Pignatari a respeito da baixa popularidade da poesia. Há, pois, uma tendência humana de evitar o incompreensível e rejeitar tudo aquilo que aparenta, à primeira vista, carecer de lógica e sentido.

O modo como o signo verbal é empregado na poesia também difere semioticamente de sua utilização no discurso mais evidentemente sintagmático. As palavras, em semiótica peirciana, consistem primariamente em símbolos, ou signos de terciridade que, como tais, são determinados por hábito, convenção (arbitrária) ou lei, em um eixo de continuidade, crescimento e expansão. Os símbolos, tipo mais onto-fenomenológica e semioticamente complexo de signos, ostentam a propriedade de encapsular índices e ícones, signos, respectivamente, de secundidade e primeiridade que referenciam por indicação ou contiguidade, de um lado, e por semelhança, de outro. A exploração do caráter icônico e indicial do signo põe em relevo a ênfase da poesia infantil e juvenil brasileira a partir do modernismo no significante a ser saboreado, embora este sempre esteja atrelado ao significado.

Na linguística de Ferdinand de Saussure (2007 [1916]), a seminal teoria semiótica dedicada exclusivamente ao código verbal, a estrutura sígnica da palavra consiste em uma díade composta pelo significante e pelo significado, conceitos que, muito grosso modo, aproximam-se dos relativamente equivalentes

representamen e interpretante de Peirce. O significante consiste em uma cadeia fônica (evento mental mas também acústico e, assim, dotado de materialidade) que os falantes das línguas naturais associam a um significado, ou imagem mental. A simbolicidade investe pouca importância no significante *per se*, por tratar-se de um signo de convenção arbitrária, de modo que a maçã poder-se-ia chamar laranja caso fosse essa a convenção pactada. A iconicidade e a indexicalidade em processos de signos estéticos, entretanto, evidenciam e valorizam a materialidade do signo linguístico.

Embora sem os toques e recortes semióticos da presente análise, é disso que trata Coelho (1993, p. 209) ao dedicar-se à “ruptura modernista” na poesia infantil, caracterizada pelos sons e pelo ritmo como elementos estruturantes. Essa valorização do som e do ritmo enfatiza, portanto, o significante, a forma, “cor” e sonoridade do signo verbal, desafiando a convenção arbitrária que reflete a simbolicidade e caracterizando o poeta como um artesão que escolhe a dedo as palavras a empregar em seu poema, considerando seu emparelhamento formal mas também de conteúdo significativo, em uma tarefa altamente complexa.

Vejamos, à guisa de exemplo, as estratégias empregadas por Cecília Meireles em “Pescaria”, poema integrante de sua obra seminal *Ou isto ou aquilo* (MEIRELES, 2012, p. 8).

Cesto de peixes no chão.  
Cheiro de peixes, o mar.  
Cheiro de peixe pelo ar.  
E peixes no chão.

Chora a espuma pela areia,  
na maré cheia.

As mãos do mar vêm e vão,  
as mãos do mar pela areia  
onde os peixes estão.

As mãos do mar vêm e vão,  
em vão,  
Não chegarão  
aos peixes do chão.

Por isso chora, na areia,  
a espuma da maré cheia.

(MEIRELES, 2012, p. 8).

Uma análise detida deste poema daria origem, por si só, a um artigo a ele exclusivamente dedicado. O que nos interessa, aqui, é observar como, neste texto em que, como com frequência ocorre em *Ou isto ou aquilo*, em meio a uma dualidade entre a ação do homem e a da natureza, o mar

que contém peixes ainda vivos e que chora por aqueles que foram pescados e que ele não mais pode alcançar e recuperar faz-se ouvir pela insistente e melódica repetição da fricativa palato-alveolar /ʃ/, assim como o vento que move o mar e a maré se faz acústica e imagetivamente presente pela repetição da fricativa lábio-dental sonora /v/. Os significantes são explorados em sua materialidade acústica que alude, assim, por iconicidade e indexicalidade, ao significado — imagem, conceito e ideia, em um rebaixamento da arbitrariedade da convenção significante/significado.

Tecidas estas considerações sobre a linguagem da poesia, convém retomarmos temática rapidamente abordada na introdução deste artigo, a saber, a reflexividade inspirada pelos processos metalinguísticos, com foco especial, aqui, na metapoesia. Quando a linguagem se dedica a discorrer acerca de si mesma, ela se alça ao nível reflexivo. A semiótica e a linguística são exemplos de metalinguagens que evidenciam o seu caráter de reflexão e metarreflexão. Na prosa de ficção, os estudiosos da metaficção insistem no caráter de reflexividade inspirada pela obra assim categorizada. Isso

se evidencia pelo “desnudamento do processo ficcional” (NAVAS, 2015, p. 86) que ocorre em uma textualidade que, de forma evidente, incorpora elementos de outra, com a conscientização do leitor acerca do caráter de artefato da obra que lê e da obra aludida (WAUGH, 1985), distanciando-o da fruição contemplativa ou mesmo acrítica, bem como da leitura de identificação.

Do mesmo modo, a metapoesia chama atenção para seu caráter de construto e para elementos dessa mesma construção, exigindo do leitor uma apreciação crítica, e não meramente contemplativa, do texto que frui. Ao incentivar junto ao leitor o pensamento sobre a poesia ao passo em que efetivamente lê poesia, o processo meta em poética se apresenta como um caminho para subsanar a problemática supracitada e apresentada por Décio Pignatari da impopularidade da poesia, por nós justificada, entre outros motivos, por sua intrínseca dificuldade. Dificuldades de compreensão devem, assim, ser superadas a partir do desenvolvimento dos processos reflexivos e metarreflexivos. E é nossa função como professores estimulá-los e ensiná-los em sala de aula.

No item que ora se segue, analisaremos alguns metapoemas de forma a pôr em relevo as reflexões sobre o poético, a arte e a representação que eles ensejam.

### **Análise de poemas**

Bordini (1981) procedeu a uma classificação das tipologias de poesia apropriada para crianças e jovens com base em faixas etárias mas, mais do que isso, nas fases do desenvolvimento psicoemocional da criança e do adolescente. A princípio, a autora propõe oito fases de contato com a poesia infantil e juvenil, iniciando com os jogos corporais com o bebê (fase 1), perpassando, na quinta fase, os alicerces para o ensino e atingindo, na oitava fase, a metáfora e formas linguísticas e poéticas mais complexas. Um aspecto importante e que merece ser sublinhado da visão de Bordini é que o fato de o leitor em formação ter atingido uma fase mais avançada em sua relação com as textualidades poéticas não implica o abandono dos textos a priori pertencentes às fases pregressas, que poderão sempre ser (re)apreciados, (re)lidos e ressignificados.

A oitava fase e o que a ela se segue abrem espaço para a leitura de textos altamente complexos. Em outro

artigo (BORDINI, 2008, p. 31), a autora sugere, para a faixa etária que se encontra entre os 12 e 14 anos, a leitura de textos como “epigramas; odes; canções; sonetos; poemas de forma livre; poemas humorísticos ou satíricos; haicais; lírica amorosa; lírica narrativa; lírica social e reflexiva”. Desse modo, a abertura para a lírica reflexiva que caracteriza essa fase significa que se tornam aptos para leituras por partes de adolescentes, sobretudo aqueles que frequentam o ensino médio, poemas não inicialmente direcionados ao público juvenil, mas a ele apropriado (daí o título de nosso texto). Por esse motivo, iniciaremos nosso escrutínio de metapoemas com um fragmento de um célebre texto de Fernando Pessoa, “Autopsicografia”:

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.

[...]

(PESSOA, Fernando<sup>1</sup>).

Este poema põe em relevo o caráter representativo da linguagem e, assim, da obra de arte. Discute a ficção como um universo que integra a realidade mas não discorre diretamente sobre ela (daí a afirmação de Stefan Neuhaus (2014) a respeito da ausência de um referente empírico, ou, em termos semióticos peircianos, de um objeto dinâmico para o signo estético), uma vez que, na arte e na ficção, mesmo com elevadas cargas de iconicidade e verossimilhança, tratamos de artefatos e construtos. Por fim, este poema sublinha a capacidade e necessidade inata do artista de representar e, assim, de fingir, mentir, iludir e trair, ainda que, no contexto da arte, estes quatro verbos assumam significados um pouco distintos daqueles que lhes atribuímos na linguagem cotidiana, já que, aqui, estão despidos de intenção dolosa. Vejamos como estas observações se justificam a partir do escrutínio do texto.

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor

---

<sup>1</sup> Disponível em [http://www.releituras.com/fpessoa\\_psicografia.asp](http://www.releituras.com/fpessoa_psicografia.asp). Acesso em 16 de maio de 2020.

A dor que deveras sente.  
(PESSOA, Fernando).

Esta primeira estrofe inter-relaciona basicamente dois elementos: o poeta, pessoa potencialmente existente no mundo empírico, e a dor que ele “deveras sente” — um sentimento que o invade, de natureza psicológica com certos efeitos no corpo. Temos, assim, aqui, os representamina “poeta” e “dor” representando, como seus objetos, essa pessoa e seu sentir. O problema que se apresenta, aqui, é a intenção do poeta de transpor essa dor para o universo sígnico do poema. Dores e palavras são essencialmente distintas. É impossível que uma palavra, relação entre cadeia fônica que alude a imagem mental, substitua com precisão e fidelidade um fenômeno de natureza tão distinta quanto a dor que alguém seja capaz de sentir. O que as palavras podem fazer é representar essa dor a partir da exploração das características semióticas que lhes são próprias, recriando-a, representando-a e, assim, fingindo.

O dicionário online Dicio<sup>2</sup> associa ao lexema “fingir” como verbo transitivo os sememas “simular para enganar; fantasiar, inventar” e aponta, como seus sinônimos, “aparentar” e “simular”. Com a exceção do sema “enganar”, que não traduz as intenções reais do fazer poético e se aproxima apenas do sentido corrente e cotidiano atribuído ao verbo, vemos que o fingimento é, de fato, simplesmente uma forma de representação.

Com seu potencial representativo, palavras podem emular a dor e podem, inclusive, gerar interpretantes emocionais ou sensações no leitor, mas um poema jamais poderia *conter* a dor — ele pode conter tão-somente uma representação da dor. E a representação, como sabemos, se dá por meio de signos, caracterizados por seu caráter vicário ou substitutivo, bem como aspectualizado, uma vez que recobrem tão-só algumas características do objeto a que se referem e sempre sob certa perspectiva de análise.

Por que afirma, então, o eu-lírico que o poeta finge a dor que deveras sente? Simplesmente porque ele a

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fingir/>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

representa, e fingir é uma forma de representar. Assim, o poeta que pretende incluir em seu poema a dor que deveras sente poderá apenas incluir uma representação ou recriação sua que a ela aludirá de forma incompleta e totalmente adulterada, pois tornada em palavra. O fingimento, assim, é ato atribuível ao poeta, assim como a mentira e a ilusão.

A palavra alemã que designa os contos de fadas, “*Märchen*”, evoluiu do médio-alto-alemão “*maere*” que, originariamente, significava “mentira” (KÜMMERLING-MEIBAUER, 1991). Ora: por que mentira? Trata-se da evidenciação do fato de que aquelas peripécias narradas não documentam acontecimentos realmente desencadeados no mundo empírico. Trata-se de um construto, um artefato, ou, em nossos termos, de ficção. A ficção é, assim, mentira à medida que não transmite “verdades” sobre fatos ou narra fatos verdadeiramente acontecidos. Da mesma forma, a arte como representação trata de iludir o leitor-visualizador. É o que evidencia a obra “A traição das imagens”, de René Magritte:

“A traição das imagens”, de Magritte.



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-traicao-das-imagens-rene-magritte/>. Acesso em 16 de maio de 2020.

Nesta obra, um exemplo de poética verbovisual, vemos nitidamente a imagem de um cachimbo. Segue-a, porém, um alerta: “isto não é um cachimbo”. O que temos, aqui, é um hipoícone, ou signo que representa seu objeto porque a ele se assemelha. Apesar disso, se perguntarmos ao visualizador desavisado o que é aquilo que ele está vendo nessa imagem, a resposta provavelmente será: “um cachimbo”. Dessa forma, a representação ilude e, mais ainda, como alerta o título da obra, pode trair.

O segundo verso de “Autopsicografia” põe em relevo a recepção do poema por parte do leitor:

E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.

(PESSOA, Fernando).

Evidencia-se a impossibilidade de que, ao travarem contato com a representação verbal da dor que o poeta deveras sente, sintam-na de fato, pois irrepetível e apenas de modo matizado representável no poema. Entretanto, são capazes de sentir dor a partir da leitura dos signos, uma vez que estes últimos são, de início, interpretados emocionalmente, ou, em outras palavras, projetam sensações no leitor. A dor por eles sentida, inspirada por uma representação arquitetada pelo poeta, não pode ser a que eles próprios teriam, “mas só a que eles não têm”, pois o que temos ali representada é a irrepetível e apenas parcialmente representável dor de outro. Isso vai ao encontro de uma célebre frase de Arthur Schopenhauer (1851): “Ler é pensar com a cabeça de outro em vez da própria<sup>3</sup>”. Essa frase, lida às pressas, mostra-se problemática. O pensamento sobre a recepção da obra de arte posterior a Schopenhauer tende a considerar o papel

---

<sup>3</sup> Frase original em alemão: “*Lesen heißt mit einem fremden Kopfe, statt des eigenen, denken*”. Disponível em: [https://cedires.com/wp-content/uploads/2019/11/Schopenhauer\\_Arthur\\_Parerga-und-Paralipomena\\_full-text-but-modern-typeface.pdf](https://cedires.com/wp-content/uploads/2019/11/Schopenhauer_Arthur_Parerga-und-Paralipomena_full-text-but-modern-typeface.pdf). Acesso em 16 de maio de 2020.

criativo e único da leitura que cada leitor empreende do texto ao qual se debruça. Não obstante, nota-se, aqui, a referência à escrita artística como construto e artefato criado por outro, com o qual o leitor entra em contato. Literatura está, assim, estreitamente associada ao exercício da alteridade.

Se o poema de Pessoa trata do ofício do poeta como fingidor profissional, embora seu fingimento seja o mais sincero possível ao procurar representar verbalmente (e como melhor consegue) uma dor deveras sentida, o próximo poema a ser analisado, de José Paulo Paes, põe foco na linguagem poética em si.

Convite

Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião.

Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.

As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia

Vamos brincar de poesia?

(PAES, José Paulo, in ROCHA, 2013, p. 128-129).

Neste poema, Paes convida o leitor a brincar de poesia, aludindo ao caráter lúdico da produção infantil brasileira no gênero após a ruptura modernista (COELHO, 1993). Como vimos, a ênfase no potencial expressivo dos sons (cadeias fônicas — significantes), sem deixar de emular significados, permite ao pequeno leitor saborear os signos quando os pronuncia e, inclusive, testemunhar (e realizar) travessuras com eles. Um exemplo disso se faz evidente no poema “A avó do meninó”, de Cecília Meireles (2012, p. 29). Nele, existe uma subversão fonética do signo “menino”, até então paroxítono. Aqui, sua transformação em palavra oxítona terminada em /ɔ/ aproxima o neto da avó, com quem mantém relação afetiva e colaborativa, que culmina em um jogo de dominó. Assim, o fonema /ɔ/ cumpre a função de aproximar os dois personagens

mediante a corrupção cômica de vários signos: “meninó”, “Ricardó”, “travessó”. Afinal, no mundo da avó, de quem trata em primeiro lugar o poema, abundam elementos dessa natureza: o galo liró, o pão de ló, o vento-t-o-tó e a cortina de filó.

Paes, em seu convite, afirma que as palavras não se gastam como os outros brinquedos: ao contrário, renovam-se como as águas de um rio. Essa observação alude, aprioristicamente, a duas características fundamentais do funcionamento do signo linguístico: primeiramente, sua incapacidade de, em dada semiose, contemplar o objeto em todos os seus múltiplos e intangíveis aspectos, o que permite que, com a releitura, outros aspectos de significação venham à tona, redirecionando a interpretação geral do poema. Além disso, a renovação das palavras se dá devido ao seu caráter polissemêmico.

O termo polissememia surge em Greimas e Courtés (1989) recuperando a noção de semema proposta por Bernard Pottier. Um semema é, de modo geral, um dos sentidos atribuíveis a cada lexema. Cada semema é composto por unidades menores de significado, denominadas semas. A polissememia refere-se, assim, à

multiplicidade de significados que, no caso da poesia, é associável a uma mesma cadeia fônica. A exploração da polissemia, em textualidades poéticas, é outro fator que permite múltiplas leituras ressignificativas do mesmo poema, em uma constante renovação interpretativa. Além disso, o eu-lírico afirma, a respeito das palavras, que

quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.

(PAES, José Paulo, in: ROCHA, 2013,  
p. 128- 129).

Isso porque o exercício exegético, com a ativação das semioses, vai abrindo espaço para a ressignificação à medida que as redes de sentido de uma leitura vão abrindo espaço para o estabelecimento de outras, o que se dá por meio, entre outros fatores, da identificação, durante uma leitura, de polissemia e de possíveis entrelaçamentos entre signos dispostos da textualidade cuja exploração acaba sendo reservada para uma releitura.

O fazer e o saber-fazer poéticos são postos em evidência no seguinte poema de Augusto de Campos, representativo do concretismo e de um intenso experimentalismo com as múltiplas linguagens de que se valia o escritor em seus textos.

quand  
oeu  
sabia  
fazer  
poesia  
ningu  
emme  
dizia

agoraq  
ueeu  
cansei

*dizemq*  
ueeu  
sei

(CAMPOS, Augusto, in: ROCHA, 2013, p. 134).

Neste texto, que se vale de recursos não estritamente linguísticos para gerar significação (disposição das palavras, quebra de palavras gerando subversões na “normalidade” do signo linguístico e seu encadeamento, emprego de itálico, forma e visualidade do poema impresso em papel etc.), o eu-lírico questiona o seu

próprio saber-fazer poético e refere-se à recepção de seus textos, aparentemente menos aprobatória quando ele supostamente sabia fazer poesia e mais calorosa agora que afirma ter-se cansado desse ofício, o que gera admiração (“*dizem*” em itálico, “ueeu / sei” - “ué, eu sei” - ?). Este poema se abre para múltiplas discussões: O que é poesia? O que é “boa” poesia? Quais códigos ou linguagens estão implicados na textualidade poética?

Tematiza-se, ainda, indiretamente, a importância e o reconhecimento das quebras de paradigmas e padrões em arte, algo que se estabeleceu de maneira dominante no modernismo e viu-se exacerbado no período pós-moderno (PERRONE-MOISÉS, 2016). Estimulando-nos a pensar sobre como pensamos a poesia, este poema consiste em exemplo de textualidade metapoética que estimula a metarreflexão.

Muitas destas questões, como tantas outras que têm lugar em círculos acadêmicos, não requerem nem admitem respostas definitivas, estanques, monolíticas. Elas suscitam um tipo especialmente rico de reflexão porque não se prestam ao alcance de um interpretante final, permitindo, no caso do ensino de literatura no ensino fundamental e/ou

médio, o exercício reiterado da reflexividade e o intercâmbio de ideias em círculos de discussões e debates.

### **Considerações finais**

Em tempos de negacionismo científico e ataques a cientistas, acadêmicos e artistas por parte de parcelas da população desinformadas pelo avanço das *fake news* como instrumento de condução de más práticas políticas, faz-se imperioso discutir o papel da arte no bom funcionamento da sociedade e na manutenção da saúde psicoemocional humana. Além disso, torna-se cada vez mais importante ensinar estudantes de ensino médio e fundamental a ler e interpretar a obra de arte, desfazendo, assim, impressões iniciais, sobretudo no que tange a poesia, de tratar-se de obras incompreensíveis, inúteis ou despropositadas.

O objeto ao qual nos dedicamos no presente escrito, a metapoesia, aqui definida como poesia que discute ou tematiza aspectos da criação poética, do ofício do poeta ou da linguagem poética estimulando reflexividade, demonstra consistir em um gênero plenamente incorporável aos currículos de ensino de língua e literatura nas escolas. Além

disso, mostram-se especialmente aptos a provocar pensamento crítico e exercício intelectual de alto nível cognitivo, instrutivo e espiritual.

Por esse motivo, procuramos demonstrar como metapoemas suscitam discussões que, de tão ricas, não se findam em si mesmas e podem levar o leitor à prática metarreflexiva, onde pensa sobre o próprio pensamento e o gesto de pensar.

## **Referências**

BORDINI, Maria da Glória. Por um conceito de poesia infantil. **Letras de Hoje**, n. 43, mar. 1981, p. 7-37.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008, p. 23-33.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**; teoria, análise, didática. 6a ed. rev. amp. São Paulo, Ática, 1993.

GREIMAS, Algirdas; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1989.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. **Die Kunstmärchen von Hofmannsthal, Musil und Döblin**. Colônia/Weimar/Viena: Böhlau, 1991.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Global, 2012.

NAVAS, Diana. Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil contemporânea. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 19, n. 1, 2015, p. 83-95.

NEUHAUS, Stefan. **Grundriss der Literaturwissenschaft**. 4ª edição. Tübingen: A. Francke, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leila. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução de Augusto de Campos. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2007 [1916].

SCHOPENHAUER, Arthur. **Parerga und Paralipomena**. Disponível em: [https://cedires.com/wp-content/uploads/2019/11/Schopenhauer\\_Arthur\\_Parerga-und-Paralipomena\\_full-text-but-modern-typeface.pdf](https://cedires.com/wp-content/uploads/2019/11/Schopenhauer_Arthur_Parerga-und-Paralipomena_full-text-but-modern-typeface.pdf). Acesso em: 16.05.2020.

WAUGH, Patricia. **Metafiction: the theory and the practice of self-conscious fiction**. Londres: Meuthen, 1985.

## **“O burrinho pedrês”, de João Guimarães Rosa: adaptação sob encomenda do autor para crianças e jovens**

Avani Souza Silva

A literatura [...] é uma das modalidades mais ricas de sistematizar a fantasia. (Antonio Candido).

A Literatura Infantil e Juvenil ou literatura para crianças e jovens é literatura em sua acepção teórica: como produto da civilização, humaniza e satisfaz a necessidade de ficção do homem, como a define Antonio Candido (1988), promovendo a fruição estética. Nesse sentido, a Literatura Infantil é literatura e atende a um segmento específico de público, que depois com o crescimento acaba por abandoná-la. No entanto, há diversos livros que não foram escritos para crianças e jovens, mas fizeram grande sucesso entre eles, como por exemplo *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe; ou *A ilha perdida*, de Stevenson, ou *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne, ou *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, ou *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, só para citar os títulos mais conhecidos. Ou ainda os livros de literatura africana de língua portuguesa: *Nós matamos o cão tinhoso*, do moçambicano Luis Bernardo Honwana, *As aventuras*

de *Ngunga*, do angolano Pepetela, ou ainda *Chiquinho*, do cabo-verdiano Baltasar Lopes.

Adotamos a definição de Lúcia Pimentel de Sampaio Góes, baseada no *ABC da Literatura*, de Ezra Pound:

Literatura infantil é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhe são próprias. (...) Seus conteúdos respondem aos processos totais do ser humano e proporcionam emoção estética nas condições naturais do gradativo desenvolvimento das crianças. (POUND, 1984, p. 16).

Como sabemos, Guimarães Rosa não é escritor para crianças e jovens, embora, como diz, escreve estórias da carochinha para adultos. Entretanto, o imaginário infantil está muito presente em suas obras e se reafirma de diversas formas: pela presença do pensamento mágico, pela referência ao mundo das fábulas e ao maravilhoso, pelos jogos de linguagem típicos da infância, pelos recursos estilísticos e linguísticos da construção narrativa, notadamente da oralidade, pelo resgate dos provérbios e das cantigas populares e dos jogos infantis da linguagem.

Definimos o imaginário infantil como todo o arcabouço cultural que se relaciona com o pensamento da criança. Por sua

vez, o imaginário como um todo, para nos aproximarmos da definição de Gilbert Durand (2001, p. 18), engloba o conjunto de imagens e das relações de imagens que constitui o patrimônio de todo o capital pensado do *homo sapiens*.

Mafessoli, discípulo de Durand, define o imaginário de forma mais ampla do que seu mestre: relacionando-o com a cultura. Mas o imaginário, para ele, não se limita à cultura, vai além, uma vez que a cultura sendo entendida como um conjunto de elementos passíveis de descrição, pode ser considerada como o estado de espírito que caracteriza um povo (MAFESSOLI, 2001, p.75). Ao tempo em que ele define o imaginário como sendo a cultura de um povo, essa noção naturalmente ultrapassa a da própria cultura, abarcando também a noção de aura que a alimenta. Aura aqui, tomada no sentido de que lhe dá Walter Benjamin, ou seja, a quintessência, o aqui e o agora que emana de uma obra de arte. Mas, o que é a aura que ao fim e ao cabo é a própria cultura com a qual ela está misturada? Benjamin a define:

[A aura] é uma teia singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura

dessas montanhas, desse galho (BENJAMIN, 2012, p. 184).

Além dessas observações a respeito do imaginário como cultura e como ele se relaciona à aura, assinalamos que se para Durand o imaginário é o próprio estoque de imagens que constitui todo o capital pensado do *homo sapiens*, Mafessoli, amplia esse conceito e destaca que é o imaginário que produz as imagens. E não que seriam as imagens que compõem o imaginário, como define Durand.

Dentre os contos de Guimarães Rosa que tem uma forte ressonância do imaginário infantil destacamos “O burrinho pedrês” para fazermos algumas considerações a propósito de sua construção narrativa. A aventura retratada no conto é a condução de uma boiada e a travessia da enchente do Rio da Fome, à noite, em que morreram oito boiadeiros e suas montarias, e sobreviveram apenas o cavaleiro do burrinho pedrês e um boiadeiro que se agarrou, no escuro, ao rabo do burrinho durante a travessia.

A linguagem utilizada é de extrema oralidade, como se ele tivesse sido escrito para ser ouvido e não para ser lido, e esse recurso imprimi um ritmo mais ligeiro à narrativa. São muitos os diálogos, em timbre sertanejo, e descrições que imprimem movimento à narrativa. É uma estória de aventura, tendo como protagonista o animal, tema e personagem por natureza de

interesse para crianças e jovens. A viagem retratada é do transporte de uma boiada por alguns boiadeiros e os acontecimentos no transcorrer dessa viagem. O narrador, em terceira pessoa, relata a viagem, e dá voz às diversas personagens que entremeiam diversas histórias secundárias enquanto o narrador vai narrando a principal, formando um jogo polifônico dos mais criativos, porque a história foi tomando a forma de encaixe ou espiral, onde uma estória vai puxando outra. Essa técnica de estruturação remete à tradição oral e lembra a estrutura de *As mil e uma noites*.

São várias as histórias que são contadas pelos boiadeiros: de uma onça medrosa que fugiu de um boi zebu (o boiadeiro descobre então que a onça tinha anjo de guarda); de como uma boiada, embalada pela tristeza de um canto de saudade de um menino, debandou e fugiu à noite, juntamente com o menino pretinho; de como o boi zebu Calundu matou um menino e morreu de arrependimento; de como os bois excomungaram o velório de um tal Madureira, fazendeiro assassino que vendia os bois depois mandava fazer tocaia e matar o boiadeiro para retomar a boiada. Nesse velório, uns bois mugiam alto, chamando pelo fazendeiro: “Ô, Madureira, Madureira!” Outros respondiam: “Foi pros infernos, foi pros infernos.”

As histórias que compõem a tradição oral é a fonte a que recorrem todos os narradores, de acordo com Walter Benjamin

(1986), e exercem fascínio nas crianças e jovens de todos os tempos. E a presença do narrador oral dentro da narrativa rosiana representa o resgate dessa tradição para dentro do texto literário e a preservação da memória. Assim, o autor além de usar uma linguagem popular, alçando-a ao poético e literário, ainda resgatará o narrador oral de que nos fala Benjamin.

Para o pensador alemão, o narrador oral é representado pelo viajante que traz histórias de longe, como o marinheiro, por exemplo, e os agricultores sedentários que, por conhecerem muitas histórias, apropriam-se de sua substância e as relatam. A história contada oralmente vai perpetuar a memória, pois passa de geração em geração. Além disso, são fontes de prazer e de ensinamento pela exemplaridade que encerram. Assim, as histórias que os boiadeiros contam servem a esses propósitos.

O conto, além da estrutura de encaixe, ainda tem elementos que remetem ao imaginário infantil referenciados nos contos de fadas. Alude, por exemplo, à gata borralheira. E utiliza a forma atemporal do início dos contos maravilhosos por duas vezes. No início do conto: “Era um burrinho pedrês. E mais para o fim da narrativa: Era uma vez, era outra vez, a estória de um burrinho pedrês.” (ROSA, 1984, p. 60).

Outro recurso estilístico utilizado na narrativa que remete ao imaginário infantil são os jogos de linguagem:

- *Mas, pular o cangote do zebu?*
- *Que óte! Que ú!* (p. 42)

Expressões da oralidade que remetem ao mundo da criança nas suas interações sociais:

- *(...) o burrinho quase que não enxerga mais...*
- *Que manuel-não-enxerga!* (p. 25).

São vários os recursos estilísticos que agradam a criança no texto literário e Cecília Meireles (1979) elencou alguns deles: rimas, aliterações, onomatopeias, assonâncias.

Para nós, um dos recursos estilísticos mais expressivos no conto é a aliteração, e Guimarães Rosa a utiliza em diversos momentos, imprimindo ritmo e sonoridade à narrativa:

*Boi bem bravo, bate baixo, bota baba, boi berrando...*  
*Dança doido, dá de duro, dá de dentro, dá direito...*  
*Vai, vem, volta, vem na vara, vai não volta, vai varando...* (p. 37).

O escritor utiliza diversos outros recursos estilísticos que dão movimento à narrativa e que agradam às crianças e jovens leitores.

A musicalidade:

*Dançando estão, dançando vão, as casas  
todas, em procissão. (p. 62).*

As construções que lembram quadras populares:

*Quando corre bate estaca, quando anda,  
amassa o chão. (p. 35)*

A composição rimada que remete a um conhecido trava-línguas da infância (três tigres tristes):

*Três trons de trovões (p.32).*

O uso de aliterações de par em par, alternadas, dando ritmo à narrativa e simulando o movimento constante da boiada:

*Galhudos, gaiolos, estrelas, espaços,  
combucos, cubetos, lobunos, lompardos,  
caldeiros, cambraias, chamurros, churriados,  
corombos, cornetos, bocalvos, borralhos,  
chumbados, chitados, vareiros, silveiros... (p.  
36).*

O recurso das cantigas provoca um efeito de dinamismo no conto, pois os boiadeiros além de contar casos enquanto tocam a boiada, também cantam. E, inclusive, tem uma passagem em que Badu, o cavaleiro que na volta virá montado no burrinho pedrês, canta para o próprio burrinho para fazer amizade:

*Rio Preto era um negro  
Que não tinha sujeição.  
No gritar da liberdade  
O negro deu para valentão... (p. 61).*

O universo infantil também se presentifica na narrativa pela referência às canções de roda, às canções sertanejas, às quadras. A epígrafe do conto já é uma velha canção da roça:

*E, ao meu macho rosado,  
Carregado de algodão,  
Preguntei: p´ra donde ia?  
P´ra rodar o mutirão. (p.15).*

Vejamos outras:

*Um boi preto, um boi pintado,  
Cada um tem sua cor.  
Cada coração um jeito  
De mostrar o seu amor. (p. 37).*

Mais uma:

*Todo passarinh´ do mato  
Tem seu pio diferente.  
Cantiga de amor doído  
Não carece ter rompante... (p. 37).*

Mais:

*Chove, chuva, choverá,  
Santa Clara a clarear  
Santa Justa há-de justar  
Santo Antônio manda o sol  
P´ra enxugar o meu lençol... (p. 41).*

E uma que se tornou mais popular, cantada por Nara Leão:

*O Curvelo vale um conto,  
Cordisburgo um conto e cem.  
Mas as Lages não tem preço,  
Porque lá mora meu bem... (p. 36).*

Sintonizado com o imaginário infantil, Guimarães Rosa simula o lamento da criança quando chora no castigo, e o resgata para o choro do pretinho que queria voltar para a fazenda:

*...Ninguém de mim  
Ninguém de mim  
Tem compaixão... (p. 69).*

“O burrinho pedrês”, embora seja um conto escrito para adultos, traz muitos elementos que atraem o leitor jovem. Naturalmente, as crianças e jovens da cidade, dos grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, estranharão a linguagem de Guimarães Rosa e talvez não a entendam. Mas a criança e o jovem de Minas Gerais, da Bahia, do Mato Grosso, de Goiás – geografia do sertão eternizado em *O Grande Sertão: Veredas*, apenas para inscrever um espaço ficcional - familiarizados com a variante popular resgatada por Guimarães Rosa não terá dificuldades de compreensão. Tanto que os jovens

adolescentes de Cordisburgo, que integram o Grupo “Miguilim” de contadores de histórias, leem e entendem facilmente os textos de Guimarães Rosa, que depois são decorados e narrados em apresentações públicas do grupo, no Brasil e no exterior. Esse projeto é indicativo de como o texto rosiano é de linguagem compreensível pela audiência, e também pelas pessoas que talvez não detenham informações a respeito de alguns processos de construção linguística, principalmente os neologismos utilizados pelo escritor, mas compreendem a obra em sua totalidade e em seu contexto de produção, e em sua oralidade sertaneja.

Para Guimarães Rosa, a literatura infantil deve ser escrita por quem entende de crianças e de como produzir um texto específico para este tipo de público que exige uma linguagem própria. Ele admirava e elogiava os livros infantis produzidos por seu tio Vicente Guimarães, e embora não se considerasse um escritor para crianças e jovens, reconhece as potencialidades do conto “O burrinho pedrês” e a ressonância que este texto poderia ter no leitor infantil ou jovem, e por isso propõe ao tio que faça uma adaptação infantil e juvenil do conto. É assim que surge *Última aventura de Sete-de-Ouros*, em 1960, pela Editora Minerva, do Rio de Janeiro. (Veja imagens 1 e 2 ao final).

Inspirado na literatura de Monteiro Lobato, Vicente Guimarães cria um ambiente rural em que o vovô Felício reúne a

criançada à noite para contar histórias. Uma das personagens de outras histórias que está presente na atual, promovendo a intratextualidade, é um boneco de madeira, negro, que fala e tem características humanas, a exemplo da Emília ou do Visconde de Sabugosa, e principalmente de *Pinóquio*, de Colodi. Essa personagem é o João Bolinha.

O narrador fala um pouco da vida do escritor Guimarães Rosa, apresenta a personagem do burrinho pedrês e os diversos nomes que teve anteriormente, inclusive “Sete de ouros” e passa a relatar a viagem dos boiadeiros. As crianças, às vezes, discutem entre elas, atrapalhando o vovô, querendo logo saber o final da história, e o narrador vai criando situações para provocar suspense e, ao invés, obtém certa artificialidade na narrativa. No espaço da narrativa ele tenta construir curiosidade na plateia, mas não chega a ser convincente para o leitor a reação dos pequenos ouvintes.

A história do burrinho pedrês é resumida, e enfatizada a travessia. As demais histórias que atravessam a narrativa não são recontadas pelo narrador. Importante notar que o narrador faz questão de apresentar o escritor real para o seu círculo de ouvintes, para quem ele lê o conto e faz simultaneamente adaptações, mostrando inclusive a capa da primeira edição de *Sagarana*. Em alguns momentos, o narrador fala com a plateia que o melhor é que o próprio escritor conte determinado trecho,

e aí então passa a ler do original, dando voz a outro narrador, ocasião em que no livro infantil estão transcritos trechos da narrativa de Guimarães Rosa. No sentido de preservar a autoria do conto, o narrador de *Última aventura de Sete-de-Ouros* refere-se ao narrador de “O burrinho pedrês” como sendo o próprio escritor Guimarães Rosa, desvincilhando-se assim do estatuto do narrador e apresentando um outro narrador que se serve da sua voz.

As adaptações da literatura adulta para crianças, como *Dom Quixote*, *Os Lusíadas*, *Ulisses* e muitos outros, no nosso entendimento, é um equívoco porque provocam redução na integralidade da obra literária, e o escritor que promove a adaptação escolherá as cenas que dará ênfase na adaptação. Ou seja, ele fará um recorte segundo seu gosto e critério e provavelmente tentando ajustar este gosto e critério a determinadas faixas etárias que escolher como o do leitor modelo, segundo a acepção de Umberto Eco (1994), que é o leitor para quem o escritor está escrevendo na virtualidade. Naturalmente, essa nova obra, é uma outra obra, completamente diferente da primeira, é uma reescritura com novos recortes que não abarcam nem a totalidade da obra nem o estilo do autor. Ora, se é para mutilar uma obra literária apresentando uma releitura reduzida dela, por que não preservá-la e oferecer para o leitor quando ele tiver a maturidade e o interesse necessários para lê-

la? No nosso entendimento, as adaptações escritas para o público infantil são prejudiciais à obra literária e não garantem que o leitor retomará na maturidade a obra integral, configurando, assim, um prejuízo para a literatura e para o leitor.

Isso, infelizmente, ocorre, no nosso entendimento, com a maioria das obras adaptadas para crianças, e *Última aventura do Sete-de-Ouros* não é exceção. Chamamos a atenção para a edição do livro que é uma edição popular, de ilustração referencial, explicando o já dito, ou seja, repetindo no visual a significação do código verbal. No início do livro há a autorização dada por Guimarães Rosa para que fosse realizada a adaptação por seu tio Vicente Guimarães, com o *fac-símile* de sua assinatura (vide ao final, nos anexos).

Não temos informação a respeito da opinião de Guimarães Rosa sobre a adaptação realizada. Acreditamos que os recursos estilísticos utilizados por Guimarães Rosa para dinamizar a narrativa e aproximá-la do leitor infantil e juvenil não foram utilizados e nem realçados na reescritura/reeleitura, o que demonstra que a adaptação obedece ao gosto e estilo pessoal exclusivos do novo escritor, distanciando-se da gênese do criador. Lamentavelmente, Guimarães Rosa não viveu para ver as publicações infantis ilustradas de “Fita Verde no cabelo”, poema de *Ave Palavra*; ou de “Zoo”, reunião de pensamentos, ideias e anotações poéticas também de *Ave Palavra*; e mesmo de “O

burrinho pedrês”, todas da Nova Fronteira. E ainda *Ooó do vovô - Correspondência de João Guimarães Rosa, vovô Joãozinho, com Vera e Beatriz Helena Tess*, reunindo fac-símiles de cartões postais, quadrinhos e desenhos destinados às netas de sua esposa Aracy, publicada pela Edusp/PUC Minas/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Quando pensamos em literatura infantil e nas adaptações das obras adultas para crianças e jovens, devemos ter presentes as palavras de Maria dos Prazeres Santos Mendes, que a nosso ver, coloca a questão no seu devido lugar dentro da contemporaneidade:

Mais do que pensar a Literatura Infantil/Juvenil como gênero sustentado pelo receptor (que ao crescer a abandona), cabe-nos propor a boa literatura (sem outras adjetivações), repropondo qualidade estética, como um dado de fruição, sem prejuízos que a delimitem e confinem a uma camisa de força estabelecida pelo e no seu uso. Almejar a criança e/ou jovem, é, ao final, desejar a fruição de uma mente via criatividade e imaginação, como são os desígnios da Arte, que acabamos por perder ao longo de nosso longo e penoso caminho de aprendizado cartesiano. (MENDES, 1999, p. 1).

Com essas considerações, concluímos que a Literatura Infantil e Juvenil não é aquela simplesmente que depende do seu

receptor que, quando cresce, a abandona. Não, há diversos livros de literatura infantil e juvenil que compuseram uma biblioteca interior e que muitos adultos retomam a eles, as vezes até para ler esses livros para os seus filhos.

Sabemos também que muitos livros que foram lidos na infância, como adaptações, são retomados na idade adulta em sua forma integral. Nesse aspecto, há um ponto positivo na leitura da adaptação: é a possibilidade de o texto integral ser lido na idade adulta, sobretudo quando consideramos que houve formação de um leitor na infância ou juventude. Mas também, como assinalamos anteriormente, não há essa garantia de retomada à obra integral na vida adulta.

Regina Zilberman (2005), mais recentemente, e de forma mais pragmática, considera como a principal contribuição para o gênero literário que depois seria considerado Literatura Infantil e Juvenil a recolha de histórias contadas por adultos e para adultos, sua transcrição e posterior publicação para o público infantil, como aconteceu na França e na Alemanha, respectivamente por Perrault e pelos irmãos Grimm, e que darão o lastro para a Literatura Infantil e Juvenil não somente nesses países, mas em todo o mundo ocidental, de que “Chapeuzinho Vermelho”, principalmente, é conto emblemático. Apontamos este aspecto, de recolha de contos populares, como um dado importante para a formação de leitores. E uma vez que esses

contos são fontes por excelência da Literatura Infantil e Juvenil, lembramos que muitos pais contribuem para a formação de seus filhos leitores ao contar para eles esses contos populares. Muitas vezes os pais recorrem às antologias de contos populares para este fim. Sendo assim, há, pois, um retorno do adulto ao universo infantil e à Literatura Infantil e Juvenil, o que corrobora a afirmação de que nem sempre a Literatura Infantil e Juvenil ficou esquecida no passado distante.



Imagem 1: Capa do livro “Última aventura do Sete-de-Ouros”, de Vicente Guimarães.

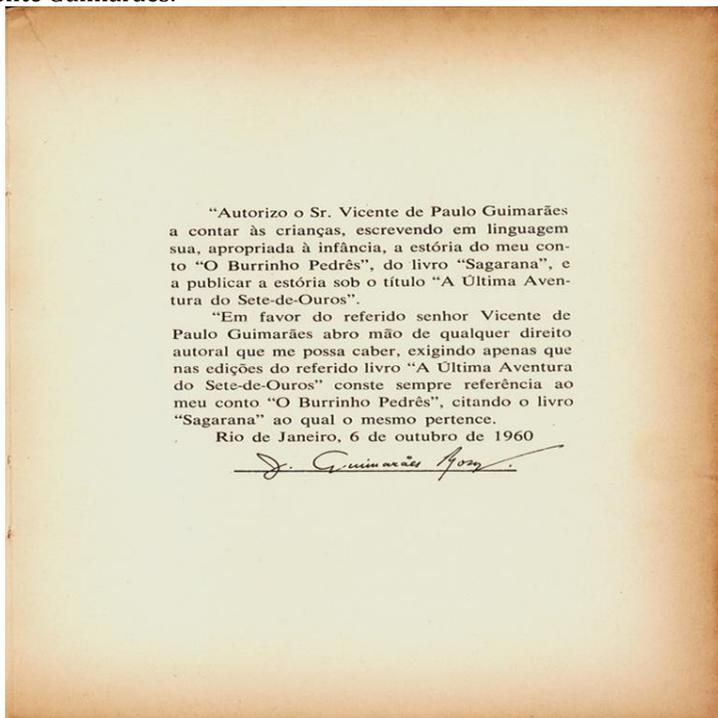


Imagem 2: fac-símile da autorização dada por Guimarães Rosa ao seu tio Vicente Guimarães para escrever a adaptação do conto “O burrinho pedrês”, de Sagarana.

## Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1988, p. 140-62.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de René Eve Levié. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do Imaginário**: introdução a arquetipologia geral. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo, Martins Fontes, 2001

ECO, Humberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

GÓES, Maria Lúcia Pimentel de Sampaio. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1984.

GUIMARÃES, Vicente. **A última aventura do Sete-de-Ouros**. Rio de Janeiro: Minerva, 1960.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1985, 2. ed.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. Entrevista realizada por Juremir Machado da Silva, Paris, 20.03.2001. Revista **FAMECOS**, Porto Alegre, nº 15, agosto de 2001, p. 74-82. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123>. Acesso em 01 de maio de 2020.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MENDES, Maria dos Prazeres Santos. Níveis de atuação crítico-criativa face ao texto literário juvenil. In: **Seminário Nacional de Literatura Infantil e Juvenil – Anais**, Câmara Brasileira do Livro/Salão Internacional do Livro de São Paulo, 1999.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução de Augusto de Campos. São Paulo: Cultrix, 1970.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo** – nova velha estória. Ilustrações de Roger Mello. 13 ed, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROSA, João Guimarães. **O burrinho pedrês**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Ooó do vovô** - Correspondência de João Guimarães Rosa, vovô Joãozinho, com Vera e Beatriz Helena Tess. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Zoo**. Seleção e organização de Luiz Raul Machado; Ilustrações e projeto gráfico de Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Avani Souza. **Narrativas orais, literatura infantil e juvenil e identidade cultural em Cabo Verde**. Tese de

doutorado. Universidade de São Paulo: 2015, 312p.

Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-05082015-145237/pt-br.php>. Acesso em 12 de maio de 2020.

SILVA, Avani. **Guimarães Rosa e Mia Couto**: ecos do imaginário infantil. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo: 2017, 120 p. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-02102007-140711/pt-br.php>

SILVA. Acesso em 12 de maio de 2020.

## ***Os lobos dentro das paredes: ‘o lobo, o lobo’***

Daniela Maria Segabinazi  
Jhennefer Alves Macedo

A literatura não nasceu no dia em que um menino chegou correndo do vale *Neandertal* gritando ‘o lobo, o lobo’, com um enorme lobo cinzento em seus calcanhares; a literatura nasceu no dia em que um menino chegou gritando ‘o lobo, o lobo’, sem que nenhum lobo o perseguisse. O fato de que o pobre rapazinho acabou sendo devorado por um animal de verdade por ter mentido muitas vezes é um mero acidente. Há um cintilante meio-termo entre o lobo da mata e o lobo da incrível história. Esse meio-termo, esse prisma, é a arte da literatura. (NOBOKOV, 2001).

As origens dos textos literários que hoje formam a literatura infantil e juvenil é ancestral. De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, 2003), eles são provenientes do mundo oriental e, a partir desses territórios, fundiram-se e se entrecruzam com outras fontes, até chegar em todas as partes do mundo e fixar narrativas e poesias misturadas, adaptadas e reavivadas em outras obras literárias até os dias atuais. Nesse sentido, é “a fonte oriental (procedente da Índia, séculos antes de Cristo), que se vai fundir, através

dos séculos, com a *fonte latina* (greco-romana) e com a *fonte céltico-bretã* (na qual nasceram as fadas) (2003, p. 30), que vai formar as raízes da literatura de expressão popular e, posteriormente, da literatura que forma o conjunto de obras que hoje conhecemos por literatura infantil e juvenil.

Nessas fontes, há atributos que, até hoje, são permanentes, como a presença de elementos que indicam e invocam mundos sobrenaturais, seres fantásticos e imaginários, metamorfoses, objetos mágicos etc. Entre essas primeiras matrizes, duas narrativas destacam-se: *Calila e Dimna*, a qual é resultado “da fusão de três livros sagrados da Índia primordial: *Pantschatatantra*, *Mahabbarata* e *Vischno Sarna*” (COELHO, 2003, p. 31), e *As mil e uma noites*, a mais conhecida no mundo ocidental, que, segundo o professor e pesquisador Mamede M. Jarouche, com base na crítica filológica, é de ramo sírio e compreende seu funcionamento, “em seu interior, os conceitos de ‘ajíb e gharíb’, traduzíveis como ‘espantoso’, ‘insólito’, ‘estranho’, assombroso” (2013, p. 09).

A primeira obra conta com narrativas exemplares, em que dois chacais<sup>1</sup>, nomeados *Calila* e *Dimna*, empreendem uma longa conversa que, nesse enredo emaranhado de histórias, mostram situações de ensinamentos sobre a vida em que se defrontam dilemas da humanidade, como inveja, ciúme, ganância, paixões e desejos, lutas diárias de sobrevivência. “E, para se fazerem compreender melhor, transformavam os ensinamentos em situações simbólicas, isto é, em fábulas, contos prodigiosos, apólogos, parábolas etc.” (COELHO, 2003, p. 31). A segunda narrativa, em forma de encaixe, tem como enredo a história do rei Shahriyar e sua amada Shahrazad<sup>2</sup>, em que esta, como narradora principal, e a fim de escapar da morte, introduz relatos prolongados de histórias, “descrevendo os livros que lera e a forma como os entendeu” (JAROUCHE, 2013, p. 11), deixando para nosso legado cultural contos como *Aladim e a lâmpada maravilhosa* e o ‘abre-te sésamo’

---

<sup>1</sup> De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa denomina-se chacal “mamífero carnívoro da fam. dos canídeos (*Canis aureus*), encontrado na África e na Ásia, normalmente em áreas abertas e áridas;” (s/p)

<sup>2</sup> Personagem conhecida em traduções e adaptações brasileiras por Sherazade.

de *Ali Babá e os quarenta ladrões*, histórias repletas de magia e seres maravilhosos.

A partir do berço oriental, essas histórias espalharam-se pelo mundo. As descobertas de novos continentes, as guerras e o comércio permitiram que o amálgama de culturas produzisse ‘novas’ histórias e, então, surgiram contos como “Barba Azul”, “O pequeno Polegar”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela”, “Branca de Neve”, “As roupas novas do Imperador”, “Os sapatos vermelhos”, “Patinho feio”, “O lobo mau e os três porquinhos”, “João e o pé de feijão”, entre milhares de outras narrativas europeias, chegando até a América a partir dos descobrimentos e da colonização, aqui se juntando às fontes africanas e indígenas. Assim,

Seja com uma —Bela que ousa se apaixonar por uma —Fera, com um casal de irmãos que resolve desafiar o mal e voltar para casa, com um boneco de madeira que se quer humano, com um gato que usa botas e quer possuir uma bela oratória, com uma —Alice que imerge em seu sonho, com uma —boneca de pano que resolve questionar o mundo ou com uma —Chapeuzinho que resolve escolher um caminho diferente do que lhe foi pré-determinado, o fato é que a literatura infantil viabiliza o insólito, que viabiliza não necessariamente uma negação, mas uma imersão no mundo por meios menos

simulados e menos socialmente legitimados.  
(SENDRA; RANGEL, p. 32).

O insólito, o maravilhoso, o fantástico e o estranho, como vimos, sempre estiveram no centro dos denominados 'clássicos' para crianças e jovens, por isso, poderíamos continuar citando diversos títulos que, ao longo dos séculos, se somam e consolidam o gênero. Contudo, nosso objetivo é chegar a produção contemporânea para destacar a permanência desses elementos em narrativas infantis, principalmente, aquelas em que a personagem lobo é a representação simbólica de várias faces da maldade e, para isso, apresenta-se de modos peculiares em diversos enredos, ora personificado num arquétipo dos vícios e da barbárie humana, ora metamorfoseado em outros seres.

Assim, tem-se presente as definições oriundas do insólito na literatura e, particularmente, para nossa discussão e análise, tomamos o fantástico como elemento literário que melhor explica e ilustra os acontecimentos e as configurações da personagem 'lobo', uma vez que também se mostra no limiar do gênero, entre o estranho e o maravilhoso. Nesse sentido, partimos do conceito de

Tzvetan Todorov, em sua obra *Introdução à literatura fantástica* (1992), ao afirmar ser um recurso que:

[...] dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da realidade, tal qual existe na opinião comum [...] se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero maravilhoso. (TODOROV, 1992, p.47-48).

Compreendemos, então, que o fantástico ocupa o tempo da incerteza, da dúvida que o leitor exprime e sente para entender, interpretar e tomar uma decisão ao concluir se aquilo que lê e vê é produto da imaginação ou é do mundo real, mas inexplicável, regido por leis ainda desconhecidas. É diante desses caminhos que o insólito se manifesta e também a personagem que escolhemos para ilustrar e explorar nas narrativas infantis e juvenis, antigas e contemporâneas; o que nos conduzirá, por último, a analisar o livro *Os lobos dentro das paredes* (2006), escrito por Neil Gaiman e ilustrado por Dave McKean.

## **Vamos passear no bosque...**

Duas obras contemporâneas, *Procura-se lobo* (2005), de Ana Maria Machado e ilustrações de Laurent Cardon, e *O grande livro dos lobos* (2007), traduzido por Luciano Machado, são referências que retomam e revitalizam a presença da personagem lobo na literatura infantil e juvenil. Esses livros, com propostas e projetos gráficos diferentes, convergem para o diálogo e o jogo intertextual em que o lobo é a peça principal, o protagonista. Assim, na primeira obra, essa presença é marcada nas guardas do livro e na história principal, enquanto que, na segunda, é verificada no sumário, por meio de uma coletânea de contos, cantigas, jogos e rimas.

A obra de Ana Maria Machado, de forma divertida, realiza uma brincadeira numa narrativa híbrida a partir da contratação de um homem com o sobrenome Lobo, embora “Eles queriam um lobo bicho mesmo, daqueles peludos, de quatro patas, parecidos com cachorro.” (MACHADO, 2005, p. 07), para responder tantas cartas de apresentação à candidatura desse lobo animal. São nas cartas e repostas às cartas que encontramos, sobretudo, o lobo bicho das

inúmeras histórias da tradição oral e popular, com as descrições das principais características que acabam os desqualificando para o emprego. Desse modo, surge primeiro o lobo da *Chapeuzinho Vermelho*, “Sou um lobo famosíssimo. Meu retrato é conhecido no mundo todo. Há séculos que todos falam de mim. E tenho muitas outras qualidades. Por exemplo, sou um animal simpático, convincente e bem falante.” (MACHADO, 2005, p. 08); posteriormente, aparecem o lobo de “Os três porquinhos”, “O lobo e os sete cabritinhos”, a referência à fábula “O lobo e o cordeiro”, ao livro *O livro da selva* de Mogli, a lenda de *Rômulo e Remo* e a loba romana, e tantas outras que:

Manuel Lobo, lia, lia, respondia, respondia, e a pilha de cartas continuava enorme. Tinha carta de um tal lobo que uivava para a lua, de um misterioso lobo das estepes, de outro que corria com mulheres, de outro que perseguia trenós, de outro que tinha virado lobo por causa de uma Chapeuzinho Amarelo. Tinha outro que devia achar que era lindo, e servia de inspiração para os poetas, porque dizia que era o Lobo Bobo, mas que agora vivia na coleira e não jantava nunca mais e que já tinham até feito uma música para ele. Até mesmo o Lobisomem escreveu. [...] Nenhum servia. Nem mesmo um outro que trazia as melhores recomendações, era amigo de um

santo: [...] *'Me chamo Lobo de Gubbio'...*  
(MACHADO, 2005. P. 34).

Longe de ser uma história fantástica, pois desde a capa, o título, as guardas e as primeiras linhas do texto já é possível o leitor adentrar no mundo fictício em que o elemento maravilhoso instala-se na proposta da contratação de um lobo animal, o livro de Ana Maria Machado resgata as faces do lobo, do malvado e cruel dos contos populares em maravilhosos e das fábulas, passando pelo lobo contemporâneo que se transforma e perde a condição estereotipada e arquétipo do lobo mal ao citar *Chapeuzinho Amarelo* (1997), de Chico Buarque, até chegar a configuração real do lobo animal, “Bicho mesmo, que não saiba ler, nem seja personagem de história. Se você sabe onde tem, nos avise e será recompensado.” (MACHADO, 2005, p. 37).

A segunda obra, *O grande livro dos lobos* (2007), é uma coletânea de contos, cantigas, jogos, histórias e rimas, que retomam a literatura infantil clássica europeia. Um livro com ilustrações que recupera imagens das publicações de alguns contos e fábulas da tradição oral, como “Chapeuzinho Vermelho”, “O lobo e os sete cabritinhos” e

“O lobo e o cordeiro”, e também rememora as cantigas “Vamos brincar no bosque” e “Quem tem medo do lobo”, as quais acompanham algumas dessas histórias e brincadeiras, como no conto “Os três porquinhos”. Todos esses títulos, e outros menos difundidos no Brasil, como *Chapeuzinho Verde*, *A cabra do seu Araquém*, *Lobo atrevido*, *Pedro e o lobo*, indicam a permanência e a recorrente presença da figura do lobo na literatura.

Rompendo ou não com a imagem de um lobo mau, arquétipo consolidado pela tradição popular e oral, as duas obras revigoram o diálogo com o maravilhoso, o fantástico, o estranho, o insólito. Segundo o dicionário eletrônico da língua portuguesa, o verbete insólito nos remete ao: “-1 - que não é habitual; infrequente, raro, incomum, anormal. (...). 2 - que se opõe aos usos e costumes; que é contrário às regras, à tradição. (HOUAISS, 2001: 1625)”. Assim, o lobo animal é reiteradamente apresentado nas obras de literatura infantil e juvenil, como um ser maravilhoso, falante, astuto, mal intencionado e cruel por devorar pessoas e animais; contudo, a produção recente tem concedido novas versões, em que o lobo tem a oportunidade de apresentar justificativas para seus atos

sanguinários, regenerando-se e mostrando outra face em que a bondade, a generosidade, a amizade e a beleza fazem parte da sua personalidade.

Assim, em finais do século XX e início do XXI, num movimento de acolhimento dos Novos Contos de Fadas (MAGALHÃES, 1987), e também de uma perspectiva do “politicamente correto”, surgem centenas de títulos em que o lobo mau é o centro das atenções e seu estereótipo de malvado é questionado. Entre essas obras, citamos algumas que se constituem em releituras que deslocam o lobo para uma posição amigável e bondosa: *Os três porquinhos e o lobo esportista*, de Dad Squari e Marcia D. Forte; *Memórias de um lobo mau*, de José Fanha; *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszka; *Os três lobinhos e o porco mau*, de Eugene Trivizas; *Era uma vez um lobo mau...*, de Bia Vilela; *O lobo voltou*, de Geoffroy de Pennart; *Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante*, de Lynn Roberts; *Este é o lobo mau*, de Alexandre Rampazzo; *Chapeuzinhos coloridos*, de José R. Torero e Marcus A. Pimenta; etc.

Entre estas obras, sublinhamos duas nacionais, que enfatizam as rupturas com as características ideológicas, culturais e sociais que marcavam os contos europeus e, que

segundo Ligia Cademartori Magalhães, “em nossos dias, depende de modificações que o compatibilizem com o caráter emancipatório da literatura. [...] numa reestruturação do gênero que, sem afastar o leitor do maravilhoso, o conduz a uma percepção de si mesmo e da sociedade em que o circunda.” (1987, p. 141). Desse modo, *Chapeuzinhos Coloridos* (TORERO; PIMENTA, 2017) e *Este é o lobo* (RAMPAZO, 2016) são narrativas que desconstróem o estereótipo do lobo mau e também o maniqueísmo daqueles contos, redimensionando “a função do elemento mágico na literatura infantil, constituindo-o em elemento de interpretação do real, indispensável para a constituição de um sentido que a criança não conseguiria alcançar fora da metaforização.” (MAGALHÃES, 1987, p. 143). Nesse sentido,

Na obra “Chapeuzinhos coloridos”, nota-se que, em cada uma das histórias, o lobo assume um novo papel: na primeira, é vítima de um plano infalível, seu destino é trágico, torna-se o prato predileto tanto da avó quanto da neta. Na segunda, é guloso que engole até o caçador e acaba explodindo. Na terceira, além de engolir Chapeuzinho e a avó, tem interesse em dinheiro, inclusive pensa em roubar as jóias da velhinha. Na

quarta, cansado de ser solitário, acaba sendo o animal de estimação. Na quinta, o lobo (que é bom!), tenta mudar a visão que as pessoas têm dele, mas acaba sendo morto injustamente pelo caçador, que conhece a sua fama de mau. Na sexta, o lobo não só dialoga com a menina, como também quer ser amigo do caçador. [...] De maneira sutil, as diferentes versões coloridas de Chapeuzinho Vermelho abordam assuntos/temas recorrentes na atualidade (obesidade, fama, dinheiro, diferentes famílias e adolescência), provocam questionamentos e modificam a forma de representar personagens que fazem parte do repertório e do imaginário do público leitor, instaurando uma ruptura com a tradição literária e com os estereótipos de vilão e herói. (SILVA, 2015, p. 104).

Este também é o eixo da obra de Alexandre Rampazo. Entre a interação texto verbal e visual, o autor exhibe, nas primeiras páginas, um lobo mau de muitas histórias, mas que aos poucos vai perdendo espaço e importância quando os demais personagens não mais existem para travar a luta entre o bem e o mal, ou seja, se Chapeuzinho Vermelho, os três porquinhos, a vovó, a princesa, o príncipe e o caçador não mais estão nessas histórias, o que resta para o lobo mau? Nessa alteridade, o animal aterrorizante desaparece e resta apenas um lobo

solitário, que se funda na expressão “aquele é o lobo” (RAMPAZO, 2016, p. 40) com a ilustração do animal sob uma perspectiva que afasta e diminui seu tamanho no centro da página 41. Logo, temos um lobo que sem seus opositores, se entrega à solidão; porém, basta um menino, uma criança, para reavivar e reacender essas histórias ao trazer o lobo para a brincadeira, para a imaginação, a fantasia, e mudar essa versão: o lobo ainda é um ser maravilhoso, agora com sentimentos e espírito de reconciliação. Mas será mesmo que todos os lobos se converteram em seres amáveis? Os lobos se tornariam seres sensíveis? Seres maravilhosos que se incorporam a humanidade e lutam por direitos e pautas democráticas? As crianças não precisam mais temer o lobo mau?

### **Quem tem medo do lobo mau?**

Conforme exemplificado nas discussões anteriores, a literatura fantástica, esta que, nos primórdios da sua existência, seguiu a vertente de refutar as coisas que eram cientificamente explicáveis, ou seja, tudo que era movido por um conjunto específico de regras, optando, assim, por

inserir, em seus textos, os maiores temores do ser humano, com o objetivo de desestabilizar tudo aquilo que, teoricamente, achava-se que poderia governar, em muitos momentos, esteve interligada com as produções destinadas para o público infantil, ainda que, em suas primeiras circulações, a exemplo dos próprios contos populares, essas narrativas não possuíssem um público específico. Conscientes dessas inserções, podemos afirmar que:

Os textos fantásticos apresentavam personagens e situações que, até então, de acordo com as leis científicas, não poderiam existir, pois “ora, o fantástico não quer o impossível só porque ele é terrificante, quer porque ele é impossível. Querer o fantástico é querer o absurdo e o contraditório.” (TODOROV, 1992, p. 42).

Sendo assim, é permitido compreender que esse mundo fictício possui íntima relação com o real, uma vez que leitores e personagens aproximam-se por intermédio dos seus medos mais íntimos, os quais, muitas vezes, não podem ser solucionados por métodos racionais ou cientificamente comprovados.

Em complemento, interessa-nos esclarecer a aparição, sobretudo na contemporaneidade, de uma

ruptura dessas narrativas fantásticas, haja vista a mudança do tratamento com o insólito entre a literatura fantástica tradicional, cultivada no século XIX, conforme já pontuado, e a do leitor do neofantástico, gênero difundido a partir do século XX. Nesse segundo, a narrativa é posta como algo que não tem, necessariamente, a intenção de provocar o medo ou temor em seus leitores, e sim a inquietação frente ao que é apresentado. Em resumo, Roas (2016) diz que essa “nova” visão do insólito dependerá do conhecido, uma vez que o leitor precisa estabelecer parâmetros para comparar o fenômeno sobrenatural com a concepção de realidade.

Inserida nesse novo viés está a produção literária *Os lobos dentro das paredes* (GAIMAN, 2006), através da qual conhecemos a inquietante história de uma família, tradicionalmente composta por um pai, uma mãe e dois filhos, sendo uma menina e um menino. Na narrativa, por meio da sensibilidade auditiva e interpretativa da Lucy, filha caçula da família, descobrimos a possibilidade de haver lobos vivendo escondidos nas paredes da casa em que moravam:

Lucy escutou ruídos. Os ruídos estavam vindo de dentro das paredes. Eram ruídos apressados e ruídos alvoraçados. Eram

ruídos farfalhantes e ruídos crepitantes. Eram ruídos furtivos, rastejantes e amarrotados. Lucy sabia que tipos de coisas faziam ruídos assim dentro das paredes de velhos casarões, então correu e contou para a mãe. -Há lobos dentro das paredes. (GAIMAN, 2006, não paginado).

Buscando respostas para as suas inquietações, bem como tentando sinalizar o perigo que aquela presença oculta representava, a personagem mirim começa a questionar os membros da família, a mãe que passava o dia fazendo geleias e cuidando dos afazeres da casa, o pai que, rotineiramente, tocava a sua tuba, e o irmão, esse que não parava de jogar vídeo game. Entretanto, recebe de cada um certo descaso, uma vez que não parecem dar crédito aos seus dizeres. Somado a essa falta de preocupação, Lucy também ouve, continuamente, de todos os membros da família, a seguinte afirmação: “Se os lobos saírem de dentro das paredes está tudo acabado”. Após alguns dias, os lobos realmente saem de dentro das paredes, e toda a família é obrigada a deixar a casa, passando a acampar no jardim.

Aqui, visualizamos a incidência do insólito na produção de Neil Gaiman, já que, nas palavras de Cortázar

(2006), uma obra fantástica seria aquela que contém um elemento estranho rompendo com o que é natural ou habitual. Nesse caso, relacionamos essa existência da quebra da normalidade à presença dos lobos, do esconderijo dentro das paredes, assim como da inversão de papéis dentro da ordem familiar.

Na narrativa em questão, algumas interpretações podem ser aplicadas, visando buscar possíveis explicações para acontecimentos, os quais, começam a ganhar mais sentido a partir do destrinchamento das metáforas existentes no texto.

Precipuamente, a organização do eixo familiar é algo que chama bastante atenção, pois, na busca pelas respostas de Lucy, observamos seus parentes imersos em seus próprios afazeres diários, o que resulta, seja em ausência de tempo para o próprio diálogo, seja pela falta de predisposição para investigar e resolver algo que, possivelmente, tomaria muito tempo. A única personagem que consegue perceber o perigo que circunda esse ambiente familiar é a própria Lucy, uma criança que enxerga aquilo que está por trás dos buracos e rachaduras das paredes. Ora, se paredes, aqui referimo-nos à estrutura

de uma casa, são as responsáveis por dar estabilidade a uma construção, estão com buracos e rachaduras, logo, há sinal de um constante risco de desmoronamento, que, nesse caso, associamos à própria desintegração do núcleo familiar dessa narrativa, que já denotava, por seus comportamentos, uma desfragmentação do conceito familiar, isto é, de pessoas unidas, que dialogam, e que estão dispostas a resolver os problemas

Para mais, essa ausência de união é exposta, inclusive, através da própria Lucy, haja vista que sempre aparece, principalmente na hora de dormir, sozinha, e que só conta as suas inquietações para o seu bichinho de pelúcia.

Ademais, quando Lucy diz que “sabia que tipos de coisas faziam ruídos assim dentro das paredes de velhos casarões” (GAIMAN, 2006, não paginado), também associamos essas paredes a lugares em que se guardam os segredos, os problemas, questões que são postas à margem da imagem superficial de uma família, o que se contrapõe a calma que podia se observar dentro da casa dos personagens, ou de um lugar, como os inúmeros acontecimentos, nos próprios casarões históricos, que só

são descobertos, em algumas ocasiões, muito tempo depois do fim da existência da própria família que ali habitava.

Além disso, chama-nos a atenção que os outros membros familiares tinham consciência de que existiam elementos que circulavam dentro dessas paredes, como camundongos, mas se recusavam a acreditar que era algo de uma proporção maior. Ainda mais, ambos sabiam que, se esses lobos saíssem para fora, então estava tudo acabado, ou seja, a saída dos lobos representaria, a nosso ver, o conhecimento de um novo problema ou de muitos outros que, até então, estavam bem guardados. Contudo, essa falta de preocupação resulta, em um determinado dia, na invasão completa dos lobos, fazendo com que a família de Lucy seja expulsa de casa e passe a viver no jardim.

A partir dessas percepções, compreende-se, até esse momento, a ideia da intencionalidade narrativa. De modo a estabelecer um contraponto entre o tradicional e o contemporâneo, no fantástico tradicional verificamos que o empenho do relato é provocar o medo ou terror no leitor, já no neofantástico não há necessariamente esse objetivo, pois as situações, na verdade, provocam a perplexidade e,

invariavelmente, possuem um sentido metafórico. (ALAZRAKI, 2001, p. 277).

Após esse momento de apropriação dos lobos, a narrativa segue para o seu final, e tem como encerramento, após a coragem inicial de Lucy de retornar ao ambiente para pegar o seu bichinho de pelúcia que havia sido esquecido, a esquematização de uma plano para a expulsão dos lobos e a reapropriação da família, uma estratégia que é formulada a partir da constatação de que as paredes estavam vazias e que os lobos estavam pouco perceptíveis e preocupados com movimentos que estão acontecendo lá, evidenciando, o que evidencia uma repetição do mesmo ciclo inicial, principalmente ao consideramos as problemáticas evidenciadas em nossas análises iniciais, que também é reforçada no final da narrativa, quando Lucy, outra vez, começa a ouvir barulhos de elefantes nas paredes,

Em relação ao medo, elemento que consolidou a identidade do texto fantástico e que é tão comum nas histórias que possuem acontecimentos que fogem das explicações científicas e aceitáveis pela sociedade, percebemos que ele acaba se repetindo continuamente,

ainda que seja observado nas expressões dos personagens, uma personificação do próprio leitor, quando esse é posto diante de algo desconhecido. Para exemplificar, selecionamos duas ilustrações que evidenciam essa permanência.

**Figura I – A avó de Chapeuzinho Vermelho**



*Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros.*  
Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luíza X. de A. Borges. – Rio

**Figura II – Lucy**



Fonte: GAIMAN, Neil. *O lobo entre as paredes*. Dave McKean. Trad. John Lee Murray. Rio de

## Considerações finais

*Os lobos dentro das paredes* (2006) é uma narrativa que convida o leitor a adentrar, seja por meio do texto verbal do Neil Gaiman, seja por meio do texto visual do Dave McKean, em um ambiente que, cercado de acontecimentos misteriosos, muito se assemelha com as vivências dos seus leitores. E, apesar dos inúmeros questionamentos que podem circundar a mente dos que acompanharão essa história, os elementos fantásticos aqui postos os direcionam para uma estreiteza com o que causa estranhamento, contribuindo para uma relação entre o natural e o sobrenatural. Por fim, ressaltamos que essa narrativa é aberta para diferentes interpretações, bem como para múltiplas continuidades, tendo em vista que não apresenta um final fechado, característica tão presente nas histórias clássicas.

## Referências

ALAZRAKI, J. Que és lo neofantástico? In: ROAS, D.(org.). **Teorías de lo fantástico**. Madrid: Lecturas, 2001, p. 265-282.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

**Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. – Rio Janeiro: Zahar, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos e arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 147-163.

CORTÁZAR, Julio. Do conto breve e seus arredores. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 227-237.

CORTÁZAR, Julio. Do sentimento do fantástico. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006, p.175-179.

GAIMAN, Neil. **O lobo entre as paredes**. Dave McKean. Tradução de John Lee Murray. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

JARUCHE, Mamede M. Breves considerações sobre os conceitos *'ajíb e gharíb* nas Mil e uma noites In: SENA, André de (org.). **Literatura fantástica e Orientalismo**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 9-14.

MACHADO, Ana Maria. **Procura-se lobo**. Il. Laurent Cardon. São Paulo: Ática, 2005.

MAGALHÃES, Ligia C. Literatura infantil brasileira em formação. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987. p. 135-152.

**O grande livro dos lobos**. Trad. Luciano Machado. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 2006.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. São Paulo: DCL, 2016.

ROAS, D. **A ameaça do fantástico: Aproximações teóricas**. Tradução Julián Fucks. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

SENDRA, Arlete P; RANGEL, Ingrid R. G. Chapeuzinhos saídas insólitas de diferentes cavernas. In: GARCÍA, Flávio; MICHELLI, Regina; PINTO, Marcello (orgs.). **O insólito e a literatura infanto-juvenil**. Anais do IX Painel Reflexões sobre o insólito na narrativa ficcional/ III Encontro Nacional O insólito como questão na narrativa ficcional. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 27-42.

SILVA, Elesá K. Quem tem medo do lobo mau? A representação do lobo em contos e recontos. **Revista Linguagem: estudos e pesquisa**. Catalão-GO, vol. 19, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2015.

TORERO, José R.; PIMENTA, Marcus A. **Chapeuzinhos coloridos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

TODOROV, Tzevtan. **Introdução à literatura fantástica.**  
Tradução Maria Clara Correa Castello. São Paulo:  
Perspectiva, 1992. (Coleção Debates).

## **Dois projetos editoriais, duas leituras de uma mesma obra: *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza**

Diana Navas

### **O objeto livro: o potencial da materialidade**

Textos pertencentes a diferentes gêneros, impressos sobre as páginas: essa era a imagem que nos vinha à mente, durante muito tempo, ao pensarmos no objeto livro. Pouca ou nenhuma importância era atribuída a aspectos como o tipo de papel, a cor da tinta, os caracteres gráficos, a encadernação, ou seja, aos elementos relativos à sua materialidade. Relegados a segundo plano, tais componentes não eram concebidos como capazes de contribuir com a ampliação dos sentidos suscitados pelo texto literário.

Em um contexto, no entanto, no qual se assiste não apenas à incorporação da linguagem da ilustração, mas, em especial, a do *design* na confecção dos livros – linguagem essa que colabora de forma decisiva para a condição de

objeto híbrido, multimodal, assumida pelo livro – não podemos ignorar tais elementos. Mais do que páginas impressas, o livro precisa ser compreendido como um objeto que inclui, em sua composição, múltiplos modos ou gêneros de representação, com elementos combinados de impressão, imagens visuais e *design*.

Conforme nos explicam Hasset e Curwood (2009, p.271), estamos diante de textos que descentralizam a palavra escrita, nos quais a impressão não é mais o modo central de comunicação. Em razão disso, solicitam aos leitores a justaposição de múltiplos modos de comunicação, uma vez que gráficos, imagens e outros modos “estendem, e frequentemente substituem, a palavra impressa como portadora principal de significado”.

Desta forma, ainda que o olhar se constitua como uma das formas primeiras da percepção e do despertar de nosso imaginário – afinal, é a partir dele que conseguimos nos aproximar mais intimamente do objeto; é ele o engate entre o simbólico e o imaginário, o sujeito e o objeto – o que observamos, no cenário da literatura contemporânea preferencialmente endereçada a crianças e jovens leitores, é a confecção de livros que demandam mais do que a leitura

com os olhos. Estamos diante de produções que, em razão das múltiplas linguagens a partir das quais são construídas, solicitam uma leitura que recorra, simultaneamente, aos nossos diferentes sentidos, e que reconheça a pluralidade da obra não apenas em razão da essência polissêmica do texto literário, mas também de sua composição híbrida em termos de linguagens.

Compostos pela simultaneidade da narrativa literária, imagética, sensorial, além de uma dimensão tátil – e mesmo “escultórica” – os livros, na contemporaneidade, evidenciam a relevância do projeto gráfico em seu processo de construção de sentidos, linguagem esta que, durante muito tempo, foi relegada a segundo plano em razão das tênues fronteiras que estabelece com a linguagem da ilustração, atentando-nos, desta forma, para um papel de grande importância na construção do livro como artefato: o do *designer*.

Ainda recente nos estudos críticos em torno do livro enquanto objeto, o *design* gráfico pode ser concebido como

termo utilizado para definir, genericamente, a atividade de planejamento e projeto relativos à linguagem visual. Atividade que

lida com a articulação de texto e imagem, podendo ser desenvolvida sobre os mais variados suportes e situações. Compreende as noções de projeto gráfico, identidade visual, projetos de sinalização, design editorial, entre outros. Também pode ser empregado como substantivo, definindo assim um projeto em si. (ABC da ADG, 2012, p.36).

No tocante ao livro, compreendemos como tarefas do *designer* gráfico não meramente a articulação entre a linguagem verbal e da ilustração – linguagem esta nem sempre presente –, mas a elaboração dos aspectos referentes à materialidade do livro, por meio dos quais este agente elabora projetos que visam a forma e a função, tornando o livro adequado a seu público preferencial.

Neste viés, o livro, mais do que construído pelo escritor e, em alguns casos pelo ilustrador, tem sua autoria compartilhada com o *designer*, a quem compete “the overall appearance of the book and the care brought to the sensitive working together of story and Picture and typographic treatment<sup>1</sup>” (SOLOMON apud MOURÃO, 2017, p.161).

---

<sup>1</sup> “a aparência geral do livro e o sensível trabalho conjunto com a palavra e a imagem e o tratamento tipográfico” (tradução livre).

Diferentemente de críticos que dedicam importância à relação palavra-imagem, considerando os elementos do projeto gráfico como “paratextuais”, ou seja, informações secundárias, contextuais, e não parte da escritura do texto, compreendemos o projeto gráfico como elemento indispensável na composição do objeto livro, haja vista que, conforme Chartier (2002, p.44-45), “com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações”.

Neste viés, elementos relativos à materialidade – aspecto gráfico, formato, tipo e gramatura do papel empregado, tipografia, distribuição do texto na página, cores, acabamento, recorte, texturas – revelam-se de significativa importância na construção de sentidos e na tentativa de expansão dos limites tradicionais do suporte, permitindo, ao projeto gráfico, integrar o processo de significação verbo-visual-sensorial no objeto livro.

Da mesma maneira que um projeto de uma casa não se limita a uma ideia de casa, mas sim à ideia de um morar dentro de uma forma particular de disposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico

de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que juntos componham e conduzam a narrativa. A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página – itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não ser particularmente notado é um mérito do projeto) são de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro. (MORAES, 2008, p.49-50).

Como nos ensinam as palavras de Odilon Moraes, o investimento artístico no livro como um objeto revela-se, assim, como um importante passo no processo criativo, uma vez que todos os elementos que integram esse artefato interagem – de forma decisiva – para multiplicar as suas possibilidades de leitura. A partir desta concepção, o livro pode ser concebido como um tipo de produção na qual o tema tem impacto visível nas propriedades físicas do objeto/suporte que a veicula, uma vez que todas as componentes do livro – texto, ilustrações, design gráfico –

encontram-se a serviço de uma história, mantendo com ela intrínseca relação.

Conforme nos adverte Santaella, esta pluralidade de linguagens na construção do livro possibilita a (re)construção e potencialização de diferentes sentidos no processo de leitura, uma vez que “além das linguagens crescerem à medida em que um novo veículo ou meio é inventado, as linguagens crescem entre ‘os casamentos dos meios’; isto é, na transversalidade dos meios, nos cruzamentos intersemióticos e/ou interdisciplinares” (2005, p.131). O objeto livro, destarte, não se constitui apenas da soma de diferentes linguagens, mas, sim, de uma combinação sinérgica, de uma sequência palavra-imagem-projeto gráfico que estaria incompleta na ausência de qualquer um dos elementos que o compõe. Trata-se de uma experiência mais rica e singular, de uma composição híbrida em que “linguagens e meios [...] se misturam, compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada” (SANTAELLA, 2005, p.135).

Inovador, o objeto livro põe à prova, desta forma, na contemporaneidade, não meramente os formatos mais

tradicionais, mas a própria forma de leitura, contribuindo para a construção de um novo tipo de leitor do qual se demanda não apenas o virar das páginas, mas a efetiva manipulação do livro; de quem se espera não meramente a leitura com os olhos, mas com os diferentes sentidos, ou seja, um papel mais ativo, participativo. Isso porque, junto do prazer intelectual, o leitor tem a possibilidade de experimentar o prazer tátil e visual, haja vista que a leitura deixa de ser apenas um ato cognitivo para tornar-se um ato performático, que envolve o leitor, inclusive, fisicamente, ao demandar, muitas vezes, a manipulação distinta das páginas, o movimento do livro, a mudança na orientação de leitura.

É no intento de demonstrar como a interação entre as diferentes linguagens que compõem o objeto livro e, no presente estudo, mais especificamente o diálogo entre o texto literário e o projeto gráfico, que propomos a leitura de duas diferentes edições do romance *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza, de modo a evidenciar como aspectos relativos à materialidade do livro interferem na potencialização de sentidos suscitados pelo mesmo texto literário.

## **Dois diferentes projetos editoriais: a mesma obra?**

Nascido em Cravinhos, interior de São Paulo, João Anzanello Carrascoza é formado em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo e, após trabalhar durante anos como redator publicitário, é hoje professor nesta mesma instituição. Sua estreia na literatura ocorre em 1994, com a publicação de *Hotel Solidão*, obra que inaugura uma vasta e premiada trajetória literária de livros de contos, como o caso de *O vaso azul* (1998), *Dois tardes* (2002), *O volume do silêncio* (2006) e *Aquela água toda* (2014).

Em 2013, o então já consagrado escritor de contos, publica, pela editora Cosac Naify, seu primeiro romance: *Aos 7 e aos 40*, obra que atestaria a grande qualidade literária da prosa do autor também no gênero romanesco. Premiado como o Melhor livro juvenil pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), este romance é visto pela crítica como marco de sua maturidade literária. Isso porque, além de nesta obra o autor consolidar um universo ficcional próprio – com o revisitar de algumas

personagens e também de alguns temas, como as relações familiares e algumas experiências inaugurais – a obra é ousada em sua estrutura narrativa – empregando sofisticadas técnicas – bem como em seu projeto gráfico, aspecto este de interesse no presente estudo.

Como sugere o título, *Aos 7 e aos 40* apresenta a seus leitores *flashes* da vida de um homem em dois momentos distintos de sua existência – a infância e a vida adulta. Por meio da memória, o narrador-protagonista, já aos 40 anos, resgata, em cada capítulo, episódios de sua infância, alternando-os com fatos ocorridos na atual fase da maturidade. Aparentemente opostas, a infância é marcada por traços de euforia, enquanto a maturidade por traços disfóricos, oposição que é reforçada pelos antitéticos títulos dos capítulos: Depressa/Devagar, Leitura/Escritura, Nunca mais/Para sempre, Dia/Noite, Silêncio/Som, Fim/Recomeço. Para esta alternância, recorre o autor a um interessante jogo com o foco narrativo: se os episódios da infância são narrados em primeira pessoa, mostrando a proximidade do narrador-personagem com a essência do menino que um dia fora; os fatos da vida adulta são narrados em terceira pessoa, apontando para o

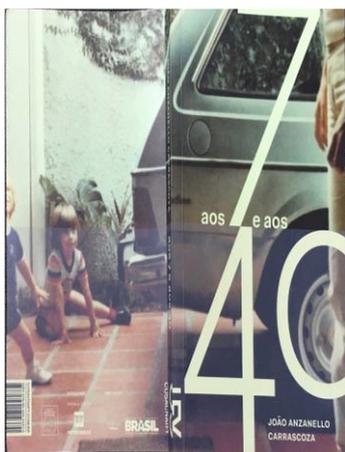
distanciamento de sua essência, bem como para o desejo e necessidade de analisar-se de fora, de “outrar-se”, como o fez Fernando Pessoa.

Marcada por uma linguagem essencialmente poética, observa-se que são os pequenos eventos do cotidiano que constituem a narrativa desse narrador-protagonista, que busca, no rememorar da infância, uma possibilidade de reencontrar-se com o menino que um dia fora, na tentativa de compreender o estado em que hoje se encontra, bem como de resgatar uma possível alegria e esperança perdidas.

A capa da edição da editora Cosac Naify – editora hoje não mais em atividade, mas que foi amplamente reconhecida pelo primoroso trabalho gráfico-editorial em todo o conjunto de suas produções – aponta-nos claramente para esta ideia de rememoração. Em formato 12,5 x 20cm – o qual escapa dos padrões tradicionais e, portanto, logo de saída, já desautomatiza o nosso olhar – apresenta, quando aberta, a foto de um carro antigo, parte do corpo de um homem – do qual não vemos a porção superior –, mas cuja posição indica o olhar para duas

crianças, localizadas na quarta capa do livro, conforme pode ser observado na figura 1:

Fig. 1. Capa e quarta capa de *Aos 7 e aos 40*, editora Cosac Naify



Fonte: (CARRASCOZA, 2013)

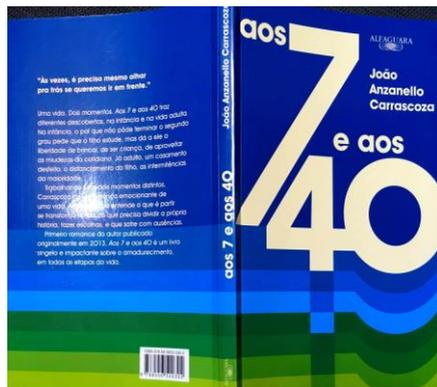
Nota-se, em razão do tipo de carro, das roupas das crianças e, também, do piso da casa em que se encontram, tratar-se de uma foto antiga, reforçando o caráter de resgate de um passado que encontraremos na leitura da narrativa literária. A presença de duas crianças, mas apenas uma delas figurando completamente, dado que a outra é apenas parcialmente apresentada, bem como de uma figura masculina a olhar para elas, também nos direciona para o

que encontraremos na própria narrativa: o homem a olhar para o menino que fora e a presença, em alguns instantes na narrativa, da figura do irmão do narrador-protagonista. Ainda na capa, observa-se uma sutil alteração no tom de cor empregado, fazendo com que a foto, na porção inferior da página, assumia uma coloração mais escura, mais densa. Tal recurso, mais do que dividir o título ao meio, separando os dois números que o compõem – na porção superior, deparamo-nos com o 7 e, na inferior, com 40 – sugere-nos, desde a capa, o caráter mais positivo atribuído à infância, em detrimento de certa negatividade que pairará sobre a idade adulta.

Este narrar, que observamos ocorrer desde a capa, não estará presente na edição publicada pela editora Alfaguara. Nela, conforme podemos observar na figura 2, encontraremos o título distribuído de forma semelhante à da edição da Cosac Naify, com predomínio da cor azul na porção superior, e de diferentes tons de azul e verde em faixas que, na porção inferior, remetem-nos a reverberações do número 40, sugerindo-nos o ecoar de memórias no tempo presente. Em sua quarta capa, além de uma das frases do romance – e que reforça a necessidade

do recordar, “Às vezes, é preciso mesmo olhar pra trás se queremos ir em frente” – figura a sinopse do romance, a qual, como qualquer tentativa de síntese de uma obra marcada pelo cuidadoso trabalho *com* e *na* linguagem, não consegue dar conta da qualidade literária da narrativa de Carrascoza.

Fig. 2. Capa e quarta capa de *Aos 7 e aos 40*, editora Alfaguara



Fonte: (CARRASCOZA, 2016)

Ambas as obras apresentam orelhas. Na edição da *Cosac Naify*, observamos que o texto nelas presente é assinado por Miguel Conde, reconhecido jornalista, editor e crítico literário. Por meio dele, o leitor, mais do que apresentado à temática da obra, é já advertido acerca do

tipo de narrativa com a qual irá se deparar: “A narrativa de João Anzanello Carrascoza produz uma espécie de vertigem emocional, pois nela o envolvimento do leitor não é construído aos poucos, pelo desenrolar dos acontecimentos, mas convocado logo de cara por uma voz que narra num grau máximo de comoção a trama que mal começamos a acompanhar”. Além disso, Conde atenta o leitor para a forma particular de escrita do autor e, principalmente, para seu propósito: “O desejo urgente dessa voz que nos interpela aqui é fazer o mundo vibrar numa frequência nova, em tudo distinta do tom menor em que tantas vezes tocamos nossas vidas”.

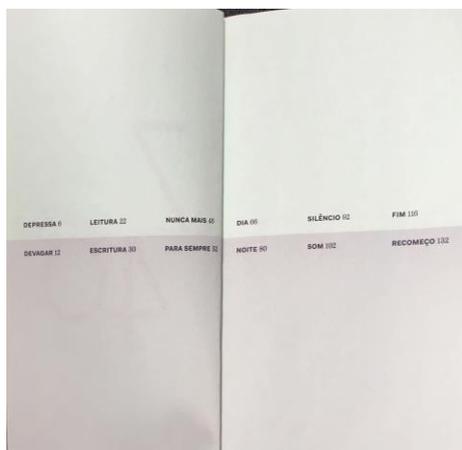
Em contrapartida, as orelhas presentes na edição da editora Alfaguara trazem, na parte anterior do livro, a foto do autor em preto e branco, os títulos de alguns de seus livros, bem como os prêmios já recebidos, direcionando-nos para o reconhecimento já atingido pelo autor, validando, desta forma, a qualidade estética do exemplar que o leitor tem em mãos. A orelha posterior, por seu turno, apresenta, de forma breve, a temática do romance, atentando o leitor para a alternância entre a infância e a idade adulta: “Na infância, a narrativa é fluída, poética. O

roubo de um pássaro no vizinho, uma partida de futebol, o quintal da casa e a relação com o irmão. Já aos quarenta, a narrativa é construída com fragmentos, forma mais apropriada para lidar com os acontecimentos dolorosos da vida adulta. Um divórcio, o distanciamento do filho”. Sem autoria explícita, constata-se que o romance e as técnicas compositivas nele empregadas são apresentadas de forma mais superficial nesta edição.

A abertura do exemplar da *Cosac Naify*, permite-nos constatar que a folha de guarda, assim como as demais páginas do romance, da mesma maneira como ocorre com a capa, encontram-se divididas pelo jogo de cores que nelas se observam. Na porção superior, deparamo-nos com a cor verde clara, enquanto, na inferior, há o predomínio de um tom cinza, jogo este que estará em plena consonância com a representação dos dois momentos distintos da vida do narrador-protagonista. É válido, ainda, ressaltar a forma de construção do sumário. Os títulos encontram-se distribuídos de forma horizontal, ao meio da página, figurando, na parte superior os referentes à infância e, abaixo deles, já na porção da página em tom de cinza, aqueles que se referem à vida adulta. Distribuídos desta

maneira, os títulos constroem uma espécie de linha do tempo, permitindo-nos, visualmente, (re)compor a vida deste narrador-protagonista – que não ocasionalmente não é nomeado – em seus “altos e baixos”.

Fig. 3 – Sumário editora Cosac Naify



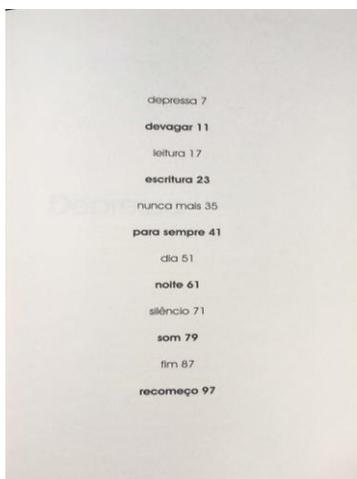
DEPRESSA 01	LEITURA 02	NUNCA MAIS 04	DIA 06	SILÊNCIO 08	FIM 110
DEVAGAR 12	ESCRITURA 30	PARA SEMPRE 32	NOITE 90	SOM 092	RECÔMEO 132

Fonte: (CARRASCOZA, 2013)

É uma configuração tradicional que poderá ser observada, por seu turno, na edição da editora Alfabeta: impressa em papel pólen, figura na folha de guarda o título da narrativa. O sumário também estará presente de forma tradicional, com os títulos distribuídos verticalmente, havendo apenas o emprego do negrito nos títulos

referentes à maturidade, distinguindo-se, portanto, os dois momentos da vida por meio deste recurso tipográfico. Não há, desta forma, o reforço de sentidos suscitados pelo texto literário.

Fig. 4 – Sumário editora Alfaguara



depressa	7
<b>devagar</b>	<b>11</b>
leitura	17
<b>escritura</b>	<b>23</b>
nunca mais	35
<b>para sempre</b>	<b>41</b>
dia	51
<b>noite</b>	<b>61</b>
silêncio	71
<b>sem</b>	<b>79</b>
fim	87
<b>recomeço</b>	<b>97</b>

Fonte: (CARRASCOZA, 2016)

Conforme mencionado, a narrativa de *Aos 7 e aos 40* é construída a partir da intercalação de episódios da infância e da maturidade. Na edição da Cosac Naify, tal alternância ocorre não apenas pelo jogo do foco narrativo,

mas, de forma mais incisiva, pelo próprio projeto gráfico. Isso porque, assim como na capa, há uma linha divisória na página, construída a partir da mudança de cor nela empregada. Prevalece, desse modo, na porção superior da página, um tom de verde mais vívido, ao passo que, na parte inferior, encontramos um tom acinzentado. Observamos, ao longo da leitura do romance, que todos os episódios referentes à infância ocuparão a parte superior da página, ao passo que aqueles centrados na maturidade se encontram na porção inferior da página. A alternância entre alto e baixo, bem como entre uma cor mais vívida e outra mais densa, contribui para reforçar o caráter eufórico que perpassa a narrativa literária da infância, em oposição ao tom disfórico assumido pelos episódios correspondentes à maturidade. Desta maneira, além de auxiliar o leitor no processo de compreensão da alternância do foco narrativo, o projeto gráfico não se constitui apenas como adorno do livro, mas como elemento responsável por reforçar e, muitas vezes, ampliar os sentidos sugeridos pelo texto literário.

Tal aspecto não será explorado na edição da Alfaguara. Nela, a alternância do foco narrativo não

encontrará correspondência em termos gráficos. Tanto os episódios da infância quanto da vida adulta são distribuídos de forma tradicional nas páginas do livro, havendo, apenas, a opção pelo uso de margens mais amplas, o que faz com que o texto literário fique centralizado na página.

Em comum, ambas as edições optam pelo emprego do itálico na representação do discurso direto. Considerando que é a memória o fio condutor da narrativa e que não é frequente a recorrência ao diálogo, as vozes das demais personagens são apresentadas valendo-se deste recurso tipográfico, o qual também funciona como elemento facilitador da identificação das diferentes vozes que surgem em meio as lembranças do homem-menino.

A poeticidade que percorre a narrativa de Carrascoza é notável. Nota-se, na escrita de *Aos 7 e aos 40*, um cuidadoso e significativo trabalho *com e na* linguagem. Valendo-se de diferentes figuras de linguagem, das quais se ressalta o uso da metáfora, além da recorrência a assonâncias e aliterações, suas frases desautomatizam o olhar do leitor em torno das pequenas ações e eventos do cotidiano:

A sala, as cortinas abertas, lá fora o  
céu escurecendo  
    devagar – como a vida deles, do  
menino, de todos –,  
    a mesa poeta e os móveis, em seus  
lugares,  
    diziam,  
    numa única voz,  
    Tudo está em ordem.  
E, mesmo que fosse uma ordem  
interina, era uma  
    benção:  
    nada de especial estava em curso,  
apenas o reencontro  
    de um homem e sua mulher, ao  
fim do dia,  
    e era aí,  
    na simples volta de um para o outro,  
    que se dava o milagre.  
(CARRASCOZA, 2013, p.14-15).

A distribuição gráfica das frases, como se de versos se tratassem, ressaltam o caráter poético assumido pela prosa de Carrascoza, aspecto esse que se faz comum às duas edições. No entanto, em razão das margens mais amplas empregadas na edição da editora Alfaguara, tal recurso mais claramente se evidencia. É notável, em termos literários, como o emprego da prosa poética torna-se mais marcado nos episódios relativos à fase adulta, apontando, desta forma, para um amadurecimento não apenas do homem, mas da linguagem de que faz uso.

## **Considerações Finais**

A leitura das duas diferentes edições de *Aos 7 e aos 40* evidencia-nos a importância assumida pelo projeto editorial na construção de um livro. Se, durante muito tempo, pouca importância se conferiu ao formato de livro, à tipografia empregada, ao papel utilizado em sua confecção, às cores de sua capa e páginas, dentre tantos outros elementos integrantes do projeto gráfico-editorial, hoje percebemos a relevância que eles assumem na construção de sentidos aliados ao literário.

A análise realizada permitiu-nos observar que a edição da Cosac Naify, uma editora que sempre primou pela qualidade do projeto editorial de seus livros, ainda que apresente a mesma narrativa da edição publicada mais recentemente pela editora Alfaguara, é capaz de sugerir sentidos distintos desta. Isso porque, por meio do formato do livro, da diagramação, da alternância de jogo de cores, da tipografia, enfim, dos recursos gráficos de que se vale, estabelece-se um intrínseco diálogo com o texto literário,

(re)criando os sentidos por ele suscitados no processo de leitura.

Conforme demonstrado ao longo deste estudo, mais do que conferir beleza ao exemplar, o projeto gráfico desenvolvido pela editora Cosac Naify constitui-se em mais uma linguagem que compõem o livro; uma linguagem tão bem trabalhada quanto a de Carrascoza e que demanda do leitor sua leitura simultânea à do texto literário para que novos sentidos possam ser gerados e outros reforçados.

Um trabalho menos apurado em relação ao projeto gráfico é o que pode ser notado na edição da Alfaguara, a qual não revela a mesma potência de desautomatização do olhar quanto aquela suscitada pela edição da Cosac Naify. Diante do exemplar da editora Alfaguara, sentimo-nos diante de um livro em que o formato e uso de recursos gráficos de modo tradicional não nos surpreendem e não incitam o (des)endar de novos e múltiplos sentidos em diálogo com o literário.

Estamos, assim, hoje, diante de objetos que precisam ser lidos não apenas enquanto textos verbais, mas que, ao contrário, demandam uma leitura com os diferentes sentidos, uma leitura que considera o papel não como mero

suporte, mas também como comunicação e conteúdo. Em outras palavras, uma leitura que considere a materialidade como narrativa, que compreenda a materialidade do livro e não apenas o conteúdo literário de que é portador, uma vez que as fronteiras entre as linguagens se mostram, cada vez mais, tênues no contexto da literatura brasileira contemporânea preferencialmente endereçada a crianças e jovens leitores.

## **Referências**

ADG (Associação dos Designers Gráficos). **ABC da ADG**. São Paulo: Blucher, 2012.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Aos 7 e aos 40**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Aos 7 e aos 40**. São Paulo: Alfaguara, 2016.

CHARTIER, Roger. **O desafio da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto São Paulo: UNESP, 2002.

HASSET, Dawnene; CURWOOD, Jen Scott (2009). Theories and practices of multimodal education. **The Reading teacher**, 63 (4), 270-282.

MORAES, Odilon. O Projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: 2008.

MOURÃO, Sandie. O livro como objeto – Bernardo Carvalho no papel de ilustrador-designer. In: RAMOS, A. M. (org.). **Aproximações ao livro-objeto:** Das potencialidades criativas às propostas de leitura. Porto: Tropelias & Companhia, 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras, FAPESP, 2005.

# **Formação do leitor literário: nas tramas da arte e do ensino**

Elisângela Mesquita Silva  
Rita de Cássia Silva Dionísio Santos

Em volta da fogueira:  
memória, história  
O mundo se recria.  
(Graça Graúna, in *Flor da mata*)

## **Introdução**

A literatura é linguagem em forma de arte e, entre as suas funções sociais, pode se destacar a disseminação do legado cultural e histórico, da memória cultural, enquanto expressão particular do conhecimento, do mundo e dos outros. E a escola é a agência social e educacional de fomento à herança desse legado, tendo o dever de garantir a todos os cidadãos o direito ao patrimônio literário, em especial, considerando a relação do leitor com o texto literário um diálogo íntimo em que sentimentos, descobertas e novos saberes são afluídos e construídos como possibilidade de permitir a cada leitor uma visão pessoal acerca de si, dos outros e do mundo. Para isso é

preciso aprender a ler literariamente, ou seja, aprender a encontrar nos fios do texto as imagens poéticas, as metáforas, os sons e ritmos que apontam para sentidos que se estendem para muito além do que o que ali parece estar escrito. Então, pois, como fazer para se ensinar a ler o literário? Há – ou haveria – estratégias didáticas e metodológicas mais adequadas a este tipo de atividade? Onde, em que espaços, quais seriam os atores a quem caberia esta tarefa? A nossa proposta neste texto é refletir a respeito de alguns desses aspectos – como se verá a seguir.

### **Literatura... e as tramas da arte**

A palavra, enquanto linguagem simbólica, reconstrói, por meio da escrita, os acontecimentos do cotidiano do homem e do mundo. Disponibilizada em forma de conhecimento, tem o objetivo de resguardar a memória, registrar e representar a cultura e a história da humanidade. Assim, a linguagem expressa ficcionalmente, ou seja, o uso estético da linguagem escrita enquanto arte literária configura-se como um singular modo de manifestação do humano, sendo um meio pelo qual o

homem busca representar o seu pensar, o sentir, o viver e o agir de modo ficcional, pela expressão falada ou escrita.

Ana Maria Machado, em seu livro *Silenciosa Algazarra*: reflexões sobre livros e práticas de leitura, argumenta que o que torna uma mensagem verbal numa obra de arte é a linguagem [...] (MACHADO, 2011). Para Roland Barthes, em seu livro *Aula*, “a linguagem é uma legislação, a língua é seu código”, considerando que a linguagem é como um objeto em que se inscreve o poder e a língua como sua expressão obrigatória (BARTHES, 1977, p.11).

As discussões desses autores – e de outros – permitem que se afirme que a linguagem constitui um bem cultural, patrimônio imaterial arquivado nas memórias das pessoas a partir de suas vivências individuais. Produzida pelo homem nas sociedades em interlocução com os outros, a linguagem é o meio pelo qual o homem se comunica, ensina e aprende, logo, transmite suas experiências únicas e singulares – o que é visto como um fenômeno da cultura (MACHADO, 2011, p. 28).

Assim, o conhecimento construído e reconstruído por nós em interação, interlocução e inter-relação uns com

os outros evidencia a sociedade “como uma grande rede intertextual em constante movimento”, como afirmam Graça Paulino, Ivete Walty e Maria Zilda Cury, no livro *Intertextualidades: Teoria e Prática* (PAULINO et. al, 2005, p. 12).

A literatura se expressa como arte que faz uso da linguagem simbólica, trabalha no campo das abstrações, mantém-se como herança patrimonial do humano, propaga-se por meio da transmissão oral, da leitura e da escrita, numa tessitura social, promovendo e perpetuando a cultura de um povo. Nesse sentido, é “uma transfiguração da realidade”, como afirma Antonio Candido numa entrevista intitulada “A literatura é uma transfiguração da realidade” (CANDIDO, 2011, p. 157): é a arte da palavra, uma vez que representa a linguagem.

Na *Aula*, de Barthes, a literatura assume muitos saberes, quer seja histórico, geográfico, social, técnico, botânico, antropológico e faz girar esses saberes de modo que eles tenham seu lugar indireto, pois trabalha nos interstícios da ciência. Assim vista, está no limite entre a ciência e a vida, entre o que é grosseiro e sutil, ou seja, no estreitamento e correção da distância entre a razão e a

emoção, entre o pensar e o sentir. “A literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 1977, p. 17).

O texto literário favorece a formação do leitor, visto que “a linguagem literária carrega em si a capacidade de seduzi-lo e projetá-lo para uma compreensão de si e do mundo, agregando às leituras a imaginação, emoções, sentidos e descobertas” (FIGUEIRÊDO, 2018, p. 21). Assim também, “[...] com ele aprende-se, reflete-se, compara-se, discerne-se, questiona-se, investiga-se, imagina-se, viaja, emociona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética e a expressão linguística [...]” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 14).

Como breve exercício para que se possam comprovar essas potencialidades do texto literário, vejamos, por exemplo, o poema “Segredo”, de Henriqueta Lisboa:

Segredo

Andorinha no fio  
escutou um segredo.  
Foi à torre da igreja,

cochichou com o sino.

E o sino bem alto:  
delém-dem  
delém-dem  
delém-dem  
dem-dem!

Toda a cidade  
ficou sabendo.  
(LISBOA, 2008, p. 18).

A produção estética de Henriqueta Lisboa (1901-1985) costuma figurar em antologias para crianças e adolescentes e, não raro, encontram-se textos da autora em livros didáticos destinados à Educação Básica, em especial ao Ensino Fundamental. Escritora mineira autora de ensaios e poesias, Herinqueta Lisboa, neste poema, estabelece um jogo lúdico com a linguagem metafórica ao evocar o pássaro que, em um fio, escuta um “segredo” e o espalha. A brincadeira, é certo, evoca a situação de comunicação por fio telefônico em que se compartilham mensagens de toda ordem e com diferentes conteúdos, entre as quais as declarações mais íntimas e os segredos. Confissões e confidências que atravessaram aqueles fios viram-se descobertos quando, após escutados pela andorinha, são compartilhados com o sino, cuja principal

tarefa é, por meio dos badalos, propalar e disseminar as notícias. Interessante notar também é que o poema trabalha com a personificação da ave, ao fazê-la ciente de uma informação e, principalmente, expressa no verbo “cochichar”. O cochichar é o tecer enredos e histórias por meio de sussurros e murmúrios – às vezes com menção às fofocas e mexericos, como nos parece ter sido a mensagem espalhada pelo sino. A leveza do texto, seus versos brancos e sua linguagem simples colaboram para uma interação com o leitor, em especial pelo inusitado no que diz respeito às relações que se podem estabelecer do conhecimento sobre o fio enquanto transmissor de mensagens em forma de sinais elétricos e sons com a andorinha como receptora dessas mensagens e, também, com quem repassa e permite a divulgação dessas informações “sigilosas”. Ademais, o texto trabalha com a ideia da lealdade, da confiabilidade e da necessidade de se dividir sentimentos – aspectos evidentemente relacionados à perspectiva estética do leitor, uma vez que corroboram para o desenvolvimento da reflexão e da comparação, por exemplo, demonstrando, pois, o poder humanizador da literatura – como argumenta Candido.

Nesse sentido, o que se nota no poema acima é que o material linguístico não possui um fim prático; ao contrário, a linguagem ambígua e expressiva evoca uma experiência estética diferenciada.

Jacques Derrida, no livro *Essa estranha instituição chamada literatura* (entrevista), afirma que:

O espaço da literatura não é somente o de uma *ficção instituída*, mas também o de uma *instituição fictícia*, a qual em princípio permite “dizer tudo”. Com isso, a literatura é livre quando permite pensar a essência da lei na experiência do “tudo por dizer”. É uma instituição que tende a extrapolar a instituição. (DERRIDA, 2004, p. 22).

A literatura encena a linguagem ao invés de apenas utilizá-la, engendra saberes que corroboram as infinitas reflexões sobre outros saberes a desaguar-se num discurso dramático – como compreende Derrida ao distingui-la de diversas produções discursivas anteriores ao século XVIII, como a epopeia, a retórica, a tragédia e as belas-artes (DERRIDA, 2004).

A literatura, em seu poder, é capaz de dizer o que não é dito, traz à tona a discussão de temas muitas vezes ignorados pela sociedade, atua como uma fiança, uma

caução em prol do dizer tudo de acordo com as figuras e também de silenciar-se. Pois, até ao silenciar-se diz sobre algo e a mediação lúdica da linguagem sustenta a obra literária de modo questionador, inquiridor, mobilizante e transformador.

Conforme Derrida, esta instituição precisa sobreviver ou superviver, ou seja, abrir-se ao mundo e dialogar-se como outras produções artísticas e culturais, pois deriva de convenções e intenções conscientes que se estabelecem ao lado de quem escreve e são reconhecidas por quem as lê.

A linguagem poética tem em si uma potência enquanto escritura, quando a literariedade, por meio de uma relação intencional com o texto, transcende o que ali parece estar dito, ou seja, ultrapassa o interesse pelo significante, pela forma, pela linguagem.

A linguagem, vista dessa maneira, é uma forma de ação sobre os outros e uma manifestação da intersubjetividade humana, pois “as produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação [...]”, “[e] constrói-se uma grande

rede, onde os fios são formados pelos bens culturais” (PAULINO et. al, 2005, p. 12).

Outro aspecto digno de nota é que a arte literária se relaciona com a leitura e a análise de textos verbais, ficcionais ou não, capazes de afetar o leitor e influenciá-lo a sair do mundo real para atingir um mundo imaginário. Candido chamou literatura da maneira mais ampla como:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Cada sociedade tem seu modo próprio de criar suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas, conforme seus impulsos, crenças, sentimentos, valores e normas (CANDIDO, 2011, p. 5).

Os argumentos acima referidos corroboram para que se considere a relevância da literatura em nossa sociedade, uma vez que as suas potencialidades transpõem as intenções, emoções e pensamentos de um autor para alcançar todos os campos imaginários dos diferentes seres humanos. E cada ser humano capta essas representações à

sua maneira, imprimindo, de modo singular e pessoal, a sua compreensão do que lê literariamente.

Assim compreendida, a cultura literária pode tornar o homem mais pleno, proporcionando-lhe experiências múltiplas, haja vista que favorece o conflito de modo inconsciente, por meio da dramaturgia, da ficção, da poesia (COMPAGNON, 2009). A palavra se corporifica, toma forma de expressão denunciadora de uma realidade, abre horizontes e possibilidades para que o homem opte por trilhar um caminho que o conduza à humanização e, como observa Candido,

Imaginação literária e realidade concreta do mundo. Serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. (CANDIDO, 1972, p. 808).

As experiências de um viver fabuloso e ambíguo (multifacetado) possibilitam ao homem imergir na história, no poema, no conto ficcional e mergulhar nas profundezas daquele registro em interlocução com a sua própria história

de vida, sua cultura, suas impressões sobre a vida e o mundo, seus horizontes de expectativas, para, autonomamente fazer escolhas, decidir, transformar-se. A literatura “não corrompe nem edifica, mas traz livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 805).

Aliás, essas acepções apontam para o que também Machado afirma acerca da afecção desse fazer artístico no campo psicológico, nas emoções, ou seja, como isso é capaz de afetar o leitor e o escritor:

A literatura no uso artístico da linguagem desperta identificações emocionais e projeções psicológicas entre leitor e escritor, e com isso, toca os espíritos, inquieta, suscita novas perguntas, consola, faz crescer, leva-os a discordar de aceitações passivas, a exprimir emoções, compartilha problemas e busca significados. (MACHADO, 2011, p. 33-34).

O que faz com que a literatura afete tanto o leitor quanto o escritor é a sua linguagem, sua forma de articular a ficção à realidade, seus mundos e personagens, pois, alicerçada nas palavras, expressões e frases em suas dimensões sonora, sintática e semântica, re/trabalha

histórias, eventos e personagens em sua capacidade inter e transtextual – revelando, assim, o seu vigor e eficácia enquanto produção humana.

### **Literatura como “disciplina curricular” e a formação do leitor**

Historicamente, a literatura trouxe consigo conceitos ligados à escrita, à gramática e à ciência, aspectos que, de certa forma, reverberam até a atualidade, não apenas enquanto nomenclatura, mas sobretudo na influência do seu ensino, uma vez que alguns ainda se referem a ela como dizendo respeito ao homem letrado, culto, douto, ou seja, erudito, aquele que possui muitas leituras, muitos conhecimentos.

Mas, afinal, o que é ser letrado?

As sociedades letradas são aquelas com privilégios de acesso a um bem cultural – como a leitura de literatura, instituição que “estabelece um pacto inconsciente entre o texto e o leitor, em que este é levado a suspender sua descrença e embarcar num mundo de outro tipo, numa outra dimensão, que não é a de sua realidade cotidiana mas a ajuda a iluminá-la” (MACHADO, 2011, p. 19-20).

Conforme Machado, as sociedades letradas possuem anticorpos intelectuais para enfrentar as ideologias dominantes, a manipulação do mercado e os interesses políticos (MACHADO 2011). Assim, proporcionar ao leitor convivência com textos literários desde tenra idade é fortalecê-lo a construir uma autodefesa intelectual e emocional para cuidar de si e do mundo. Por meio da inter-relação com o texto literário o leitor pode fazer sucessivas elaborações e reelaborações de conhecimentos. Do mesmo modo, na sua relação com o autor ou outros leitores, estabelece interlocução por meio da intertextualidade. A linguagem artística se insere neste “jogo sociocultural, pois o código verbal na literatura tem uma extensão de formas e significações tão grande que impede o esgotamento de um texto em si mesmo” (PAULINO et al., 2005, p. 20).

Além disso, a linguagem literária invade o domínio de outras linguagens, ao mesmo tempo em que se deixa penetrar por elas, como afirma Paulino. A linguagem atua como processo social de interlocução, uma vez que em suas manifestações há uma base relacional e interacional, ao processar-se entre os indivíduos da sociedade (PAULINO et al., 2005). E essa relação tão necessária e vital evidencia

uma característica própria do ser humano como ser não somente racional, mas sobretudo, afetivo. Desse modo, a arte literária, por meio de símbolos afetivos, corrobora para a conservação da saúde psicológica do ser humano, do seu equilíbrio emocional, e o conduz à fruição, auxiliando-o na formação de um repertório cultural. Desse modo, ajuda o homem a pensar melhor para opinar e se defender a partir de pontos de vista diversos, a criticar e a manter a memória coletiva da humanidade.

A autora argumenta que, a partir do Iluminismo, passou-se a refletir sobre a educação para todos e a ter uma consciência democrática que garantisse igualdade de oportunidades a todos os cidadãos de um país. Com isso, a literatura adentrou no ambiente escolar por meio dos currículos, sendo a escola o canal que a sociedade privilegia para transmitir o conhecimento (MACHADO, 2011, p. 34).

Nessa perspectiva, como considera Compagnon, a literatura teria um poder moral para instruir deleitando, uma vez que “o conto, a quimera, a ficção educa moralmente”, sendo, também “instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do

indivíduo” (COMPAGNON, 2009, p. 31-34). O seu papel seria duplo: dar prazer e instruir; “o prazer de uma leitura agradável, para servir para instruir os bons costumes [...], considerável prestação de serviços ao público, instruindo-o ao mesmo tempo em que o diverte” (COMPAGNON, 2009, p. 31). O autor argumenta sobre a capacidade admirável desta arte, pois nos faz viver a vida de outros sem que abandonemos a nossa e nos permite ir a lugares jamais imaginados, ou seja, estar no lugar de outras pessoas, vivenciar situações e realidades psicológicas, por meio das personagens das obras de ficção, contos, romances e poemas. Assim, é, ao mesmo tempo, sintoma e solução da sociedade, tendo o poder de dotar o homem contemporâneo de uma visão que o leva além das limitações da vida cotidiana (COMPAGNON, 2009).

É, pois, no ato da leitura que o texto ganha vida, o leitor atribui sentido(s) ao texto, o qual se constitui na relação entre leitor, autor, texto e contexto de modo recíproco e dinâmico por meio dos afetos provocados nas interações e interlocuções. Pois, “o ato da leitura é pensar o pensamento de outros” (QUADROS, 2019, p. 182).

O livro *Cartas para Mariana: contos*, de Osmar Pereira Oliva, pode sublinhar essa relação possível de se estabelecer entre texto, leitor, contexto e sobre as interações históricas e intertextuais que o texto literário realiza. Na primeira Carta, na página 7 do livro, em texto breve, um remetente que assina como Fradique Mendes explica que as cartas que ora se apresentam seriam escritos encontrados por ele em um relicário na França, de autoria de um Cavaleiro francês, “endereçadas a uma senhora portuguesa, não se sabe exatamente quem” (OLIVA, 2008, p. 7). Ademais, explicita o “remetente”, àquelas cartas foram adicionadas outras, suas próprias, e que ao destinatário caberia fazer delas o que bem lhe aprouvesse. No prólogo, logo após a primeira Carta, lê-se:

Essas cartas, cumpre esclarecer, foram encontradas em um relicário, quando Fradique Mendes visitava a França. [...] Há três anos, quando estive pesquisando na Biblioteca Nacional de Lisboa, onde se encontra parte do acervo bibliográfico que pertencia a Eça de Queirós, encontrei esses manuscritos em forma de cartas, que ora trago a público. [...] Publico-as, pois, da forma como as encontrei. Se o leitor tiver dificuldade de compreender determinadas frases ou assuntos, deve-se ao estado em que

os papéis se acham, corroídos pelas traças e pelo mofo, quase se desfazendo. (OLIVA, 2008, p. 9-10).

Ao longo das páginas do livro de Oliva, suas “cartas” apresentam-nos um emaranhado e instigante tecido de confissões, amores, medos e desejos, entrelaçando personagens e referências da literatura brasileira e lusitana, em uma fascinante rede intertextual. A nossa leitura é marcada por interrogações as mais diversas, inclusive sobre o que ali seria a “verdade” ficcional, incitando, como diz Quadros, a se estabelecerem interlocuções entre autor, texto, leitor e contexto, a fim de se melhor fruir as potencialidades desta peça artística – servindo, pois, como um bom exemplo do que a arte literária pode produzir, em especial no que diz respeito à formação dos leitores.

Pensar a formação de leitores de literatura é, evidentemente, pensar a relação desta disciplina com os currículos. Nesta mirada, Roberto Acízelo de Souza, em seu livro *História da Literatura: trajetória, fundamentos e problemas*, apresenta um percurso histórico sobre o processo de formação da história da literatura brasileira

como disciplina curricular. Esse processo teve início no Brasil entre os anos 1805 e 1888. Entretanto, a partir de 1850, houve a sua institucionalização como matéria de ensino e, em 1892, a consumação desse processo.

Segundo Souza, o processo de institucionalização da historiografia da literatura brasileira como matéria escolar foi consolidado tanto no âmbito real quanto simbólico. Foi a partir dessa institucionalização que a “disciplina se instalou com destaque no sistema da educação nacional, primeiro no currículo do nível médio, e depois, com a fundação dos cursos superiores de Letras no país, também no universitário” (SOUZA, 2014, p. 89).

Nesse contexto, a literatura configurou-se como disciplina no currículo dos cursos universitários de Letras, no período de 1908 a 1932, consolidou-se a partir de 1933, tornada obrigatória, com o nome de Literatura Brasileira, pela legislação federal que disciplinou tais cursos no ano de 1939.

A literatura manteve-se nessa condição com a reforma de 1962, passando a concorrer com a teoria da literatura, ainda que a legislação da época não prescrevia nenhuma disciplina como obrigatória. No entanto, cada

instituição dos cursos de Letras poderia, a seu critério, organizar o currículo e continuar “ensinando literatura brasileira e não há sinais de que um dia pretendam deixar de fazê-lo” (SOUZA, 2014, p. 90). Em suma, de 1933 até a reforma de 1962, a Literatura Brasileira foi disciplina obrigatória nos cursos de Letras.

A partir de 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras dispõe a respeito dos conteúdos curriculares, “[...] Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (BRASIL, 2001, p. 31).

No que diz respeito ao ensino de literatura na Educação Básica, Zinani e Santos, no artigo intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino da Literatura” afirmam que

[...] a presença da literatura nas legislações tem transitado entre duas posições: ser um apêndice da Língua Portuguesa ou uma disciplina autônoma. Na legislação atual<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> O documento refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

não há menção explícita sobre o lugar ocupado por essa disciplina nas grades curriculares, apenas presume-se que esteja inserida na área de Língua Portuguesa pelo teor apresentado relativamente às competências e habilidades descritas para a área. Esse entendimento deriva da crença de que a legislação não poderia ser omissa num aspecto tão fundamental para a formação do ser humano e para a transmissão do patrimônio cultural. (ZINANI; SANTOS, 2004, p. 63).

No contexto atual, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>2</sup>, homologada em 2018, orienta que a organização curricular contemple

[...] diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, [...] (BRASIL, 2018, p. 157).

Percebe-se que o ensino de literatura tem suas especificidades que não podem ser ignoradas. A esse respeito questiona Jouve, “é preciso ensinar literatura?

---

<sup>2</sup> A partir daqui utilizaremos a sigla BNCC para Base Nacional Comum Curricular.

Diante de currículos de ensino sobrecarregados, é legítimo reservar tempo ao estudo de textos de natureza incerta e cuja função não está clara?” (JOUVE, 2012, p. 133).

Conforme Jouve, a dimensão estética dos textos constitui a especificidade da literatura que, equivocadamente, têm servido para o ensino de boas maneiras, hábitos de higiene, deveres do cidadão, tópicos gramaticais. O texto literário tem sido abordado de forma descontextualizada, contribuindo muito pouco “para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, particularidades, sentidos, extensão e profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 30). Mas é necessário considerar que “a literatura tem um valor específico, que confere legitimidade aos estudos literários” (JOUVE, 2012, p. 163).

A BNCC apresenta o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais e aborda a respeito do Campo Artístico-Literário:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções

culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (BRASIL, 2018, p. 156).

Como se pode notar, a concepção de arte literária presente no documento expressa a leitura literária como a vivência de mundos ficcionais, de forma a possibilitar também a ampliação da visão de mundo pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos.

Segundo a BNCC, para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas que também seja capaz de fruí-los. Além disso, desenvolver critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e compartilhar impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

Conforme Rildo Cosson, “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário” (COSSON, 2018, p. 17).

Mas como seria [ou se sustentaria] a formação do leitor literário no Ensino Fundamental Anos Finais, se, neste segmento de ensino, não se destina ao menos um horário para se formar o leitor literário? Como seria a integração deste leitor literário no Ensino Médio à cultura literária, tendo em vista uma formação deficitária advinda do Ensino Fundamental?

De acordo Cosson, o ponto principal de discussão sobre a presença da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura no Ensino Fundamental [Anos Finais] e no Ensino Médio. Entretanto, em nenhum dos dois níveis de ensino oferece-se, oficialmente, o ensino de literatura por meio da disciplina Literatura ou a disciplina de Língua Portuguesa contempla carga horária de um horário para o ensino de literatura (COSSON, 2018).

Diante do exposto, Cosson declara que o professor ou a escola tem a opção de ensinar ou não literatura,

resultando que alguns optam por trabalhar com a disciplina uma vez por semana, outros, uma vez por mês ou ao final do ano. “Se antes [...] a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma” (ZILBERMAN, 2003, *apud* COSSON, 2018, p.13).

Nesse sentido, Cosson aborda sobre o ensino de literatura:

Recebendo ou não a distinção de disciplina à parte, normalmente com uma aula por semana ou as últimas aulas do semestre, quando termina o conteúdo de português, a literatura no ensino médio resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno. (COSSON, 2018, p. 22).

Ou seja, com base nas discussões do autor, nota-se a maneira descuidada de se cumprir um currículo ancorado nos Programas de Ensino de Língua Portuguesa ou no Livro Didático.

### **Considerações finais: o que dizer, pois, destas tramas de arte e ensino?**

Importante considerar que as primeiras situações comunicativas em que o ser humano tem contato com as

histórias, com as narrativas – com a literatura – é, quase sempre, na própria casa, no ambiente familiar, ao se recriar o mundo “em volta da fogueira”, como diz a escritora indígena Graça Graúna no texto que tomamos como epígrafe deste artigo. Pais, avós e tios leitores contam histórias, leem livros de histórias, contam causos, narram experiências, enfim, aguçando o interesse e a vontade de crianças a se embrenharem pelos labirintos das ficções.

Contudo, é à escola, como uma das instituições formais cuja tarefa é formar, instruir e educar para a vida e para o trabalho, que cabe o dever de prover meios e situações para envolver crianças, adolescentes, jovens e suas comunidades nas atividades de leitura literária, lembrando que “a sala de aula, a biblioteca, os acervos itinerantes e outros espaços urbanos também são lugares de promoção de leitura e de formação de leitores” (QUADROS, 2019, p. 130). Cabe aos atores das instituições escolares “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2018, p. 29). Assim, é certo que esses encontros com eventos, circunstâncias,

histórias e personagens de diferentes contextos, tempos e lugares se revelarão vigorosos para a formação humana de nossos alunos – como brevemente se tentou apontar neste texto: “Em volta da fogueira:/memória, história/O mundo se recria” (GRAÚNA, 2014, p. 14)

## Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula Inaugural Da Cadeira De Semiologia Literária Do Colégio De França. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés, 1977.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Traduzido por J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer nº: 492/2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 12 jan. 2019.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. USP, 1972.

CANDIDO, Antonio. **A literatura é uma transfiguração da realidade**. Entrevista concedida a Luís Augusto Fischer (UFRGS). Caderno Cultura, Zero Hora, Porto Alegre, 24 de outubro de 2009, publicada em: O eixo e a roda: v. 20, n. 1, 2011. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/gente/noticia/2017/05/antonio-candido-a-literatura-e-uma-transfiguracao-da-realidade-9791698.html>. Acesso em março de 2020.

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Traduzido por Laura Taddei Brandini. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

DERRIDA, Jacques, 1930-**Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida; tradução Marileide Dias Esqueda. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FIQUEIRÊDO, Sandra Cristina Oliveira. **O texto literário e o estímulo afetivo e significativo na formação do leitor**. UESC. Ilhéus, 2017.

GRAÚNA, Graça. **Flor da mata**. (Ilust. Carmen Barbi.) Belo Horizonte: Penninha Edições, 2014.

LISBOA, Henriqueta. **O menino poeta: Obra Completa**. (Ilust. Nelson Cruz). São Paulo: Petrópolis, 2008.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Traduzido por Marcos Bagno e Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa Algazarra: Reflexões sobre livros e práticas de leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

OLIVA, Osmar Pereira. **Cartas para Mariana: contos**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2011.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: Teoria e Prática**. São Paulo: Formato, 2005.

QUADROS, Deisily de. **Metodologia do ensino da literatura juvenil**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **História da literatura: trajetória, fundamentos, problemas**, São Paulo: É realizações, 2014.

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

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.) **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

## **O conto de fadas – Leituras, reflexões e anotações**

Euclides Lins de Oliveira Neto

Sabemos muito bem que os contos de fadas são a única verdade da vida. (Antoine Saint Exupéry)

### **“Revisitar” o conto de fadas – partilha de leituras, reflexões e anotações**

Que literatura seja criar mundos fantásticos já foi assimilado por muitos dos que por ela se interessam: produtores, críticos e leitores implícitos e... em processo. Nesses vastos “mundos”, as narrativas são seus habitantes. Esses em variados territórios ficcionais se organizam em gêneros clássicos – uso “clássico” no sentido de os já consagrados pela história da literatura – e grandes, menores e breves, em prosa ou em verso.

Um desses é o Conto de fadas, que aqui apresentamos a partir do efeito de nossas leituras, reflexões e anotações. Trata-se de uma “revisitação” às suas características e valor imaginário, talvez útil à lembrança de quem já o conhece ou mesmo a um contato primeiro para quem principia o caminho de sua reflexão. É uma ousadia essa – ao menos de

nossa parte. Mas vamos à partilha que nos liberta, apesar do risco de resvalar nos *topos*.

Ousadia, sim, se pensarmos que até mesmo J. R. R. Tolkien, em seu ensaio *Sobre histórias de fadas* – ao se propor falar de contos de fadas –, que afirma estar “consciente de que essa é uma aventura temerária” (TOLKIEN, 2000, p. 8).

Mas quando o amor pelo conto de fadas (narrativas que se presentificam na memória desde quando sua leitura nos acompanhou da meninice até a atualidade) se faz sentir, tratamo-lo com coragem e sem temor. Outra base, todavia, sobre a qual nos firmamos para tal empreitada, encontra-se na produção teórico-crítica da imorredoura mestra Dra. Nelly Novaes Coelho, sobre os contos de fadas e maravilhosos, mitos, arquétipos e símbolos. Conhecimentos que ela partilhou com uma infinidade de pesquisadores, alunos e interessados por todo esse universo da literatura.

## **O perfil constitutivo do Conto de fadas**

O Conto de fadas é uma narrativa simbólica. Remetemos sua origem ao patrimônio ancestral do ser

humano. Desde quando o homem desenvolveu a linguagem simbólica – permeada de figuras de pensamento, retóricas e tropos entre outros elementos integrantes –, as narrativas começaram a habitar o imaginário antropológico, constituindo assim as narrativas mítica, os contos populares e as lendas transmitidos oralmente.

Uma rápida olhada para os elementos estruturantes do conto de fadas nos permite colher alguns dados característicos: as personagens são descritas na sua peculiaridade por manifestarem um molde essencial. Isso é, para serem mais concretamente funcionais no desenvolvimento da história a ser narrada. Em outras palavras: via de regra, a personagem no conto de fadas não apresenta um aprofundamento de seu perfil, como pode aparecer em outros gêneros. Outro dado característico é que ela encarna um arquétipo, como quer Marie Louse Von Franz (FRANZ, 1980), e uma função, como apresenta Vladimir Propp (PROPP, 1984). Essas são apenas algumas nuances. Sabemos que o gênero feérico nos oferece reflexões em muitos aspectos, como mencionaremos sucintamente a seguir.

A estrutura essencial do conto de fadas atende a requisitos necessários de brevidade. Mesmo sendo uma narrativa inventada vai além dos confins do real por sua finalidade de firmar suas raízes no “Reino do belo”, como prefere J. R.R. Tolkien nomear o maravilhoso (TOLKIEN, 2000).

Neste reino do maravilhoso, ressoam pontos em comum da fábula que abarcam o essencial do conto de fadas. Como, por exemplo, os animais que falam. Mesmo se no conto, os animais falantes atuam sem valor satírico ou intenção moralizante.

O conto de fadas, pela sua vertente maravilhosa, pode inclusive descrever o feio ou o ridículo, levar a uma situação jocosa, mas comumente sem a pretensão – explicitamente – de ser veículo moralizante ou de ridicularização.

No vasto “território” do maravilhoso, podemos focalizar o conto de fadas e o conto maravilhoso. De antemão, recordemos que o conto de fadas pode assumir o aspecto de ser narrativa “com” ou “sem” personagem *fada*. Outros elementos emergem com a distinção revelada por Novaes Coelho, em sua imprescindível obra que trata dos

fundamentos genesíacos e da historicidade do conto de fadas. Por isso, preliminarmente, informa a cultura de onde derivam esses seres imaginários: “Foi na água que a figura da fada surgiu entre os celtas” (COELHO, 2008, p. 77). Povo para quem a natureza era sagrada, portanto, a água era venerada como divindade geradora de vida.

E prossegue a pesquisadora nessa visão histórica de que os contos de fadas surgem “primevamente” na cultura celta, conforme atesta a citação de Fryda Schultz de Mantovani, que recolhe uma menção ao culto feérico, feita pelo geógrafo do século I d. C., Pomponius Mela:

[...] (havia) na ilha do Sena, nove virgens dotadas de poder sobrenatural, meio ondinas (gênio da água) e meio profetisas que, com suas imprecações e seus cantos, imperavam sobre o vento e sobre o Atlântico, assumiam diversas encarnações, curavam enfermos e protegiam navegantes (MANTOVANI, 1974, apud COELHO, 2008, p. 77).

Para aprofundar e verificar historicamente a origem das fadas, é útil encontrar antigas referências a elas em personagens da literatura cortesã cavaleiresca medieval de origem celta (COELHO, 2008).

Na sucinta caracterização dessas personagens recorre o significado de “destino” (*fatum* em latim), revelado por oráculos, predições e profecias. Seria a fada uma manifestação misteriosa que expressa um destino maravilhoso, no tocante à existência, à defesa ou à condenação do ser humano.

O gênero feérico popularizou-se quando da publicação de 41 volumes entre 1785 e 1789: *Gabinete de fadas – Coleção Escolhida de Contos de Fadas e outros Contos Maravilhosos*, em França. Obra que forneceu os fundamentos para a distinção formulada por Novaes Coelho: essas narrativas maravilhosas expressam-se em duas formas primorosamente perfiladas, quanto aos conteúdos simbólicos das narrativas:

[...] “contos maravilhosos” e “contos de fadas” apresentam diferenças essenciais, quando analisadas em função da problemática que lhes serve de fundamento. *Grosso modo*, pode-se dizer que o conto maravilhoso tem raízes orientais e gira em torno de uma problemática material / social / sensorial – busca de riquezas; a conquista de poder; a satisfação do corpo –, ligada basicamente à realização socioeconômica do indivíduo em seu meio. Exemplos: “*Aladim e*

*a Lâmpada Maravilhosa*"; "O Gato de Botas"; "O Pescador e o Gênio"; "Simbad, o Marujo".

Quanto ao conto de fadas, de raízes celtas, gira em torno de uma problemática espiritual /ética /existencial, ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor. Daí que suas aventuras tenham como motivo central o encontro/ união do Cavaleiro com a Amada (princesa ou plebeia), após vencer grandes obstáculos, levantados pela maldade de alguém. Exemplos: "Rapunzel", "O Pássaro Azul", "A Bela Adormecida", "Branca de Neve e os Sete Anões", "A Bela e a Fera". (COELHO, 2008).

Podemos ainda verificar, pela conjunção dessas duas problemáticas – a social e a existencial –, surgir uma outra vertente, que alguns caracterizam como contos exemplares. Já o antropólogo e folclorista Luís da Câmara Cascudo<sup>1</sup> denomina-os de *contos de encantamento*, seja pela sua mistura de problemáticas, seja pela origem no território maravilhoso.

O conto de fadas é marcadamente breve. Nota-se que para uma narrativa curta ficcional constituir-se um conto

---

<sup>1</sup> Luís da Câmara Cascudo, antropólogo e folclorista potiguar, recolheu os contos tradicionais do Brasil e propôs uma classificação destes, que podemos encontrar em sua obra *Literatura Oral no Brasil*. São Paulo/Belo Horizonte: Itatiaia/EdUSP, 1984.

de fadas não são suficientes elementos mágicos ou comumente definidos como maravilhosos, tais como monstros, intervenções prodigiosas ou divinas (LAZZARATO, 1997), ela requer o caráter da brevidade. Este, deriva da época em que as histórias de origem popular, narrativas maravilhosas, eram transmitidas oralmente. A narração, portanto, transcorre em um intervalo de tempo sem interrupção.

O conto de fadas, geralmente, uma história desprovida de localização geográfica e de tempo cronológico definido, embora sua polissemia pode levar a indispensáveis caminhos interdisciplinares.

Não podemos ignorar, em sua essência estrutural, a presença da paisagem, às vezes quase rarefeita, ou a chamada antropomorfização da natureza, donde se verifica a alternância de cenas nas quais os elfos aparecem, os animais falam ou as montanhas se abrem, por exemplo no conto de Andersen, *O companheiro de viagem*; no entanto, o cerne essencial dessa presença, o mecanismo preferencial de ação que o autor dos contos de fadas aproveita é a imaginação (CRISTOFARO, 2016).

## **O Conto de fadas – universalidade e diversidade**

Se pensamos em um gênero literário universal, este é o conto de fadas. Desde suas origens pela transmissão oral até a atualidade com as veiculações pelos novos suportes tecnológicos, o gênero feérico é expressão cabal de cada povo e de cada cultura. Por isso, inevitavelmente condicionado pelos processos culturais e pelo poder midiático, o conto de fadas torna-se uma ferramenta valiosa, ainda hoje (e certamente enquanto a espécie humana existir), para a compreensão dos processos psicossociais que afetam o amadurecimento do indivíduo e dos grupos étnicos.

Os processos psicossociais atingem necessariamente o seu auge na construção do Eu ou na individuação do significado. Eles se manifestam em operações formativas reais, do passado e do presente, uma vez que, nelas, a narração de contos de fadas revela-se como uma representação de significados. Tal representação atribui aos eventos que, circunscritos em um modelo cultural, tornam-se um ponto de partida essencial, tanto para o propósito de configurar o "sentido histórico" vinculado à

"vida em contextos", como para reler as prerrogativas de uma identidade que pretende contribuir ativamente para a construção de novos campos para pensar e contemplar, sem perder a plena consciência do significado de expressões como "estar no mundo" ou "ser no mundo" (BORRUSO, 2005).

A literatura feérica apresenta uma correspondência com os principais conceitos relacionados ao *modus operandi* da escola. Esses são: acolhimento, diálogo e transversalidade. Tanto os contos de fadas quanto os conceitos visam atingir finalidades bem precisas, fruto de indicações pedagógicas destinadas a alcançar os objetivos de autonomia, de desenvolvimento da identidade, de conscientização e cidadania. Os contos de fadas, particularmente no pré-escolar e no fundamental I, podem ser usados efetivamente no programa de várias disciplinas:

Tudo pode ser encontrado no conto de fadas, porque sempre é contado um fato certo, mas não verificável, cujo grau de confiabilidade é igual ao grau de prazer, tornando-o uma ferramenta didática formidável: o conto de fadas mais agradável pode ensinar qualquer coisa, até a mais terrível. (ARCA, 2005, p. 94).

De fato, a narrativa feérica, como na vida real, apresenta situações trágicas, horrendas, vivenciadas por suas personagens. Pensamos que seriam os pais e outros familiares que deveriam dar acesso a essa literatura aos filhos, aos outros. A escola, por sua função, deveria aprofundar e complementar o acesso a ela. Mas sabemos que em diferentes rincões do país, a família não oferece narrativas aos seus, porque não as recebeu. Portanto, porque não conhecem.

De sua parte, o filósofo francês Luc Ferry<sup>2</sup> recomenda os contos de fadas em contrapartida ao consumismo que atinge todos os estratos sociais:

[...] dar às nossas crianças o sentimento de que há coisas mais belas e mais importantes. É vital transmitir aos pequenos quando eles tem 4, 5, 6 anos, os contos de fadas, as narrativas da mitologia grega para lhes dá o sentimento de que há coisas superiores ao registro do consumo. Não é proibindo o consumo que chegaremos lá. Isso não funciona. É preciso nivelar por cima, dando o

---

<sup>2</sup> Luc Ferry em recente participação no programa *Café Filosófico*, transmitido pela TV Cultura, de São Paulo, em Maio de 2020, afirma a importância dos Contos de Fadas para a Educação baseada no Amor, na Ética e no Saber humano.

sentimento de que há elementos na cultura que são mais intensos, mais profundos, mais divertidos. Por exemplo, o que é incrível na mitologia grega é que ela é muito crua, muito dura. Ela fala de sexo, de morte, de sadismo, de amor, de guerra. É isso que fascina as crianças. Não se pode edulcorar. Os verdadeiros contos de fadas, por exemplo os contos dos Grimm, são muito duros. As duas irmãs más de Cinderela, Drizela e Anastácia, são punidas no final, vocês sabem como elas foram punidas? Vamos lembrar: foram obrigadas - na versão dos Grimm - a calçarem sapatos de ferro, que foram aquecidos na chaminé e estavam cheios de navalhas. Isso é cru, é duro, é sádico. Isto não perturba as crianças. Elas acham normal que os malvados sejam punidos com dureza. **É preciso ler os contos de fadas. Bettelheim tinha razão. É preciso ler a mitologia grega. Leiam belíssimas histórias para seus filhos desde cedo. É o único meio para fazê-los ir além do mundo do consumo. É por isso que eu digo a educação é o amor, a lei e as grandes obras. São os três aspectos necessários.** (Transcrevemos e grifamos).

O conto de fadas pode ser esplendidamente aterrorizante. Contudo, esse traz em si os anseios e as soluções fundantes do ser humano.

Embora, saibamos, cada narrativa feérica, simples ou complexa, às vezes é até medíocre, mas o que importa ao ouvinte/leitor é conseguir entrar no conteúdo, observando-

o atentamente, para detectar seus significados e os símbolos nela latentes (Cf. CORTI, 1978). É possível identificar nos meandros da trama do conto de fadas, tanto o bem e quanto o mal, como também os motivos que marcam a diferença nas narrativas de cada povo e cultura (PALOMBA, 2011).

Podemos ainda nos perguntar o que mudou no contexto do passado para, hoje, retomarmos a leitura dos contos de fada ou dos contos maravilhosos? Quanto a isso, Antoni Arca considera:

O conto de fadas nunca é neutro, em nenhuma de suas possíveis formas, e, como ele “perdeu” definitivamente sua dimensão oral (ou exclusivamente oral), não serve mais para transmitir a língua local, nem os costumes nem as tradições. De qualquer forma, serve para reinventar tudo isso em favor de um terceiro elemento. (ARCA, 2005, p. 94).

E qual seria o terceiro elemento insinuado por Antoni Arca? De fato, no mundo contemporâneo, o conto de fadas pode também ser usado como pretexto para pensar em uma nova forma de aprendizado; de acordo com uma ideia

que deve ser plural, como as formas de apresentar a realidade às crianças.

A análise de seus conteúdos, em certas circunstâncias, evidencia uma lacuna entre os contos de fadas modernos e os tradicionais, também do ponto de vista lógico (RAK, 2005). A distorção de um texto pode incentivar o aparecimento de críticas e, muitas vezes, as reinterpretações dos textos parecem inadequadas. Cada história – antes de ser objeto para "profanar e/ou tranquilizar" uma específica reprodução lúdica –, ao mesmo tempo, pode ser revelada (BRUNO, 2018), tanto em termos de conteúdo quanto de valor simbólico.

O conto de fadas é um imenso patrimônio em informações linguísticas que o leitor perspicaz, em seu compromisso com a compreensão do conteúdo, reitera cada vez mais as palavras, com grande benefício pela capacidade dedutiva e pelo desenvolvimento do espírito crítico. É através do conto de fadas que o leitor também pode distinguir o verdadeiro do falso, discernir o que é certo e o que é errado ou o que é real do que é fruto da fantasia. O conto de fadas torna-se um instrumento de

“contemplação” ativa, capaz de poder levar à escuta, imediata e direta, dos interesses do ouvinte ou do receptor.

Na estrutura do conto de fadas, o leitor criança ou adulto acaba identificando e contemplando as estruturas de sua própria imaginação (RODARI, 1973) e, ao fazer isso, constrói outras estruturas indispensáveis ao conhecimento e ao domínio da realidade. A escuta do conto de fadas pode ser evidentemente “planejada” como um treinamento, ela assume – para o ouvinte – a mesma seriedade e veracidade das atividades lúdico-criativas.

Somente depois de “elaborar” a história pode-se fornecer a mensagem ética, se houver, e não partir desta para formular uma história (RODARI, 1978). A possibilidade de usar o conto de fadas como modelo preferencial, na sala de aula, está ligada a fatores importantes: imaginação; conhecimento; familiarização com o mundo de outros lugares, sem perder de vista a realidade; o aspecto ético; a relação entre o mundo adulto e o mundo da infância. A validade deste modelo é atestada pelo uso contemporâneo de empáticos modelos vivenciados pelos destinatários do processo de formação.

## **Conto de fadas e linguagem simbólica**

Os tropos e as figuras de linguagem, em geral, na literatura feérica podem ser reconhecidos como um meio, expressivo e explicativo, válido da linguagem simbólica. Isso se dá com referência específica ao conto de fadas.

Não há dificuldades em detectar a funcionalidade estratégica das metáforas com o objetivo de compreender a linguagem feérica. O conto de fadas pode oferecer muitas possibilidades plausíveis, “quadros” reais, interpretando possíveis variações de uma realidade, que atuam por meio da metáfora.

A literatura infantil, em geral, e o conto de fadas, em especial, são potenciais matérias para estudos e investigações. Mas também para a reflexão sobre questões educacionais. Questões essas que levam não apenas a detectar modelos culturais e metafóricos adequados a construir a relação entre diferentes gerações, mas sobretudo modelos culturais que sejam capazes de direcionar a escolhas didáticas precisas, dentro de um horizonte de significado cultural.

Nem tudo o que é pensado e contado de acordo com o mundo da infância é necessariamente um conto de fadas e, do mesmo modo, nem todo conto de fadas é direcionado a um público infantil. O espaço emocional e intelectual de uma criança e sua percepção da realidade são diferentes dos de um adulto. Isso não deve ser entendido em sentido redutivo, uma vez que a imaginação (CRISPIANI, 1988) de uma criança é muito mais rica e diversificada que a de um adulto, mas não é adequado para suas necessidades no mundo real. Diante do conto de fadas, a criança não estabelece limites, escalas de valor ou limites éticos, mas busca soluções fáceis e até intervenções irracionais ou providenciais.

Comparado a um texto escrito e destinado a adultos, em que os "limites" são colocados pela razoabilidade, o conto de fadas é mais livre. Por isso, a diferença entre um autor de literatura para crianças e um contador de histórias é poder mediar entre um texto fantástico, belo e agradável em si e um conteúdo voltado para o crescimento educacional e o desenvolvimento da criança.

## **Imaginação - imagem em ação**

O enredo imaginativo tece as sequências desde o clássico conto de fadas até o conto de fadas moderno. O conto de fadas tradicional delinea-se com enredo simples e essencial, com eventos circunscritos em um tempo curto, com personagens descritos em linhas gerais e com “moralidade” quase sempre explícita. Já o conto de fadas moderno apresenta-se mais articulado, com uma trama complexa, transcorrido em um tempo mais longo, com personagens meticulosamente descritas e uma “moralidade” sempre implícita. Então... no princípio era a imaginação!

Imaginação: *imagem + ação*. Portanto, imagem em ação ou em atividade. Ativar a imaginação na trama narrativa significa relacionar-se com algo "como se" *houvesse*, sem que esse algo *esteja lá*. Mas essa relação não é necessariamente uma "referência a", como o significante ao significado, deve ser guiada pela materialidade da imagem na ação cognitiva. Ou melhor, a imagem deve permitir que se imagine, permitir a ação imaginativa.

Se estivéssemos sofrendo de alguma forma de cegueira imaginativa, não poderíamos mais inventar histórias nem ouvi-las, para dar algum significado ao “Era uma vez...” e não poderíamos sequer colocar a realidade no contexto do possível e “vivê-lo” como se o tivéssemos experimentado. Isso ocorre porque o pensamento sempre surge da experiência, mas nenhuma experiência pode adquirir significado se não estiver sujeita à ação da imaginação. “Sem reviver a vida na imaginação, nunca se pode viver plenamente” (ARENDR, 2008, p. 169). A faculdade da imaginação transforma o objeto visível na imagem invisível e nos permite representá-lo – tornando presente o que está ausente para os sentidos.

A imaginação é uma forma de consciência de nosso *estar* no mundo, de *habitá-lo* e compreendê-lo; é a faculdade do possível, posta em causa pela dimensão da “projetualidade”, da criatividade. Esse é o valor formativo da imaginação.

Por isso, exercitar-se para refinar essa faculdade torna o ser humano completo. Assim, tornamo-nos capazes de reagir a situações complexas que podem nos acontecer e

que são úteis simulá-las para compreendê-las antes mesmo que essas aconteçam na vida real.

### **Contos de fadas entre o real e a fantasia**

A linguagem metafórica é apropriada à narrativa do conto de fadas como “interseção entre real e fantástico, uma espécie de zona livre onde se cruzam o fantástico do real e o real do imaginário” (RONDOT & VARANO, 2006). A estrutura metafórica do conto de fadas vai além do significado “digital” das palavras e é posta e reproposta como um modo analógico, baseado na aprendizagem das imagens e no efeito que elas produzem ao associá-las.

A metáfora é o efeito de algo que existe no contexto ontológico e ressurge na superfície da linguagem: a relacionalidade na qual as palavras se encontram, como relações de “mundos”, e esse ser “lá” é revelado na narrativa. A eficácia do relacionamento pressupõe proximidade, os termos conectados não devem ser sinônimos, mas ontologicamente próximos. A metáfora torna-se, assim, uma das múltiplas maneiras de dizer o ser: com suas devoluções, suas transgressões de uso próprio, a

relação assumida pelas figuras e tropos e representativa da multiplicidade do ser. Portanto, o aspecto saliente da metáfora reside em sua capacidade de se adaptar à multiplicidade do ser.

No específico da maioria dos contos de fadas destaca-se a metáfora da “viagem”. A viagem faz-se necessária para se tornarem homens. Muitos protagonistas dos contos de fadas devem se submeter a ela. Eles decidem fugir de casa espontaneamente ou, às vezes, a decisão deriva da curiosidade, ou da necessidade de seguir um ideal, de realizar um sonho..., como o protagonista de *A Rainha da neve*, de H. C. Andersen. Ou, mais frequentemente, se afastam de casa, movidos pela necessidade ou em busca de fortuna.

Por meio do emprego da linguagem simbólica, portanto, a fantasia se torna um dos meios pelos quais o mundo é experimentado. A linguagem metafórico-feérica com suas regras de composição interna, portanto, evoca outros mundos. Por exemplo, no conto de fadas moderno *Shrek*, de William Steig<sup>3</sup>, a cidade de "muito longe" lembra

---

<sup>3</sup> Autor e ilustrador do conto de fadas moderno, *Shrek*, publicado no Brasil, em 2001, pela Companhia das Letrinhas.

Los Angeles. Esse conto chegou ao audiovisual. Traz a história de Shrek, abandonado pelos pais, por ser muito feio. Vagueia pelo mundo até encontrar uma bruxa que anuncia que ele casará com uma princesa igualmente feia. Vence provas, encontra a horrenda na sala dos espelhos, declaram-se apaixonados e terrivelmente feios vivem felizes para sempre.

Diante disso, deve-se enfatizar que a fantasia não é apenas imitação, mas a fantasia, enquanto continua nos trilhos da criatividade, reconhece a autonomia no mundo que foi imitado. O "como se" de um mundo é uma fantasia, é construir uma nova perspectiva de ver o mundo.

Aqui está o valor altamente educacional da imaginação. Trata-se de uma compreensão, pois significa imaginar um fazer, um agir, um sentimento de emoções e criar ao introduzir elementos constitutivos de um mundo. "Na imaginação, as emoções são imaginadas [...] da maneira 'como se...'. Imagino a emoção que sentiria se Hänsel estivesse lutando com a bruxa" (COSTA, 2018, p. 298).

Somos seres intencionais, usando a nós mesmos como meio que nos permite uma simulação, com uma função interpretativa. Enquanto sujeitos de intenções e de desejos

podemos simular possíveis comportamentos – colocando-nos imaginativamente no lugar dos outros – e ler as ações e gestos dos outros, como formas nas quais se manifesta um comportamento com significado. A imaginação está entrelaçada com a compreensão dos outros.

Sabemos que a forma que mais caracteriza o estilo de vida humano é seu caráter cultural. Isto se dá porque a fantasia, sob a guia da imaginação, é uma capacidade de deslocar mentalmente e penetrar na densidade da realidade – admitindo o fato de que "no final, a imaginação captará pelo menos um lampejo da sempre perturbadora luz da verdade" (ARENDDT, 2001, p. 97).

Na reflexão sobre a imaginação, o núcleo central é o sujeito que imagina: ele se projeta na possibilidade de ação, lê o outro na relação dos mundos possíveis que ele próprio imagina; o sujeito não permanece necessariamente externo à cena, mas está sempre envolvido nela, mesmo quando não participa dela.

Outra característica da imaginação é o fato de nos movermos no mundo da ficção – conscientes que estamos nesse mundo que aparece como um novo cenário, que parece estar presente, mesmo se, realmente presente, não

está. Quem imagina, presentifica-se em um mundo, envolve-se com esse, e assim trilha a complexa trama até a própria situação emotiva.

Há emoções imaginadas que tomam forma emblemática na literatura feérica. O conto de fadas é apresentado como uma estrutura pulsional, através da qual a imaginação se organiza. O mundo dos contos de fadas investe no sentir e abre o sujeito a novas possibilidades de ação e existência. Ler o conto de fadas *Cinderela* não é uma simples representação de imagens da “vida de doméstica” ou da “vida de princesa”, mas, através da trama da narrativa fantástica, se estivermos “lá”, na história, “como se” fôssemos nós essa personagem. De fato, para fantasiar é preciso entrar na narrativa, como alude Husserl: “Coloque-se ‘como se’ fosse; isso desde o início significa: fantasiar, mudar imaginativamente a si mesmo e depois se dispor como ficção” (HUSSERL, 2012, p. 152). O eu imaginativo entra nas emoções que tomaram forma nele.

Quando nos colocamos no âmbito de uma narrativa maravilhosa, estamos lidando com uma história imaginária que conta um evento, construindo episódio após episódio.

A história ao ser contada está apenas sendo posta como é apresentada pela narração. Para entendê-la melhor, não podemos ir fora do sentido das palavras escritas. Preciso ler e compreender apenas essas palavras e a relação semântica das mesmas, caso contrário, estaria em outra história. Por exemplo, no conto de fadas *Rapunzel*, lê-se: "Rapunzel se tornou a garota mais bonita do mundo, mas logo que ela completou doze anos, a feiticeira a trancou em uma torre alta, alta que não tinha escada". O período de "doze anos" não é descrito e, de forma resumida, vemos que a menina era muito bonita, mas como passou esses anos, o que ela fez não é "permitido" ou não é dado ao leitor sabê-lo. Portanto, qualquer coisa que o leitor pudesse investigar nessa frase não o levaria a entendê-la melhor, mas o levaria a inventar outra história.

*Branca de Neve, Bela Bela ou Cavaleiro Afortunado* ou outras figuras de contos de fadas são unidades noemáticas. O enredo narrativo as constitui, são tipos e não pessoas. A história contada no conto de fadas está toda contida nele, em sua textura relacional, na qual essas unidades noemáticas são constituídas segundo os procedimentos da

imaginação: nisso se reconhece a completa revelação da história.

A própria narrativa permite as indagações e as conexões mais significativas que precisam ser investigadas, mas sempre dentro da própria narrativa. Para compreender a história, devemos aceitar ver o mundo através da visão do autor e isso significa que não podemos abandonar a dimensão de intencionalidade. Sabermos que nem todas as inferências possíveis são lícitas.

Para entender a história, para “estar” na narrativa, é preciso identificar a relação de “mundos possíveis”, que a imagem apresentada pelo autor expõe de mundo, pois suas regras de composição interna evocam imaginariamente um mundo.

Nisso transparece a diferença que separa o mundo real do universo imaginário. Este último não é parcial, mas é dado, e sua veracidade está em ser dado. Não é preciso recorrer a outra fonte para determinar sua veracidade: Shrek é um ogro verde que tem um grande coração porque William Steig o fez “agir” na proximidade metafórica de dois mundos. Ele existe no enredo da história e nisso está a verdade que o constitui. Cada texto imaginário fixa um

tempo presente no qual o *alter ego* ficcional se relaciona com o mundo imaginário, mas essa situação em si é, às vezes, o resultado de um trabalho de intercâmbio (SPINICCI, 2019): a imaginação torna reais novos horizontes de significado, inunda de sentimentos os objetos, a fala dos animais, as coisas, as figuras. Então o conto de fadas constitui-se uma imagem emblemática, na medida em que não é apenas um texto de representação de mundos possíveis, mas também um pretexto para o leitor educar (“retirar de si”) um mundo de relações, no qual deve ser formado a partir da trama metafórica. Isso é possível porque o conto de fadas veicula sempre verdades antropomórficas camufladas em imagens.

## **Referências**

ARCA, Antoni. **Fabulas. Per una didattica della fiaba.** Novara: Interlinea, 2005.

ARENDDT, Hannáh. **Compreensão Política e outros ensaios.** Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Relógio D’Água, 2001.

ARENDDT, Hannáh. **Homens em tempos sombrios.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BORRUSO, Francesca. **Fiaba e identità**. Roma: Armando, 2005.

BRUNO, Rosa Tiziana. **Insegnare con la letteratura fiabesca**. Monte San Vito: Raffaello, 2018.

CRISPIANI, Piero. **Andare per fiabe alla ricerca dell'immaginario perduto**. Roma : Armando, 1988.

CRISTOFARO, Giuseppe. **Perché narrare le fiabe**. Roma: Anicia, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: Símbolos – Mitos - Arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2008.

CORTI, Maria. **Il viaggio testuale. Le ideologie e le strutture semiottiche**. Torino: Einaudi, 1978.

COSTA, Vincenzo. **Psicologia fenomenologica**. Brescia: Morcelliana, 2018.

FRANZ, Marie Louse Von. **A interpretação dos contos de fada**. São Paulo: Achiamé, 1981.

HUSSERL, EDMOND. **Investigações Lógicas - Investigações para Fenomenologia e Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Forense / Gênese, 2012.

LAZZARATO, F. (a cura di). **Scrivere per bambini**. Milano: Mondadori, 1997.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. São Paulo: Forense, 1984.

RAK, Michele. **Logica della fiaba. Fate, orchi, gioco, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo**. Milano: Mondadori, 2005.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 2004.

RONDOT, Fabio, & VARANO, Maria. **L'Arte di inventare fiabe**. Torino: Sonda, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Isolina Bresolin Vianna. São Paulo: Escala, 2015.

SPINICCI, Paolo. **Lezioni sul concetto di immaginazione**. Milão: CUEM, 2019.

STEIG, William. **Shrek**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

TOLKIEN, J. R. R. **Sobre histórias de fadas**. Tradução de Ronaldo Kyrmse. São Paulo: Conrad, 2006.

## **Seres maravilhosos na literatura infantil: uma leitura da obra *O Elfo e a Sereia* de Ana Maria Machado**

Gabriela Regina Soncini

De dentro, vinha uma música tão linda  
Como o canto dos pássaros  
Ou a canção do bisavô-anjo.  
(Ana Maria Machado)

### **O imaginário e a literatura infantil**

A literatura infantil é composta por uma variedade de textos. Partindo deste pressuposto, em *Crítica, teoria e literatura infantil*, o teórico Peter Hunt (2010) utiliza a nomenclatura “textos para crianças”, a qual, segundo o estudioso, representa uma forma em potência para futuras pesquisas dos trabalhos destinados ao público infantil. Hunt ainda enfatiza que a literatura infantil ultrapassa as fronteiras eruditas e populares, abarcando uma gama variada de produções e de entretenimento para crianças.

Muitos teóricos, inclusive escritores de livros infantis, salientam a presença constante do imaginário popular nas narrativas atuais para crianças. Ricardo Azevedo,

conhecido escritor e ilustrador brasileiro, em sua dissertação de mestrado intitulada *Como o ar não tem cor se o céu é azul?* (1997), desenvolveu um estudo sobre as figuras dos personagens populares na literatura infantil. Em entrevista publicada no livro *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantis*, Azevedo (2012, p. 100) comenta: “Vejo a chamada literatura infantil muito mais como uma literatura popular do que propriamente infantil. Os contos de encantamento são a prova disso”.

O acervo da literatura infantil é responsável por grande parte de publicações de contos de fadas e outras histórias populares, assim como de fábulas. Desta forma, podemos afirmar a importância do maravilhoso, antigo, arcaico e até primordial, nas histórias para crianças. No texto “Contos fantásticos e maravilhosos”, Regina Michelli ensina a importância desta presença:

A origem do maravilhoso remonta a tempos pretéritos, época de fadas, fontes mágicas, bosques encantados, associada, na literatura, às narrativas primordiais, histórias que com o passar do tempo, transformaram-se em narrativas populares, integrando o acervo da literatura infantil. (MICHELLI, 2012, p. 28).

O imaginário maravilhoso habita os livros infantis, trazendo as vozes distantes de personagens que já foram diferentes em outras épocas, estranhos, insólitos, presentes nas crenças e na espiritualidade de muitos povos. A literatura infantil começou a ser pensada a partir dos contos de fadas. Tais narrativas, em primeiro momento, não eram destinadas às crianças, não se afiguravam como um espaço de leitura infantil. Ao longo do tempo, com inúmeras adaptações e caminhos, os contos de fadas foram sendo encaminhados ao público infantil, trazendo tanto as espacialidades, como as personagens mágicas.

Fadas, elfos, bruxas, duendes, anões, gigantes, sereias, entre outros seres dos imaginários míticos, começaram a fazer parte dos contos de fadas, e passaram habitar os livros para crianças. Em *Fábulas de identidade: ensaios sobre mitopoética*, Northrop Frye (2000) recordou que: “A literatura é uma mitologia reconstruída, com seus princípios estruturais derivados daqueles do mito” (p. 47).

Sendo a mitologia parte constitutiva do literário, os contos populares se alimentaram do imaginário mitológico. Os irmãos Grimm, os mais conhecidos coletores de contos maravilhosos, salientam que a semelhança entre histórias

de localidades afastadas geograficamente devia-se à herança de temas mitológicos, como afirmou Karin Volobuef no ensaio “Contos dos Grimm: herança do folclore, matéria filológica, criação literária” (2013, p. 21): “Conforme o caráter mítico foi resvalando no esquecimento, as narrativas foram mantidas vivas enquanto efabulação ficcional”.

Quem ainda defende a presença do maravilhoso nos livros infantis é o filósofo Walter Benjamin. No ensaio “Livros infantis velhos e esquecidos”, Benjamin (2009, p. 57) ensina que “[...] o conto maravilhoso e a canção – a certa distância também o livro folclórico e a fábula – representam igualmente variadas fontes para o conteúdo textual dos livros infantis”. Benjamin procura destacar o gosto da criança pelos resíduos maravilhosos, estes que se encontram na história espiritual da humanidade, que se faz presente na construção das sagas mágicas contadas.

Diante da trajetória evocada até aqui, partimos para uma análise específica da figura de dois personagens, oriundos de antigas mitologias, que atravessaram as páginas das histórias primeiras, para habitarem nas

páginas das histórias atuais, dando permanência ao imaginário maravilhoso através da literatura infantil.

### **Elfos e Sereias**

As figuras de elfos e sereias mantêm uma relação constante com os elementos dos quais fazem parte: as águas e os ares. Em tempos arcaicos, diante do mistério dos fenômenos naturais presentes e sempre próximos das comunidades, as pessoas usavam o imaginário e os mitos para explicar o que acontecia ao redor, muitas vezes dando uma forma ao fenômeno, ou seja, um personagem por trás das ações da natureza. Assim, montanhas eram obras de gigantes, rios e mares e todas as suas profundezas eram habitados por seres aquáticos, os ares sempre eram repletos de seres voadores, como os deuses dos ventos e os elfos celestes, entre outros.

Em *O livro dos seres imaginários* (1953), Jorge Luís Borges e Margarita Guerrero elaboram um interessante material dos seres presentes em mitos, lendas e histórias de fadas. Sobre os elfos os autores descrevem:

São de estirpe germânica. De seu aspecto pouco sabemos, exceto que são sinistros e diminutos. Roubam gado e crianças. Comprazem-se igualmente em diabruras menores. Na Inglaterra deram o nome de *elf-lock* (cacho de elfo) a certos embaraços no cabelo, porque os supunham obra de elfos. Um exorcismo anglo-saxão lhes atribui a malévola faculdade de atirar longe minúsculas setas de ferro, que penetram a pele sem deixar rastro e causam dores nevrálgicas. Em alemão, pesadelo se traduz por *alp*, os etimologistas derivam essa palavra de “elfo”, uma vez que na Idade Média era comum a crença de que os elfos oprimiam o peito dos adormecidos e lhes inspiravam sonhos atroz. (BORGES; GUERRERO, 2000, p. 64).

Percebemos, nesta citação, um imaginário mais recente desta criatura, oriundo do imaginário medieval, afinal, seres antigos tomaram outras feições com o passar dos tempos. Esta descrição, dada por Borges e Guerrero, refere-se também a uma crença comum entre os camponeses, que consideravam tanto a má sorte como também a boa sorte, resultado das atividades de seres feéricos. Fadas, elfos, gnomos, duendes, e outros seres que antes eram até figuras grandiosas, poderosas, oriundas de outra natureza, transformaram-se através do imaginário humano, em criaturas pequeninas, mas que ainda assim

influenciavam a vida humana. Os camponeses torciam para que não aparecessem em seus caminhos essas figuras.

Na mitologia nórdica, os elfos eram seres mais majestosos, que habitavam mundos exclusivos, dimensões paralelas e outras esferas dimensionais. O mundo élfico, chamado de *Alfheim*, era um dos nove mundos que compunham a árvore cósmica Yggdrasil, como presente no livro *Mitologia nórdica* de Neil Gaiman (2017).

Nas crenças nórdicas mais antigas, percebemos uma grande diferença na descrição dos elfos. Na coletânea *Trolls, elfos e Nokken's*:<sup>1</sup> criaturas fantásticas, descritas a partir de 1851, é exposto que:

Tanto no céu quanto no mundo sobrenatural, os Elfos ocupam o lugar mais notável. O que já transmitimos a respeito da crença pagã nos Elfos já foi propagado por tradições, de era a era, até nossos tempos, com a adição de grandes histórias cristãs. (TROLLS, 2019, p. 71).

---

<sup>1</sup> Este livro foi organizado pela editora Wish. Trata-se de um compilado de descrições presentes em três livros da mitologia da Escandinávia: *Scandinavian folk-lore* (1896), *Nothorny mythology* (1851) e *Myths of the Norsemen from the Eddas and Sagas* (1909), traduzidos por Carolina Caires Coelho.

Apesar de ligados aos ares, muitas histórias de elfos os descreviam vivendo em outros elementos. Os elfos, assim como as fadas, são conhecidos por sua vivacidade, fluidez e invisibilidade, deixando-se ver apenas por alguns humanos, transitando entre uma aparência semelhante à humana e a forma diminuta:

De mãos dadas, eles dançavam, criando, assim, os círculos de fadas, que podiam ser discernidos pelo verde mais escuro e pela maior exuberância da grama em que seus pezinhos tinham pisado. (TROLLS , 2019, p. 71).

Os Elfos foram descritos como seres alados em muitas histórias. Hans Christian Andersen, escritor dinamarquês conhecido pelos seus contos de fadas inspirados em antigas mitologias, ambientou vários de seus contos com presenças élficas e feéricas, como na narrativa “O monte élfico” (2019), evocando a presença diminuta, de outra ordem material, fluída e voadora dos elfos. Os seres élficos ainda se popularizaram principalmente pelas obras de J.R.R. Tolkien, como *O silmarilion* (2011). Para Tolkien, os elfos são seres criados da música de Eru Ilúvatar, e representam seres maravilhosos possuidores de grandes encantos, que chegaram a Terra-Média antes dos humanos, vivendo por

muitas eras entre outros seres, até partirem para Valinor, terra mágica imortal.

As sereias, enquanto seres aquáticos, possuem muitas origens e formas, como evidenciam Borges e Guerrero:

Ao longo do tempo, as sereias mudam de forma. Seu primeiro historiador, o rapsodo do décimo segundo livro da Odisseia, não nos diz como eram; para Ovídio, são aves de plumagem avermelhada e rosto de virgem; para Apolônio de Rodes, da metade do corpo para cima são mulheres e, para baixo, aves marinhas; para o mestre Tirso de Molina (e para a heráldica), “metade mulheres, metade peixes”. Não menos discutível é sua categoria; o dicionário clássico de Lemprière entende que são ninfas, o de Quicherat, que são monstros, e o de Grimal, que são demônios. (BORGES; GUERRERO, 2000, p. 146).

Os autores salientam duas formas no idioma inglês para descrever as sereias, sendo elas *siren* (para a sereia clássica, ligada à mitologia grega) e *mermaids* (para as que possuem cauda de peixe, imagem esta que acabou se tornando mais disseminada nas histórias).

Assim como os elfos, as sereias também habitaram a mitologia nórdica, sendo seres misteriosos das águas:

Homens inteligentes, que deram atenção às maravilhas da criação, descreveram uma água encontrada em certos lagos, chamada água espectro (*spokvatten*). Ela tem a propriedade, quando aquecida pelo sol, de emitir uma névoa densa e branca como neve, parecendo uma forma humana e também um animal, dependendo do momento, mudando de aparência e de curso conforme é levada pelo vento. As pessoas simples, que viviam em tais lagos, assustadas com esse fenômeno, afirmam terem visto diversas vezes, uma sereia sentada perto do lago, penteando as longas madeixas com um pente de ouro, ou de pé nas ilhotas, espalhando seu corpo na mata, levando diante dela seu gado branco como a neve. Dizem que a Sereia é falsa e enganadora, e os pescadores se referem a ela como caçadores se referem ao *Skogsra*. (TROLLS, 2019, p. 83).

Em grande parte das narrativas populares e nos contos de fadas, as sereias foram descritas como ambíguas, até maléficas, e sua imagem se popularizou principalmente pelo poder do canto que elas possuíam. O canto das sereias provocava ilusões e fazia com que os homens entrassem em estado encantado, atraindo-os às profundezas marítimas. Na *Odisseia*, de Homero (2014), Ulisses prende-se ao mastro do navio para poder ouvir o canto das sereias sem as seguir.

Em *O livro por vir* (2005), no capítulo “O encontro do imaginário”, Maurice Blanchot faz uma pertinente análise do canto das sereias como potência do imaginário:

Havia algo de maravilhoso naquele canto real, canto comum, secreto, canto simples e cotidiano, que os fazia reconhecer de repente, cantado irrealmente por potências estranhas e, por assim dizer, imaginárias, o canto do abismo que, uma vez ouvido, abria em cada fala uma voragem e convidava fortemente a nela desaparecer. (BLANCHOT, 2005, p. 4).

Para Blanchot (2005, p. 4), o canto das sereias despertava para a esperança e para o desejo do “além maravilhoso”. Andersen escreveu um dos contos de fadas mais conhecidos da figura de uma sereia, dando uma leitura diferente da personagem e do imaginário sobre as sereias, que acabou visitando várias outras histórias atuais. Em “A sereiazinha”, Andersen (2012) conta sobre uma sereia que quer uma alma imortal, e para isso se transforma em humana, fazendo uma passagem da existência aquática para a existência terrestre, para enfim ascender aos ares como criatura celeste e angelical.

Neste breve trajeto pela literatura sobre elfos e sereias, que obviamente não teve o intuito de explorar a vasta mitologia destes seres, passamos agora para uma leitura do livro infantil *O Elfo e a Sereia*, escrito em 1982 por Ana Maria Machado. De forma poética, é contada a história de amor entre um elfo e uma sereia, visitando imaginários maravilhosos e reinventando também estas duas criaturas imaginárias.

### ***O Elfo e a Sereia de Ana Maria Machado***

Ana Maria Machado é uma das mais conhecidas escritoras brasileiras de livros infantis. A autora, uma grande apreciadora de contos de fadas e histórias clássicas, nasceu no Rio de Janeiro, como ela mesma conta na sua apresentação no próprio livro *O Elfo e a Sereia*:

Sou carioca e tenho três filhos – Rodrigo, Pedro e Luísa. Já dei aulas, fui jornalista, trabalhei em rádio e tenho uma livraria para crianças, a Malasartes. Mas meu ofício mesmo é escrever, o trabalho que eu prefiro. Sair pelo mundo afora vendo e ouvindo tudo, prestar atenção nas coisas e depois entrar por meu mundo adentro, ficar sozinha pensando, reparando nos meus sonhos e

medos, minhas raivas e vontades.  
(MACHADO, 1986, p. 16).

A livraria Malasartes existe até hoje, sendo a primeira livraria infantojuvenil do país. Em 2019 completou 40 anos de existência. Ana Maria Machado, entre muitos trabalhos com contos de fadas, organizou a coletânea *Contos de fadas* da editora Zahar, em 2010. No prefácio desta edição, a autora salienta a importância das histórias maravilhosas, que causam um eterno encantamento no mundo. Machado também apresenta elementos e qualidades que cercam os contos de fadas, como sua universalidade e sua vizinhança com a criança, sua carga afetiva, filiação com o maravilhoso e a cultura oral, de onde as histórias vieram: “Não só fazem parte dos primórdios da humanidade, mas neles e em gêneros correlatos, germinava o embrião de toda a arte literária que a humanidade veio a desenvolver” (MACHADO, 2010, p. 12).

Ana Maria Machado desenvolveu histórias que sempre brincaram com os elementos e personagens tradicionais dos contos de fadas, como a conhecida *História meio ao contrário* (1978), que inverte elementos e revisita

personagens, dando-lhes outras leituras e posições dentro da narrativa. O intuito aqui não é apresentar toda a obra da escritora, que tem um vasto trabalho para crianças, mas realizar um breve comentário, para, de certa forma, significar o imaginário maravilhoso que ela traz para as páginas de *O Elfo e a Sereia*.

A história conta sobre um elfo que mora em uma mata:

Era uma vez um Elfo. Quer dizer,  
alguém maravilhoso que em vez de morar  
só na fantasia vem morar também na mata,  
onde a gente talvez possa ver.  
Era um Elfo lindo  
como um príncipe das histórias e dos  
sonhos.  
Bem pequenino,  
como costumam ser os Elfos. (MACHADO,  
1986, p. 2).

Com o clássico início dos contos de fadas, já podemos adentrar a aura mágica da história, como uma releitura do tempo das fadas em um livro mais recente para crianças. Sobre o termo, Regina Machado (2004) no livro *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*, salienta:

Era uma vez quer dizer que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – Com o presente

único – no tempo – daquela pessoa que escuta e a presentifica. (MACHADO, 2004, p. 23).

Esse “era uma vez”, fora do tempo, já adianta um narrar que acontece espacialmente e temporalmente no “Reino Mágico”, ou ainda na “Terra-Fada”, como elabora Tolkien (2013) em *Árvore e folha*, referindo-se aos contos de fadas, como aquelas narrativas que acontecem espacialmente em um local encantado.

O Elfo de Ana Maria Machado é pequenino e mora dentro de uma flor, detalhe este já presente em contos de fadas de Andersen, como “Polegarzinha”, que nasce de uma flor, e posteriormente encontra um elfo dentro de uma. Machado evoca também a família do Elfo em sua narrativa, para evidenciar mais os gostos do personagem e sua morada na mata:

– Puxei o meu bisavô.  
Ele era um anjo distraído,  
que um dia ficou encantado com a mata  
e esqueceu o caminho de volta para o céu.  
Os passarinhos confirmavam.  
Diziam que esse tal bisavô tinha sido  
um dos melhores músicos lá da Banda das  
Nuvens.  
E tinha ensinado a passarinhada a cantar.  
(MACHADO, 1986, p. 4).

Vemos aqui a origem celeste e dos ares presente na ancestralidade dos elfos, que se encontra com o plano terrestre. Esses encontros elementares e entre mundos são partes fundadoras de histórias de fadas, onde sempre acontecem encontros entre espaços. Pelo outro lado da família, o elfo tinha parentes duendes, ligados à terra, às montanhas e às rochas, tendo gosto por pedras preciosas.

Portanto, nessa história de Ana Maria Machado, o Elfo é uma junção de elementos e seres. Devido à sua herança de duende e anão, o Elfo saía à procura de tesouros e pedras preciosas e, certo dia, uma libélula lhe fala que encontrou na praia restos de um navio que havia naufragado, e ele parte para perto do navio para encontrar tesouros:

Todo o mundo sabe  
que navio naufragado  
pode ter arca de tesouro.  
Ele não era bobo  
de perder uma chance dessas.  
Na beira do mar,  
entre as ondas  
que tocavam sua canção tão diferente,  
estavam pedaços de um navio encalhado.  
Mexe que mexe,  
vira que vira,  
procura que procura,  
achou uma caixinha de madrepérola e coral.  
(MACHADO, 1986, p. 7).

O Elfo abre a caixa e salva uma Sereia que havia ficado aprisionada dentro dela. O Elfo se apaixona por ela, e pede para ela ficar na mata com ele, porém a Sereia não pode viver fora da água. Da mesma forma, ela se apaixona pelo Elfo e pergunta se ele não pode ir para o mar com ela, porém o Elfo também não poderia sair da mata, senão morreria. Assim, os dois seres, de naturezas diversas, precisam deixar um ao outro e partir. Com essa separação, eles ficam tristes, o encontro dos dois personagens na narrativa é um encontro de elementos, já que a Sereia nas entrelinhas da história, parece vislumbrar um desejo pelo mundo terrestre. Tal como a sereia de Andersen, ela parece amar a terra, que se mostra em perfeição para ela na imagem do Elfo:

Você tem os olhos mais verdes  
que o vento do mar,  
um jeitão de madeira mais seguro  
que qualquer navio,  
o cheiro de terra mais forte e fresquinho  
que já senti. (MACHADO, 1986, p. 10).

Um dos temas recorrentes nos contos de fadas é a história de amor de seres de naturezas diversas, um tema já

presente nas antigas mitologias, como em “Eros e Psiquê”, a mais conhecida história, que conta sobre o deus do amor e a mortal Psiquê. Se antes era um deus ou uma deusa enamorado de um ser humano, em contos folclóricos, um ser maravilhoso representando elementos da natureza se enamorava de algum ser humano e vice e versa. Nas histórias de fadas, muitas vezes embora o amor fosse entre humanos, um dos personagens era transformado em forma animal ou vegetal, com o amor o elemento responsável em quebrar os encantos.

A natureza aquática da Sereia, e a celeste/terrestre do Elfo, porém não acabam definitivamente com o amor na vida de ambos, que devido às magias inerentes a eles mesmos, acabam de certa forma mútua quebrando os encantos, transformando elementos para conseguirem estar juntos:

No fim de algum tempo,  
ele sentia tanta saudade  
que conseguiu um milagre:  
tecendo pétalas de flor,  
acabou fazendo uma túnica cor de maresia.  
Enquanto isso, no chuveiro das ondas,  
a Sereia conseguia tomar banho  
de cheiro de luar da mata,

com todos os seus cricris.

Uma noite acabaram voltando à praia e se encontrando. (MACHADO, 1986, p. 12).

Os dois acabam tecendo em si mesmos elementos do outro, e a praia acaba sendo esse lugar comum em que podem se encontrar. Ana Maria Machado evoca que ambos “inventaram” um jeito de estarem juntos, então podemos pensar que esse inventar foi da imaginação, do imaginário que criaram para si, de onde outros seres foram surgindo para habitar no mundo:

E aos poucos começaram a surgir  
outros seres na mata e no mar.  
Iaras nas cachoeiras.  
Ninfas nos rios.  
Algas que viraram florestas nas profundezas  
marinhas.  
Peixes-voadores sobre as ondas,  
com asas leves e transparentes. (MACHADO,  
1986, p. 13).

## **Para além dos ares e das águas**

Por meio da literatura infantil ainda visitamos muitas terras, que um dia estiveram nas vozes dos nossos ancestrais. Do imaginário longínquo no tempo, os livros

infantis ainda visitam os personagens que de lá vieram, contando deles outras histórias, recriando:

o desejo de dar a palavra ao tempo, a narrativa tem, para progredir, aquele outro tempo, aquela outra navegação, que é a passagem do canto real ao canto imaginário. (BLANCHOT, 2005, p. 11).

Em *O Elfo e a Sereia*, vemos esta narrativa poética de um canto passado e do porvir, as figuras míticas, imaginárias e maravilhosas aí presentes, não são as mesmas figuras das antigas mitologias ou mesmo do imaginário medieval e dos contos de fadas, elas são figuras outras, inspiradas, reinventadas, mas que evidenciam ainda os resquícios deste outro lugar, deste espaço primordial e criador que jamais morrerá.

Ana Maria Machado salienta que elfos e sereias vivem nela, da mesma forma que ainda vivem em outros escritores, poetas, artistas, pessoas que usam a fantasia para tecer novas palavras e evocar antigas histórias para olhos que ainda estão chegando ao mundo, o olhar da criança. De acordo com Regina Michelli:

A permanência do maravilhoso, tanto nos textos literários contemporâneos quanto nos estudos que suscita, talvez se explique pela própria necessidade humana de imaginar, de transpor os limites impostos pela realidade ou pelo viver cotidiano, trajetória em que se evidencia a tentativa de realização de desejos humanos primordiais. (MICHELLI, 2012, p. 53).

O imaginário maravilhoso, guardado nos livros infantis, segue em jornada, buscando ainda dançar em um círculo de elfos e fadas, guardando ainda nas conchas do mar as vozes das sereias e seu canto, que pode ser um convite para perder-se, mas também, quem sabe, um convite para sempre encontrar o imaginário e recriar personagens nesse encontro dos elementos da natureza que nos formam.

## **Referências**

ANDERSEN, Hans Christian. **Histórias maravilhosas de Andersen**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Como o ar não tem cor se o céu é azul?** Vestígios dos contos populares na literatura infantil. São Paulo: FFLCH/USP, 1997. (Dissertação de mestrado)

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir.** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

BORGES, Jorge. Luis; GUERRERO, Margarita. **O livro dos seres imaginários.** Tradução de Carmen Vera Cirne Lima. São Paulo: Globo, 2000.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega.** Vol II. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRYE, Northrop. **Fábulas de identidade:** ensaios sobre mitopoética. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

GAIMAN, Neil. **Mitologia Nórdica.** Tradução de Edmundo Barreiros. São Paulo: Intrínseca, 2017.

HANNING, Rona; MORAES, Odilon; PARAGUASSU, Maurício (org.). **Traço e Prosa:** entrevistas com ilustradores de livros infantis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HOMERO. **Odisseia.** Tradução de Christian Werner. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MACHADO, Ana Maria. Um eterno encantamento. In: **Contos de fadas:** de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário.** São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **O Elfo e a Sereia.** São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teóricos poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil em gêneros.** São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

TOLKIEN, J. R. R. **Árvore e folha.** Tradução de Ronald Eduard Kyrmse. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

TOLKIEN, J. R. R. **O Silmarillion.** Tradução de Ronald Eduard Kyrmse. São Paulo: Editora WMF Martins, 2011.

**TROLLS, elfos e nokkens:** criaturas fantásticas descritas a partir de 1851. Tradução Carolina Caires Coelho. São Caetano: Editora Wish, 2019.

VOLOBUEF, Karin. Contos dos Grimm: herança do folclore, matéria filológica, criação literária. In: **Magias, encantamentos e metamorfoses:** fabulações modernas e

suas expressões no imaginário contemporâneo. Rio de Janeiro: De Letras, 2013.

## **Enigma e revelação: literatura, conhecimento e (trans)formação do leitor**

Joana Marques Ribeiro

As reflexões que aqui empreendemos são parte de um projeto<sup>1</sup> maior que visa ao aprofundamento de investigações sobre a formação do leitor literário contemporâneo, a partir da perspectiva da literatura como uma complexa via de entendimento da realidade humana e da leitura literária como experiência capaz de provocar deslocamentos, desvios e transformações naquele que lê, experienciando este o alargamento de seu horizonte de existência.

Neste estudo, articulam-se proposições da teoria literária e conceitos centrais da filosofia contemporânea, que privilegiam a hermenêutica como exercendo um papel central no processo de conhecimento humano. Às

---

<sup>1</sup> Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa no ano de 2020.

investigações teóricas relacionam-se a prática pedagógica e a observação do processo de aprendizagem de jovens enquanto leitores de obras literárias e escritores de textos, os quais engendram experiências com a literatura.

Apresentamos, para tanto, uma breve análise da obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, como um recorte da leitura realizada com estudantes do 9º ano de uma instituição da rede particular de ensino da cidade de São Paulo<sup>2</sup>. Em seguida, investigamos nas produções textuais dos jovens vestígios do percurso de leitura iniciado em aula e de sua efetivação como experiência singular e autêntica com a obra literária, acontecimento discursivo em cujo processo texto e leitor são refletidos e transformados.

## **Literatura e conhecimento: ensaios de mundos possíveis**

A reflexão sobre aspectos que envolvem a literatura e a formação do leitor exige um olhar cuidadoso para as demandas sociais e culturais de nossa época, além de estar

---

<sup>2</sup> Colégio São Domingos da Associação Cultural São Paulo, informações sobre a instituição disponíveis em: <http://www.sdomingos.com.br/>

ciente dos percalços que a educação enfrenta em face das transformações paradigmáticas que vivenciamos nesta era. Tais transformações, intensificadas ao longo do século XX, desencadearam a quebra de referenciais nos quais se sustentava o mundo social, o que demandou revisar questões relacionadas ao homem, à sociedade, à ciência, à arte e sobre a ideia de realidade com que lidamos.

Sabemos que, de maneira hegemônica, o paradigma do racionalismo científico moderno constituiu-se como o grande referencial para a compreensão do mundo por séculos e ainda orienta a organização do conhecimento, especialmente na esfera escolar. Desde essa perspectiva, coube historicamente à literatura direcionada a crianças e jovens uma função utilitária e pedagógica, em que o texto seria um meio para atingir uma finalidade educativa, seja para a aquisição de modelos linguísticos seja para apreender do texto uma verdade social (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 06). Na escola, então, a literatura tornou-se mais uma matéria a ser aprendida, e não uma experiência reveladora, profundamente ligada à compreensão de nossa condição de seres humanos (TODOROV, 2009, p. 77).

Contudo, a confiança no olhar do racionalismo clássico, calcado na proposição do *cogito* cartesiano e na busca por atingir a verdade por um método experimental e uma linguagem científica e instrumental (AGAMBEN, 2015, p. 28), foi colocada sob suspeita por uma extensa reorientação da filosofia já nos finais do século XIX. Questionando os alicerces teóricos e filosóficos do pensamento moderno, esse movimento de suspeita em filosofia realocou o lugar da razão, inserindo-a num contexto mais amplo da experiência vital, sendo uma dentre outras formas do conhecer humano.

Essa reorientação do pensamento filosófico abalou a compreensão de nossa relação com o mundo promovida pela modernidade e ganhou grandes contribuições da proposta da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), também desenvolvida sob o ponto de vista da literatura por Paul Ricoeur (1913-2005), cujas densas reflexões abarcam a dimensão ontológica e existencial da literatura e da experiência da leitura literária.

A crítica ao paradigma moderno feita por Gadamer tem como argumento central a reivindicação da verdade do conhecimento proveniente também de esferas extra

científicas, pelo viés da reflexão sobre a natureza do fenômeno da compreensão. De modo a sustentar sua proposta filosófica, o estudioso parte da hermenêutica de Martin Heidegger, que compreende a existência humana, ou o *Dasein*, como um ser-no-mundo, uma possibilidade sempre aberta e em construção. Contrariamente à tradição do *cogito* cartesiano, a existência humana seria um diálogo com o mundo e o entendimento torna-se a dinâmica interior da existência: “conhecer é um modo de ser da presença enquanto ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2015, p. 107).

Nesse sentido, para Gadamer, a verdade não pode ser capturada dentro de uma estrutura teórica, observada com distanciamento e objetividade. A experiência da verdade é essencialmente hermenêutica, é aquilo que acontece no diálogo, encontra-se no novo, no inesperado, ressignifica o que já sabemos e nossa visão sobre o todo da vida, é o que nos acontece e nos atravessa, é única, singular, individual e intransferível (GADAMER, 1997, p. 527).

Ao buscar outras dimensões da verdade, marginais ao paradigma moderno, o filósofo destaca a arte como uma experiência crucial de acesso a verdades sobre o mundo e

sobre o ser humano. Na medida em que “todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento inacabado e, ela mesma, uma parte desse acontecimento” (GADAMER, 1997, p. 171-172), a arte revela aspectos de nosso ser-no-mundo capazes de desvelar novos horizontes de compreensão e nos conduzir à autocompreensão.

É precisamente nesse caminho que Paul Ricoeur adensa a reflexão sobre a literatura. Na convicção do filósofo, o discurso pretende, em todos os seus usos, trazer à linguagem uma experiência, uma maneira de habitar e de ser-no-mundo. Enquanto o discurso descritivo opera por referências de um primeiro nível, a literatura elimina tais referências e, por meio de sua arquitetura estética, libera referências de segundo nível, que atingem o mundo não somente no plano dos objetos manipuláveis, mas num plano mais fundamental e ontológico. Isso se dá graças aos valores referencias da linguagem metafórica e simbólica elaborada pela composição literária que traz à tona, consonante com a concepção heideggeriana, “aspectos do nosso ser-no-mundo que não se podem dizer de um modo descritivo direto, mas só por alusão” e sugestão (RICOEUR, 1976, p. 48).

Diante da impossibilidade de dizer descritivamente certos aspectos do real, a estratégia da linguagem literária é recorrer à analogia, ao “ser como”, momento em que, paradoxalmente, atinge-se o âmago mesmo do real e somos introduzidos no estado nascente da linguagem. A literatura é, pois, o uso do discurso em que várias coisas se especificam ao mesmo tempo e onde o leitor não é intimado a entre elas escolher, é o uso positivo e produtivo da ambiguidade, em outros termos, na literatura “o sentido está no enigma, sendo ao mesmo tempo sua expressão e revelação” (GAGNEBIN, 2013, p. 43).

A interpretação da obra literária possibilita a apreensão da proposição de mundo que o texto revela diante do leitor. Enquanto laboratório de ensaios de mundos possíveis, a literatura suspende a linguagem cotidiana e possibilita ao leitor experimentar outros modos de ser, ensaiando poética e ficcionalmente variações imaginativas sobre o real e sobre si mesmo (RICOEUR, 1986, p. 29). Imaginando suas potencialidades, o homem exercita predições sobre a própria existência e amplia a capacidade de situar-se em sua realidade cotidiana, momento em que entra em cena a subjetividade do leitor e

a compreensão do texto estende-se à compreensão de si mesmo.

### **Transpassando o limiar: leituras de *Aventuras de Alice no País das Maravilhas***

A história da menina que vive aventuras em uma viagem imaginária em um lugar inusitado e com seres estranhos há tempos tem provocado leitores. Quando o Coelho Branco passa por Alice, o escritor inglês Lewis Carroll nos convida a conhecer uma nova lógica. A personagem (e com ela, o leitor) é levada a experimentar uma nova ordem, perdendo suas próprias características (nome, tamanho, referenciais). Acenando para a formação de um paradigma outro, a narrativa problematiza as convenções da Inglaterra vitoriana, que se apresentavam inquestionáveis, e o racionalismo que sustentava a sociedade do século XIX.

Provocando os acontecimentos e determinando as circunstâncias das aventuras de Alice, o País das Maravilhas configura-se como um espaço de liberdade e um convite a abandonar as regras conhecidas, pois lá:

[...] há animais que falam, cartas de baralho adquirem existência humana, reinam aparecimentos e desaparecimentos, instauram-se transformações (súbitas metamorfoses) como lei constante do mundo e que, inclusive, não poupa a personagem, como se a contaminasse o espaço. (LINS, 1976, p. 66).

Enquanto um universo dos possíveis, é o lugar do desejo, justamente o que move a heroína em sua jornada. Um espaço imaginário e insólito que pode, metaforicamente, ser compreendido como o espaço/vida da existência e expressão do modo humano de estar no mundo, como um contínuo fazer-se. Ao embarcar no mundo das metamorfoses e da pluralidade de perspectivas de personagens, como num verdadeiro rito de passagem, Alice realiza sua busca existencial à procura de sua identidade ou identidades.

Ademais, acompanhando as aventuras da garota, o leitor é lançado em um complexo jogo elaborado pela linguagem *nonsense*, a qual intenta desconstruir o paradigma cartesiano por meio de sua negação e pela imposição de uma lógica do avesso. Embora se funde na brincadeira com o significado dos enunciados e das palavras, afirmando o prazer e a desordem e construindo o

impossível, o *nonsense* tem uma lógica interna de funcionamento: a transgressão (BASTOS, 2001, p. 1). O leitor mergulha em um texto que produz estranhamento através da negação do próprio sentido, criando o diagrama de uma cadeia de pensamentos e uma expectativa de sentido a cada momento para, em seguida, frustrá-la.

Aliada ao *nonsense*, a inserção do paradoxo é outra forma de encaminhar-nos a um labirinto de leituras. Contrariando a ideia de um sentido único e identidades fixas, o paradoxo constrói-se pela afirmação de dois sentidos ao mesmo tempo. A riqueza do paradoxo estaria em tornar simultâneas ordens opostas e revelar, na obra de Carroll, a complexidade da identidade do ser:

Daí que as inversões/reversões em Alice (reversões de tamanho, reversões da ordem do tempo, reversões de proposições, reversões de causa e efeito, etc.) surgem como um paradoxo da identidade infinita e conduzem à contestação da identidade pessoal de Alice, tema que atravessa suas aventuras. (LEITE, 1980, p. 24).

A nosso ver, a inquietante conversa entre Alice e a Lagarta representa um momento fulcral dentro do todo da narrativa, pois sinaliza possibilidades de decifração do

“grande enigma” vivido pela protagonista desde sua queda, que gerou o desequilíbrio de sua vida “normal” e incertezas quanto à sua identidade. O famoso diálogo ilustra esse processo por um percurso ambíguo e circular da linguagem, que leva Alice (e o leitor) a uma grande confusão mental:

**“Quem é você?”** perguntou a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu meio encabulada: “Eu...eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.”

“Que quer dizer com isso?” esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”

“Receio não poder *me* explicar”, respondeu Alice, “porque não sou eu mesma, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta.

“Receio não poder ser mais clara”, Alice respondeu, com muita polidez, “pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador.”

“Não é”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez ainda não tenha descoberto isso”, disse Alice; “mas quando tiver de virar uma crisálida... vai acontecer um dia, sabe... e mais tarde uma borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?”

“Nem um pouquinho”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez seus sentimentos sejam diferentes”, concordou Alice; “tudo que sei é

que para *mim* isso pareceria muito esquisito.”

“Você!” desdenhou a Lagarta. **“Quem é você?”**

**O que as levou de novo para o início da conversa.** (CARROLL, 2009, p. 55-57 – itálicos do autor/grifo nosso).

Alice sente dificuldade para dizer quem é, pois diante das mudanças sofridas, não sabe definir qual é o seu referencial. Confusa por ter experimentado outras maneiras de ser, tem mais dúvidas do que respostas. Além disso, a toda pergunta que a menina faz, a Lagarta responde o exato oposto do que é esperado. Alice tenta chegar a um consenso, mas a Lagarta está sempre do lado oposto, como se estivesse sempre do “outro lado do círculo”.

Vale notar que, mesmo sabendo das transformações vividas por uma lagarta (de crisálida à borboleta), Alice não se coloca no lugar do animal, entendendo que para este a mudança é um fato natural. A Lagarta, por seu turno, não aceita o incômodo da garota e o embate as leva para o início da conversa. A circularidade do diálogo impede que ambas cheguem a um entendimento, pois não há deslocamento em uma tentar compreender o ponto de vista da outra.

O caminho circular fica claro quando a Lagarta retorna ao começo da conversa. O percurso discursivo que Alice escolheu não a levou a novos lugares de sentido. Como em um jogo, precisa recomeçar e seguir por outra direção:

“Acho que primeiro  *você*  deveria me dizer quem é.”

“Por quê?” indagou a Lagarta.

Aquí estava outra pergunta desconcertante; e como não pudesse atinar com nenhuma boa razão, e a Lagarta parecesse estar numa disposição de ânimo  *muito*  desagradável, Alice deu meia-volta.

“Volte!” chamou a Lagarta. “Tenho uma coisa importante para dizer!”

Isso parecia promissor, sem dúvida; Alice se virou e voltou.

(CARROLL, 2009, p. 57 – itálicos do autor).

A partir da inversão da questão, uma conversa se desenvolve. A imagem da inversão pode ser visualizada também nos movimentos da personagem “deu meia-volta”, “se virou e voltou”. Mais tarde, a Lagarta retoma o tema do tamanho de Alice:

“De que tamanho você quer ser?” perguntou. “Oh, não faço questão de um tamanho certo”, Alice se apressou a responder; “Só que ninguém gosta de ficar mudando toda hora, sabe” [...].

“Está satisfeita agora?” perguntou a Lagarta.

“Bem, gostaria de ser pouco maior, Sir, se não se importasse”, disse Alice. “Oito centímetros é uma altura tão insignificante para se ter.”

“Pois é uma altura muito boa!” disse a Lagarta encolerizada, empinando-se enquanto falava **(tinha exatamente oito centímetros de altura)**. [...]

“Como gostaria que as criaturas não se ofendessem tão facilmente!”

“Com o tempo você se acostuma”, disse a Lagarta [...]. (CARROLL, 2009, p. 60-61 – itálicos do autor/grifo nosso).

A menina deixa claro que seu incômodo é a mudança em si, e não o tamanho. As contradições da situação comunicativa ficam ainda mais explícitas quando Alice comenta que oito centímetros é uma péssima altura e a Lagarta se revolta ao ver o próprio ponto de vista rejeitado. O animal, então, tece uma afirmação ambígua no contexto mais amplo da conversa ao assegurar que a jovem “se acostumará”, podendo referir-se às mudanças de tamanho, ou às transformações ininterruptas da vida, ou ainda ao fato de a menina ser sempre questionada. As dúvidas ficam suspensas diante do conselho da Senhora Lagarta:

“Um lado a fará crescer, e o outro a fará diminuir.”

“Um lado do *quê?* O outro lado do *quê?*” Alice se perguntou.

“Do cogumelo”, foi a resposta da Lagarta [...].  
(CARROLL, 2009, p. 61-62 – itálicos do autor).

Alice desconcerta-se diante da incógnita. Ora, tendo o cogumelo uma forma circular, a identificação de algum lado (seja o direito ou o esquerdo) vai depender do local de onde o observador o vê, assim, o referencial é o ponto de vista do observador. A garota, esperta e ousada, encontra como solução comer um pouco de “cada lado” do cogumelo, alternando as mordidas até conseguir “se ajustar ao seu tamanho normal” (CARROLL, 2009, p. 65), modulando a tão incômoda mudança com base em seu desejo e necessidade.

O hermetismo do capítulo provoca no leitor, bem como em Alice, a necessidade de pensar em novas possibilidades lógicas, tendo que refuncionalizar suas próprias referências para alcançar alguma coerência textual. Como um exercício, retomemos imagens circulares do diálogo: a Lagarta está sempre do lado oposto à menina, levando-a a recomençar a conversa; o animal “joga” com ela ao contestá-la sempre sem nunca endossá-la; os movimentos corporais de Alice virando-se, dando meia-volta e voltando ao interior do círculo da conversa; a forma

“perfeitamente” redonda do cogumelo; o número oito como tamanho das personagens que, além da forma circular, simbolicamente pode representar o equilíbrio e o infinito; o título do capítulo referindo-se a um “conselho”, e não a um mandamento fixado como verdade a ser seguida. Relacionado à circularidade, há a presença do paradoxo no fato de a menina precisar comer os dois pedaços do cogumelo, tornando simultâneas as duas ordens, opostas, logo “Alice não cresce sem ficar pequena, nem fica pequena sem crescer” (KHÉDE, 1986).

Em face das imagens levantadas, somos reconduzidos ao início do círculo: “Quem é você?”. A repetição da questão, como um caminhar em círculos, evidencia a impossibilidade de uma resposta definitiva para a pergunta, principalmente se compreendermos metaforicamente a trajetória de Alice como uma encenação da vida, uma experiência ininterrupta de transformações e aprendizados sobre o mundo e sobre si, movimento do ser no mundo representado e enfatizado pela presença da Lagarta, cujo processo de metamorfose é emblemático.

Daí podemos depreender a forte identificação de leitores com Alice, ou seja, com uma personagem que não é

descrita diretamente em nenhum momento, que experimenta as próprias características em constantes mutações, que tem a identidade pessoal questionada desde os primeiros momentos da história. Dessa forma, juntamente com a personagem, o leitor também coloca em questão o próprio ser. Reiterando a imagem do círculo, Alice pode ser considerada, pois, uma personagem “redonda” ou “esférica”, capaz de nos surpreender e sendo construída de maneira a trazer em si a complexidade humana e a “imprevisibilidade da vida – traz a vida dentro das páginas de um livro” (FORSTER apud CANDIDO, 1974, p. 63).

### **Enigma e revelação**

Para a leitura do livro com jovens do 9º ano do Ensino Fundamental, realizamos um projeto com duração de um bimestre. O percurso nas aulas da experiência hermenêutica, cujas rotas poderiam mudar de acordo com as reflexões dos alunos, teve como “norte” ou fio condutor questões que envolvem aspectos da identidade ou identidades do ser humano pulsantes na obra de Carroll.

Dentro desse contexto de trabalho, a disciplina de Língua Portuguesa buscou como objetivo mais amplo e fundamental a formação do jovem enquanto leitor literário e produtor de textos poéticos.

A partir das leituras realizadas, lançamos o desafio de responder à pergunta: “Quem é você?”. Os jovens foram colocados na difícil situação de Alice diante da Lagarta e continuaram o “jogo” literário carrolliano produzindo por escrito um autorretrato. Assim como Alice, os alunos depararam-se com o obstáculo da explicação de si mesmo. A impossibilidade de limitar a existência definindo-a objetivamente provocou a reflexão sobre o ato de escrever, encontrando como saída a metalinguagem:

Por tudo isso, é quase impossível não se perguntar “quem sou eu?”. Eu, como uma adolescente igual a todas as outras, já me fiz essa pergunta de várias maneiras: **em meio a lágrimas, na frente do famoso espelho, para os amigos - principalmente. [...]** Se descrever é a lição de casa mais difícil que um adolescente pode ter, pior do que a de Matemática, acredite. (grifo nosso).

Por meio do exercício da metalinguagem, a inexorabilidade das mudanças no fluxo ininterrupto da vida manifestou-se com força nos textos:

Então, se eu quisesse fazer um retrato de mim [...], no tempo que eu levaria fazendo, eu já teria mudado um bilhão de vezes.  
Para fazer um autorretrato, teria que ter um pouco do que **eu era, sou e até um pouco do que vou ou quero ser** [...]. (grifo nosso).

No texto supracitado, a mudança é identificada como parâmetro do estar-no-mundo, perspectiva que motiva a aluna a imaginar uma maneira coerente para descrever-se frente às transformações vivenciadas. Nesse movimento criativo, a leitora propõe a observação de si a partir de uma relação simultânea entre passado, presente e futuro, a fim de traçar um retrato mais amplo e, em seu ponto de vista, mais adequado de si mesma.

Passando a enxergarem-se em movimento, vestígios de aguçadas interpretações da obra de Lewis Carroll foram reconhecidos nos autorretratos, como o seguinte:

EU

Era uma vez alguém, para alguns, alguém, para outros ninguém, e para outros mais alguém, alguém que quer ser alguém, que quer ser mais que ninguém [...]. **Esse alguém**

**pensa, então, o que ser? Se tudo o que ele é, é parte de outros alguém?** Esse retrato poderia ser de um alguém qualquer, mas não é, pois a resposta está na pergunta, o alguém só pode ser um alguém, ele mesmo, apenas ele, mais ninguém. Assim, esse alguém não será “mais alguém”, esse alguém serei “Eu”. Mas a grande pergunta é, então, quem sou eu?

**Mas o importante não é dar as respostas, e sim voar nas perguntas...** (grifo nosso).

O texto brinca com as palavras “alguém” e “ninguém”, jogando com as possibilidades de sentido, com a sonoridade dos termos, afirmando certa desordem própria do *nonsense*, de modo a construir uma alternativa nova para responder à questão “Quem sou eu?”. O autorretrato “Eu” atualiza criativamente as referências metafóricas das aventuras de Alice, ao estabelecer uma nova lógica para a compreensão de nossa experiência existencial: “Mas o importante não é dar as respostas, e sim voar nas perguntas...”.

Nesse cenário de interpretações, alguns leitores colocaram-se no lugar de espectadores de si mesmos e construíram uma ficção em que um “eu” se vê e busca compreender o que observa, ora reconhecendo-se, ora estranhando-se, ora descobrindo-se como outro:

Levantei-me da cama, lavei meu rosto, me olhei no espelho e, ao me deparar com aquela imagem, não conseguia mais identificar quem era aquela menina, não era mais eu, e sim outra pessoa. [...] Era uma menina tímida e insegura, mas ao mesmo tempo amiga, divertida e louquinha, tudo isso dava para ver em seu olhar, não precisei conhecê-la, parecia que eu já a conhecia há muito tempo atrás.

Dessa maneira, a imaginação criadora de muitos leitores travou um diálogo complexo com as experiências de Alice, iniciando um criativo jogo interdiscursivo com a obra de Lewis Carroll. Vejamos mais um exemplo:

Autorretrato que foi a gota d'água  
O rio corre. O sol esquenta. O vapor sobe. A  
nuvem condensa. O céu chora.  
Já lhe passou à cabeça que você é  
insignificante? Nós somos insignificantes  
neste vasto mundo, é inevitável.  
Mas agora pense na chuva, mais  
especificamente nas insignificantes gotas de  
chuva. Qual seria sua trajetória? Qual seria  
sua história?  
O vapor se transforma em água que cai de  
uma altura de 10 mil pés até se esstraçalhar  
no chão.  
Talvez seja assim, para aqueles que já se  
acostumaram com o mundo, mas eu fico  
maravilhado com o simples movimento de  
queda daquela gotícula de água. Me imagino  
lá de cima nascendo, o sol escaldante bate

em minha cabeça, mas estou com frio. Sou reconfortado pelo leve e carinhoso abraço das nuvens. Não consigo ver nada, apenas a brancura esfumada que me cerca. Levemente, tudo começa a escurecer até chegar a um ponto de um cinza mais voltado para o preto. Solto-me dos braços calorosos que me acolham. A vista é bonita, mas tenebrosa. O vento bate forte, me sacode de um lado para outro. Raios caem iluminando o céu, dando a falsa esperança de luz, mas logo após vem a escuridão total seguida do barulho do trovão. Tudo está acontecendo muito rápido. Vejo a cidade de cima. É lindo ver prédios se erguendo a 100 metros de altura perfurando o céu robustamente. Carros correndo do tempo. Formigas andando, quase correndo com medo de se molharem, com medo de serem livres. Com suas vidas cotidianas eles não têm tempo de olhar para cima e perceber a trajetória das gotas que escorregam em seus guarda-chuvas. Tudo começa a ficar maior. Os prédios, que antes eu via de cima, agora passam ao meu lado, janela por janela é possível ver a vida das pessoas. Os pontos pretos vão tornando-se maiores até criarem formas. Grandes guarda-chuvas cobrem inteiramente o chão. A força que me puxa para o centro da terra me estoura no sólido asfalto. Mas não é o fim, porque sempre depois da tempestade, vem o arco-íris.

A tensão referencial instaurada pelo título do texto encaminha-nos, de antemão, a uma composição metafórica inovadora. A definição ambígua de um autorretrato como

uma “gota d’água” literalmente ou, no sentido figurado, uma situação limite da vida de alguém não é solucionada ao longo do texto. Pelo contrário, o conflito das duas interpretações é potencializado pela proposição “Nós somos insignificantes neste vasto mundo, é inevitável”. Até que o narrador nos surpreende ao ressaltar o fato de que insignificância de nossa existência, comparada a uma reles gota de chuva, dá-se pela insensibilidade daqueles que “já se acostumaram com o mundo”, o que não é o seu caso. Acompanhamos, então, seu olhar “maravilhado com o simples movimento daquela gotícula de água” imaginando-se uma gota de chuva em sua trajetória e história únicas, desde o nascimento até seu esfacelamento no “sólido asfalto”.

No percurso da queda, experimentamos sensações de acolhimento e esperança, mas também de medo diante da insensibilidade humana, pois “com suas vidas cotidianas” os homens “não têm tempo de olhar para cima e perceber a trajetória das gotas que escorregam em seus guarda-chuvas”. A perspectiva da gotícula é representada cinematograficamente e a velocidade intensifica-se, de modo que “tudo começa a ficar maior” na descida. Cada vez

mais perto do solo, o mistério da vida das pessoas pode ser visto pelas frestas e janelas dos prédios. O estouro e fim da trajetória, em meio à tempestade, é ressignificado sempre com a esperança simbolizada pelas cores vivas do arco-íris.

Na interface de “Autorretrato que foi a gota d’água”, podemos identificar as aventuras de Alice reelaboradas criativamente em uma nova composição, trazendo à linguagem via imaginação produtora o questionamento sobre a condição humana, revelada em um plano mais essencial e ontológico. Em meio ao jogo metafórico literário e ao decorrente mergulho nos enigmas de si mesmo, o texto é revelador de um conhecimento mais profundo do ser, desvelando a tessitura do círculo de interpretar e ser interpretado.

A escrita dos autorretratos, portanto, configurou-se como um movimento de retorno ao solo de si mesmo e uma possibilidade de investigação e autorreflexão para os leitores. Podemos dizer com Antonio Candido, consonante com os estudos de Ricoeur, que:

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude de sua condição, e em

que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação. (CANDIDO, 1974, p. 48).

Por fim, evidenciou-se nos textos dos jovens uma visão mais apurada de suas próprias vidas e um alargamento de suas percepções, ao trazer à tona questionamentos existenciais e contradições reconhecidas em suas personalidades, sobressaindo o amadurecimento dos leitores diante de descobertas concernentes à relação com o mundo e à condição de seres humanos.

## **Referências**

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. **Anotações sobre leitura e nonsense**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CANDIDO, Antonio (org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá.** Ilustrações de John Tenniel; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Da dignidade ontológica da literatura. In: **Paul Ricoeur: ética, identidade e reconhecimento.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes; Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2015.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da Literatura Infante-Juvenil.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

LEITE, Sebastião Uchoa Leite. "O que a tartaruga disse a Lewis Carroll". In: CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice.** São Paulo: Summus, 1980.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco.** São Paulo: Ática, 1976.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança.** São Paulo: Ática, 1986.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1976.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**. Portugal: RÉS-Editora, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## **O imaginário no conto “O Crime do Professor de Matemática”, de Clarice Lispector: Literatura e Matemática**

Juliano Cavalcante Bortolete  
Manoel Francisco Guaranha

Este trabalho parte do pressuposto de que o imaginário é “condição constitutiva do texto literário” (ISER, 1996, p. 208) e que, de certo modo, é concebido por Iser como algo que possibilita a obra literária que, por sua vez, é algo inventado que se distingue da realidade empírica. Nesse sentido, as perspectivas sobre o imaginário, que se engasta ao fictício, pode dizer algo sobre a construção do fictício. Com o propósito de esclarecer esse engaste, Iser (1996, p. 209-283) faz um estudo de três perspectivas do imaginário, das quais empregaremos alguns aspectos para compreender a construção do protagonista do conto “O Crime do professor de Matemática” (LISPECTOR, 1993, p. 147-155), de Clarice Lispector (1920-1977), sob a perspectiva do imaginário que se estabelece, já a partir do título, acerca da Matemática e do professor de Matemática.

Para tanto, este trabalho será dividido em três seções. A primeira, tratará dos principais aspectos que envolvem o imaginário a partir de três modos de ativação desse “evento”: “pelo *sujeito* (faculdade); pela *consciência* (ato); e pela *institucionalização social* (imaginário radical)” (ISER, 1993, p. 223, grifos do autor). Enfatizaremos em nossa leitura o caráter, paradoxalmente, construtor de significados e destruidor daquilo de que se apropria, que permeia o processo de constituição do imaginário, o que lhe confere a ambiguidade que o caracteriza.

Num segundo momento, mostraremos como a Matemática e, por extensão o professor de Matemática, são desconstruídos mais do que construídos no conto “O Crime do Professor de Matemática”, de Clarice Lispector, numa narrativa que ressalta a inadequação, o pragmatismo excessivo, a frieza arrogante e o exercício do poder como traços de um personagem que, para além de ser professor, o é, justamente, de Matemática.

Finalmente, mostraremos outras perspectivas que se pode ter da Matemática e daqueles que fazem dela seu modo de expressão. Faremos isso interseccionando os

traços comuns de duas formas de conhecimento tão distantes no imaginário: a Matemática e a Arte.

Não se trata aqui de uma crítica literária à obra de Clarice, tampouco não nos cabe, no espaço deste texto, um estudo das motivações que teriam levado a autora à construção desse personagem tal como se apresenta. Pretendemos, sob a perspectiva das interrelações interdisciplinares entre os diferentes saberes, que se fazem necessárias na contemporaneidade, destacar que é necessário romper certas fronteiras institucionalizadas, em grande medida pela construção de um imaginário estereotipado, para que se possa desenvolver uma atitude interdisciplinar e crítica nos educandos.

Desse modo, um conto como o de Clarice Lispector não deixaria de frequentar as aulas de Literatura e não deixaria de ser avaliado pela profundidade com que explora o ser humano ou pelo valor estilístico com que ela tece as ideias, mas seria relativizado quanto à abordagem negativa que faz da Matemática que, segundo nossa perspectiva, está presente no caráter destruidor dos modos de ativar o imaginário.

## **As desconstruções do imaginário**

Três perspectivas sobre o imaginário são apresentadas por Iser (1996, p. 209-283), que mostra como o imaginário interage com a imaginação e com a fantasia; com a ideia; e com as representações individual e social, se compreendido, respectivamente, pelas concepções que dele fazem Coleridge, Sartre e Castoriadis.

O inventário que faz Iser dos modos de ativação do imaginário tem como finalidade mostrar o movimento do jogo que subjaz à construção desse mesmo imaginário, mas o que queremos destacar aqui é um elemento comum às três perspectivas apresentadas pelo crítico: para se construir como tal, o imaginário destrói, parte do nada ou reelabora indefinidamente aquilo de que se apropria para ser ativado. Esse particular interessa-nos na análise do imaginário sobre o professor de Matemática no conto de Clarice e por isso sintetizaremos aqui cada uma das concepções, ainda que correndo os riscos inerentes a todas as sínteses de temas complexos, para pinçar como esse vazio, esse nada, esse elemento de negação do que é dado comparece tanto na concepção romântica do imaginário de

Coleridge; quanto na concepção sartreana, herdeira da fenomenologia; quanto, ainda, na sócio-histórica de Castoriadis.

No primeiro caso, a imaginação apresenta-se, sob a perspectiva do Romantismo, como faculdade “relacionada ao sujeito e servia [...] à mente finita para, no espelho da natureza, afirmar-se a si mesma como *natura naturans*” (ISER, 1993, p. 243), ou seja, natureza original: “tornar a natureza mente e a mente natureza” (p. 244). A natureza seria um espelho em que se apresentam “os elementos, passos e processos do intelecto que antecedem a consciência e, com isso, o desenvolvimento pleno do ato de compreensão” (p. 227). Esse processo, como é próprio do Romantismo, coloca o “eu” no centro, coloca a mente humana como “o verdadeiro foco dos raios do intelecto dispersos em todas as imagens da natureza” (p. 227). A imaginação é assim concebida em três graus: a força vital da imaginação primária; a força transformadora e recriadora da imaginação secundária; e a fantasia que, diferente da imaginação primária e da secundária, constitui “um modo da memória, liberada da ordem do tempo e do espaço” (ISER, 1993, p. 225) que opera livremente, por

vontade e por escolha, sobre os materiais já elaborados pelas associações da imaginação secundária.

Interessa, para nossa hipótese sobre o texto de Clarice, a força destruidora da imaginação, assim colocada: no jogo entre mente e natureza, que é feito pela imaginação primária, a “conscientização da mente não poderia vir dela mesma”, então nenhuma das imagens representa o objetivo da mente, justamente por serem imagens, ecos da mente. Desse modo, a imaginação secundária faz a modelagem, a destruição: “Se ela [a imaginação secundária] impulsionava, em um plano superior, a mente e a natureza a se espelhar mutuamente, a destruição aqui é condição necessária da forma” (ISER, 1993, p. 228). Isso caracteriza um movimento de jogo, “um vaivém entre mente e natureza (*primary imagination*), entre destruição e construção (*secondary imagination*) e entre combinação e separação (*fancy*)” (ISER, 1993, p. 229). Nesse jogo, o sujeito não evoca a imaginação para “produzir determinada forma, mas para produzir uma agitação forte da mente, à medida que ainda oferece o que é repellido e cria de novo o que é outra vez rejeitado” (ISER, 1993, p. 229).

A destruição é condição imprescindível da imaginação ativada pelo sujeito “que opera em um mundo de objetos, cuja destruição se torna material de uma nova criação”. No entanto, justamente por operar sobre um mundo de objetos, a imaginação “não tem liberdade infinita, mas é modulada por esse contexto” (p. 231). Isolando este aspecto do imaginário, veremos como Clarice Lispector, na seção seguinte deste texto, em certo sentido, destrói aquilo de que se apropria, a imagem do professor de Matemática, modulando-a pelo contexto, e reconstruindo-a em função do que a sociedade pensa desse indivíduo, de forma negativa.

No segundo caso, Iser analisa a imaginação sob a perspectiva de Sartre, herdeiro da Fenomenologia de Husserl, em que “a imaginação como faculdade é substituída pelas manifestações múltiplas de um imaginário” (ISER, 1993, p. 232) que, por sua vez, deve ser pensado como “ato da consciência”. O imaginário seria o correlato noemático de uma função importante da consciência, a função irrealizante, a força da imaginação (p. 232). O imaginário é uma “relação da consciência com seus objetos” (p. 232). Trata-se de um modo como o objeto

aparece à consciência, de como um objeto dá-se à consciência: “a consciência, em um sentido fenomenológico, nos é dada apenas como a diversidade de suas possibilidades de se relacionar” (p. 233) com os objetos.

Duas grandes atitudes da consciência apontadas por Sartre são destacadas por Iser, a percepção e a ideação, que se caracterizam por dois momentos em relação ao objeto, presença e ausência: “no ato da percepção, intenções visam a um objeto dado, ao passo que, no ato da ideação, o objeto é *‘dado enquanto ausente’*”(ISER, 1993, p. 233, grifos do autor). A relação de ideação centra-se no “nada” da seguinte maneira: a percepção apreende ou compreende um objeto dado objetivamente enquanto a ideação é postulada pela consciência sobre algo ausente ou não existente. A consciência exerce pouco controle sobre o caráter criativo da ideação uma vez que “pode ser *‘engolida’* pela ideia que postula” (p. 233):

A consciência só pode dar vida a tal *‘imagem’* se recorrer à memória, ao conhecimento e à informação dada, de modo a tornar representável o que não é perceptível. Tornar presente o que é ausente faz surgir um objeto imaginário que, por não existir objetivamente, como *‘ideia contém um determinado nada’*. (ISER, 1993, p. 233).

A ideação serve-se da memória, do conhecimento, da experiência, da informação e do desejo para objetivar o que está afastado ou o que não existe por meio da construção de um análogo. Os objetos, nesse processo, degradam-se porque são adaptados à ideia, necessária para os atos de compreensão que, por sua vez, “se faz acompanhar por esquemas simbólicos que representam os pensamentos necessários para o controle do que deve ser compreendido” (ISER, 1993, p. 234-235). Tratam-se, contudo, esses esquemas simbólicos, de esquemas provisórios, “filtros que adaptam seletivamente o repertório existente à operação do pensamento” (p. 235), são representantes que ora são aceitos, ora rejeitados de acordo com o caráter contingencial do pensamento: “Na interação dos representantes, o imaginário estaria, portanto, presente à medida que o representante postulado pelas exigências do pensamento deve ser outra vez aniquilado” (p. 235). Esses esquemas simbólicos oferecem possibilidades de orientação e não “a coisa em si” que envolve forma: “o imaginário se manifesta nessa afinidade também como

negação de representantes, de modo que esses não representem o pensamento” (p. 235).

O que nos interessa desta concepção do imaginário para atender aos objetivos deste trabalho é ressaltar a negação, a destruição como aspecto constitutivo do imaginário “que produz três coisas: ‘*constitui, isola e aniquila*’” (ISER, 1993, p.239). Decorre que as postulações do imaginário são acompanhadas por um desmoronamento do mundo, a negação consiste no “Outro na consciência, que só como negação é capaz de se tornar presente na consciência” (ISER, 1993, p. 239).

No terceiro caso, Castoriadis, por sua vez, desenvolve a concepção do “imaginário radical enquanto pressuposto impenetrável da institucionalização da sociedade” (ISER, 1993, p. 245). Nesse sentido, o imaginário seria uma “criação contínua, sócio-histórica e psíquica, essencialmente não determinada de figuras / formas / imagens que subjazem a cada fala *de* algo” (ISER, 1993, p. 25, grifo do autor). Realidade e racionalidade seriam, desta perspectiva, obras do imaginário e, nesse sentido, cambiantes, dinâmicas, também produtos de destruição e reelaboração intermináveis.

Ao indagar sobre as reais necessidades de uma sociedade que poderiam ser cumpridas apenas pelas instituições, Castoriadis abandona tanto o sujeito romântico como a consciência tética como instâncias ativadoras do imaginário e os substitui pela institucionalização da sociedade. O mito seria o fundamento primário das sociedades primitivas, marcadas pela origem divina e, portanto, atemporal daquelas instituições. Agora, em sociedades cujas mudanças são historicamente observáveis, o papel do fundamento primário mítico desloca-se para o imaginário que, por sua vez, não é algo indeterminado, mas é o outro da determinação, é a transformação do outro, a ruptura, sempre um “fenômeno produzido, e não originário” (ISER, 1993, p. 248), como era o mito nas sociedades tradicionais.

Além disso, para Castoriadis, o imaginário existe em dois contextos, o sócio-histórico, a sociogênese; e o psíquico, a psicogênese. No primeiro contexto, “é o fluxo aberto do coletivo anônimo”, enquanto no segundo “é o fluxo representativo / afetivo / intencional” (ISER, 1993, p. 248).

Como metáfora da dinâmica desse transformar-se em outro que é próprio do imaginário, Castoriadis evoca o magma, síntese da mutabilidade e multiplicidade desse processo:

O imaginário se inscreve em tudo o que existe como seu transformar-se-em-outro, e é capaz disso porque todo o existente é postulado pelas operações da lógica de identidade e de conjunto do *'legein*[dizer](...)' e do *'teukein* [construir] (...). (ISER, 1993, p. 249).

No campo da psicogênese, como a psique seria incapaz de representar seu estado original e “não encontra na realidade um objeto no qual poderia incorporar” esse “desejo inicial”, que é irreduzível (ISER, 1993, p. 250), provoca a ruptura da psique com seu estado de unidade e orienta-se “sempre de acordo com o que não é mais, e com o que não mais pode ser. *A psique é seu próprio objeto perdido.*” (ISER, 1993, p. 250, grifos do autor). O vazio, a ruptura desta instância do imaginário radical, nasce da perda: “mobilizar o imaginário significa querer produzir por meio da ideia o que já estava perdido desde o início para a psique” (ISER, 1993, p. 251), está na esteira desse transformar-se-em-outro da psique.

Ampliando a construção do imaginário do campo da psicogênese para a sociogênese, tem-se que a instância social é experimentada por efeito da intervenção do outro na psique: “O que penetra na psique há de ser rejeitado ou destruído; essa reação é a impressão do outro na psique, que a partir daí emerge como indivíduo socialmente instituído” (ISER, 1993, p. 257). O representar e o fazer social surgem também das operações da lógica de identidade e de conjunto do *legein* (falar) e do *teukein* (fazer). O psíquico e o sócio-histórico enquanto significação imaginária “existem em princípio graças ao imaginário e esse, por sua vez, só se manifesta através daqueles” (ISER, 1993, p. 256).

Esse jogo perpétuo ativado pela perda da psique e pela experiência do outro é um movimento de criação que se dá a partir de autotransformação do instituído no plano dinâmico das criações sociais:

Os movimentos do jogo são um imaginário atual e, enquanto instâncias ativadoras, iniciam o jogo entre níveis distintos, e simultaneamente diversificam a estrutura do imaginário. (ISER, 1993, p. 259).

Ressaltamos aqui, como fizemos com as duas concepções anteriores do imaginário, o caráter da perda de que se reveste o imaginário: perda da psique pelo outro, perda pelo vazio que produz o transformar-se em outro e, portanto, alhear-se daquilo que constitui a própria origem.

Enquanto concebido como faculdade, o imaginário era ativado pelo sujeito; enquanto ato de consciência, era ativado pela consciência; enquanto imaginário radical, é ativado pela psique e pelo sócio-histórico. Comum aos três modos de ver o imaginário estão a destruição do que é original, a percepção parcial e a destruição daquilo de que se origina e a perda, o vazio, o distanciamento da própria origem e a encarnação nas estruturas sociais que são cambiantes.

Ao eleger como personagem o professor de Matemática, parece-nos que Clarice aniquila, capta o que é parcial e, de algum modo, nega aspectos que compõem ou podem compor tanto a psique como a imagem social do objeto que ficcionaliza. É o que iremos mostrar na seção seguinte.

## **A desconstrução do professor de Matemática no conto de Clarice**

O conto “O Crime do professor de Matemática” (LISPECTOR, 1993, p. 147-156) narra a história de um homem que sobe uma colina, num domingo de manhã para enterrar um cachorro morto que encontrara na rua. A finalidade desse enterro seria compensar o abandono de um cão quando tivera de mudar de cidade. Ao longo da narrativa, depois de uma série de reflexões em que percebe não haver como compensar o crime anterior, desenterra o cão morto e renova seu crime para regressar ao seio da família.

Já no início do conto, a imagem do professor de Matemática é de alguém míope usando óculos, mas não adaptado a eles, e que está usando paletó para subir uma colina em um dia não frio, talvez para reforçar sua própria frieza. Neste pormenor, revela-se uma figura insólita e inadaptada também ao cenário.

Esse homem está sobre o alto de uma colina, com uma visão privilegiada da cidade, em uma chapada em que a solidão impera: ele tem um saco com o cadáver de um cão

na mão e como testemunha viva uma única árvore. Os óculos que lhe corrigem a visão impedem-no de respirar, como se a lógica que rege a interação dos sentidos, para ele, também insolitamente, estivesse suspensa. Simbolicamente, é um Domingo, dia do Senhor, o som dos sinos e “os católicos [...] miúdos” entravam na igreja (p. 147). Trata-se de uma paradoxal cena de ascese, um homem que sobe aos céus – e depois saberemos que sobe carregando seu pecado, sua irremediável culpa – e, do alto, avalia os hipócritas que, cúmplices, vão à igreja procurar a redenção de uma semana de pecados nos atos de contrição.

A intenção do homem é enterrar o cão no centro da chapada, um lugar em que se pode “encarar de olhos vazios o sol” (p. 149). As adjetivações “estranho e objetivo” (p. 150) dadas ao cão; e os advérbios e a locução adverbial “metodicamente”, “precisamente”, “com frieza”, que modificam o ato de buscar o lugar para a cova, caracterizam alguém insensível, que é capaz se valer de um sistema de compensação quase contábil, porque quer zerar o débito da culpa em relação ao cão por quem teve afeto por meio de um que lhe é alheio.

Depois de tanto método, desiste da ideia de calcular o centro do espaço, mas persiste a frieza do professor de Matemática quando “concede” enterrar o cão onde está com os pés para “dar ao acontecimento a fatalidade da ideia” (p.149) e, ao mesmo tempo, “a marca de uma ocorrência exterior e evidente” (p. 149). Todas essas operações, quer a que envolve exatidão, quer a que faz concessão ao acaso, são produtos de cálculo para “tornar o fato ao máximo visível à superfície do mundo sob o céu” (p. 149). Modo frio de compensação do crime, quer mostrar ao mundo que expiou o pecado, assim como os católicos que observa embaixo da colina, exibem sua fé indo à igreja, também um modo de compensação contábil.

Cumprido o rito solene com pseudo-cálculo, o personagem clariceano ingressa, agora, na tarefa de avaliar sua relação com o “verdadeiro cão”, aquele que abandora. Ficamos sabendo que dera a ele o emblemático nome de José, personagem bíblico traído pelos irmãos. Também, em três momentos, ao avaliar as reações naturais e desinteressadas do cão, afirma que ele já era um cão que se podia abandonar. Revela, ainda, na frieza do riso sem

vontade, com que correspondia à brincadeira do cão, a fria premeditação do crime de abandono que cometeria.

Ainda quando se recorda do cão, o professor percebe que o animal o desmascarava à medida que passava a ensiná-lo quem ele realmente era: “Minha ferocidade e a tua não deveriam se trocar por doçura: era isso que pouco a pouco me ensinavas, e era isto também que estava se tornando pesado”(p. 152). O fato de o cão não exigir nada do homem além de que fosse homem e de querer apenas ser cão contrasta com a artificialidade do professor de Matemática, preso a uma família em que a mulher é pragmática, a sogra justifica-lhe antecipadamente os crimes e em que os filhos são ignorados: “as crianças choraram e eu não olhava nem para elas nem para ti [José]” (p. 153-154). Como construção do imaginário do professor de Matemática aparecem, neste trecho, a prepotência, uma vez que se julgava dono da razão e, portanto, nada tinha a aprender com o cão; a falta de sensibilidade com as crianças; e a cumplicidade com um mundo adulto de relações frias. Esses traços negativos configuram, aqui, os modos de negação do imaginário discutidos na seção anterior.

A reafirmação do poder demiúrgico sobre o cão aparece, ironicamente, em dois pontos. Primeiro, quando fala do abandono, o professor de Matemática diz que o cão, apesar de possuí-lo, possuiu “uma pessoa tão poderosa que podia escolher: e então te abandonou” (p. 153). Depois, quando fala de um hipotético reencontro, diz que “bastaria, esta pessoa poderosa que sou, escolher te chamar – e do teu abandono nas ruas num pulo me lambeiras a face com alegria e perdão. Eu te daria a outra face a beijar” (p. 154-154). Reforça-se, nestes dois pontos, a construção do imaginário de que professor de Matemática é detentor de poder sobre os que com ele interagem. A postura ironicamente crítica leva-o a oferecer as duas faces ao beijo de quem ele estapeara.

Aqui podemos costurar os três modos de desconstrução pertinentes às três concepções do imaginário que comparecem na narrativa. Trata-se de um professor de Matemática míope e inadequado, aos óculos, ao clima e até à sociedade, que observa do alto e com a qual compartilha a hipocrisia; trata-se de alguém pragmático, frio, arrogante, detentor de poder e insensível. Do ponto de vista do imaginário romântico, representa a imagem do

Mal; do ponto de vista do imaginário sartreano, apresenta apenas uma perspectiva ideacional negativa de um objeto que poderia ser visto em seus múltiplos aspectos; do ponto de vista do imaginário radial, metonimiza, pela função de professor, certa imagem que grande parte da sociedade tem da Matemática.

Esse conjunto de características, se é um emblema, do ponto de vista literário, da complexidade humana que pende para o Mal, resulta de uma leitura equivocada da Matemática, realizada, neste caso, pelas (des)construções do imaginário feitas pelo senso comum.

### **A Matemática e seu consórcio com a Arte**

A separação entre Arte e Matemática em universos paradoxais e estanques, ancorados na subjetividade e na emoção, de um lado, e na objetividade e na frieza, de outro, é um hiato que permeia grande parte do imaginário acerca dessas duas formas de conhecimento, não se sustenta pela voz de um poeta nem de um matemático.

O poeta é Fernando Pessoa (1888-1935):

Um poeta que saiba o que são as coordenadas de Gauss tem mais probabilidades de escrever um bom soneto de amor do que um poeta que o não saiba. Nem há nisto mais que um paradoxo aparente. Um poeta que se deu ao trabalho de se interessar por uma abstrusão matemática tem em si o instinto da curiosidade intelectual, e quem tem em si o instinto da curiosidade intelectual colheu por certo, no decurso da sua experiência da vida, pormenores do amor e do sentimento superiores aos que poderia ter colhido quem não é capaz de se interessar senão pelo curso normal da vida que o afeta — a manjedoura do ofício e a arreata da submissão. (PESSOA, 1966, p. 129).

### O matemático é Godfrey Harold Hardy (1877-1947):

A mathematician, like a painter or a poet, is a maker of patterns. If his patterns are more permanent than theirs, it is because they are made with ideas. A painter makes patterns with shapes and colours, a poet with words. [...] The mathematician's patterns, like the painter's or the poet's must be beautiful; the ideas like the colours or the words, must fit together in a harmonious way. Beauty is the first test: there is no permanent place in the world for ugly mathematics. (HARDY, 2005, 13-14)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Um matemático, como um pintor ou um poeta, é um criador de padrões. Se os padrões do matemático são mais permanentes que os do pintor ou do poeta, é porque são feitos de ideias. Um pintor cria padrões com formas e cores, um poeta com palavras. [...] Os padrões do

Assim como essas duas formas de conhecimento compartilham modos de compreensão, que partem do polo do objeto para o do sujeito e vice versa, não se pode dizer que aqueles que as praticam possam ser considerados nefelibatas, seres que vivem além ou aquém da realidade, como são estereotipados os poetas, ou seres frios, calculistas, metódicos e arrogantes como são, muitas vezes, estereotipados os matemáticos e, por extensão, os professores de Matemática e como acontece na construção do personagem Clariceano que apresentamos neste trabalho.

Pessoa sugere que o estudo das estruturas matemáticas é fruto de uma curiosidade intelectual e quem a possui tem a sensibilidade para colher da vida os pormenores do amor e dos sentimentos superiores. Neste ponto, funde o poeta e o matemático, uma vez que ambos partilham da mesma curiosidade intelectual, por

---

matemático, como o do pintor ou do poeta devem ser belos; as ideias, como as cores ou as palavras, devem se encaixar de forma harmoniosa. A beleza é o primeiro teste: não há lugar permanente no mundo da Matemática para o que é feio. (Tradução dos autores).

consequência, possuem a sensibilidades equivalentes para interpretar o mundo.

Hardy aproxima o matemático do poeta uma vez que para ele ambos são criadores de padrões. O poeta, no entanto, tem como matéria-prima as palavras, enquanto a matéria-prima do matemático é constituída pelas ideias que se estruturam em uma forma perfeita e harmoniosa. Uma perspectiva complementar a essa diria que o matemático não apenas cria padrões, mas os identifica na natureza e os traduz em uma linguagem matemática para que essa forma de arte possa ser compartilhada.

A Matemática cria uma linguagem e toda a linguagem é uma representação. Como representação não é aquilo que representa e nem poderia ser. Representar é rerepresentar e, quer do ponto de vista do sujeito, quer do ponto de vista da consciência, quer do ponto de vista das construções sociais que motivam essas representações, ou seja, ativam o imaginário, a linguagem constitui um modo de dar forma ao pensamento que não se confunde com a essência daquilo que é objeto de representação, tanto por meio da experiência quanto por meio da ideação. Podemos citar formas de artes, por assim dizer, moldadas pela

própria natureza que foram consubstancializadas pela linguagem matemática: a sequência de Fibonacci (1170-1250), por exemplo, que está presente nos ramos de uma planta como a determinar-lhe a melhor maneira de aproveitar a luz solar ou determinar à flor do girassol a melhor distribuição das sementes. A expressão desse fenômeno natural é uma dessas criações artísticas da Matemática, que pôde, por meio de sua linguagem, trazê-la à luz, assim como são criações artísticas o número de ouro, os fractais e tantas outras concepções também formuladas matematicamente.

Além disso, quanto a Hardy, a citação aos padrões das formas como essências matemáticas que convergem para harmonia e perenidade e desaguam na beleza, afasta a perspectiva quase que exclusivamente pragmática atribuída ao matemático, aproximando-o do caráter contemplativo que se pressupõe, também de acordo com o senso comum, ser próprio do poeta e da poesia. Convergência e não divergência entre as duas formas de conhecimento, complementariedade e não ruptura é o que se estabelece entre elas.

Ficam, assim, desconstruídos alguns dos traços que compõem o imaginário a respeito da Matemática como forma de conhecimento e que, em certo sentido, contamina a imagem social daqueles que a praticam ou ensinam: de que a Matemática é exclusivamente exata; de que a Matemática é exclusivamente abstrata; de que a Matemática é exclusivamente pragmática. Para relativizar isso, podemos dizer que não é exclusivamente exata, abstrata e pragmática porque trata de questões que vão desde o conceito de infinito até aquelas que frequentam o nosso cotidiano.

Desse modo, a desconstrução do professor de Matemática aparece no conto como um objeto representado pelos traços reorganizados por um imaginário. Esse imaginário, como disse Clarice numa crônica a respeito de seus contos, é uma “Explicação que não explica” (LISPECTOR, 1999, 238-240). Quando se referiu especificamente ao conto objeto de nosso estudo, disse tratar-se de uma narrativa cuja primeira versão tinha o título de “O Crime” à qual só depois foi incluído o complemento “do professor de Matemática”. Sobre o texto,

diz ainda que “permanece, no entanto, a impressão que continua não escrito” (p. 240).

Esse aspecto do imaginário que pende para a desconstrução, aniquilação e para a negação daquilo de que se apropria, constitui uma oportunidade para discussão em sala de aula, ambiente em que a crítica deve ser estimulada, a neutralidade posta em questão, e o senso comum tomado como objeto de análise.

## **Referências**

PESSOA, Fernando. **Páginas de Estética e de Teoria Literárias**. Lisboa: Ática, 1966.

HARDY, Godfrey Harold. **A Mathematician's Apology**. **University of Alberta Mathematical Sciences Society**: Alberta, 2005. Disponível em: <<http://www.math.ualberta.ca/mss/>>. Consulta em 16 jun. 2020.

ISER, Wolfgang. **O Fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução de Johannes Kretschmer Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

## **A manifestação do duplo no romance *Lenora*, de Heloísa Prieto**

Luciane Alves Santos

Apasionada pela literatura fantástica, a escritora brasileira Heloísa Prieto tornou-se, ao longo de sua carreira, referência para a literatura do sobrenatural e do medo nas categorias infantil e juvenil. Considerada uma das pioneiras nesse segmento, a autora considera o suspense como uma fórmula de sucesso que instiga e atrai os leitores. A inspiração para a criação ficcional que envolve tensão e sobrenatural vem de uma longa tradição literária: Edgar Allan Poe, Gérard de Nerval, Stephen King, Bram Stoker e Robert Louis Steveson são alguns nomes que compõem a sua seleta lista de preferências literárias. Um inegável exemplo dessa influência é o romance *Lenora*, publicado em 2008, pela editora Rocco/jovens leitores (Coleção Para morrer de medo).

Em entrevista à Folha de São Paulo (VILLAC, 2008), Prieto revelou que esse romance de inspiração gótica contou com a ajuda de sua filha, na época, com 18 anos. A

filha deu dicas de gírias, comportamentos e lugares frequentados pelos jovens. A história, que se passa em parte nos anos 70, está repleta de referências a icônicas bandas de rock, a exemplo de Led Zeppelin e Rollings Stones. Outras referências musicais foram inseridas no decorrer da narrativa, com destaque especial para Raul Seixas, que tem um capítulo a ele dedicado: “Toca, Raul”.

Para Isabelle Fabre (2007), o crescente movimento editorial voltado à literatura de recepção juvenil é ancorado no desenvolvimento de textos que se pautam por modelos de identificação. Ainda de acordo com a autora, o processo de escritura atual deve privilegiar os diálogos, o tom familiar, a narração em primeira pessoa, o sentido do mundo e, sobretudo, a originalidade. Seguindo esse direcionamento, aliado à atmosfera fantástica, o romance *Lenora* dialoga com o público jovem e favorece a identificação do leitor com os personagens que buscam o conhecimento de si mesmos, portanto, fornece aos leitores uma aproximação afetiva e um retrato dos conflitos por eles vivenciados.

Neste capítulo, apontarei como a autora desenvolve um tema clássico da literatura fantástica: o Duplo. Esse

motivo tornou-se recorrente no Fantástico, principalmente do período romântico. Inspirado na obra do escritor norte-americano Edgar Allan Poe, o romance percorre a vida das duas protagonistas Lenora e Lenora de Souza Andrade. Embora separadas por diferentes épocas, estão intimamente ligadas pela melancolia, pela música e pelas frustrações amorosas.

### **Lenora, Lenora, Lenora e Eleonora**

O título do romance é referência direta à mulher espectral do poema “Lenore”, obra de Edgar Allan Poe. O manuscrito do poema já havia sido disponibilizado para publicação em datas anteriores, mas com o nome “Lenore”, foi publicado no jornal *The Pioneer*, em fevereiro de 1843.

Na abertura do romance, duas estrofes são utilizadas como epígrafe e a referência direta aos versos de Poe será apresentada no decorrer da narrativa. Thomas Mabbott (2011) considerou que a composição desse poema trouxe muitos problemas a Poe, visto que o escritor levou anos para encontrar uma forma final que o satisfizesse. Inicialmente intitulado “A Pæan” (1831), os versos foram

incontáveis vezes modificados, publicados e republicados. O poema sintetiza o sofrimento do eu lírico que, ao lado do interlocutor, nomeado De Venere, lamenta a precoce partida de Lenora. Enlutados, aos pés do leito de morte, eles celebram “Um hino à mais nobre rainha, a mais jovem a partir,/Que duplamente morreu, ainda tão jovem ao sumir” (POE apud PRIETO, p.14). Os leitores de Poe reconhecerão também a angústia causada pela ausência da musa Lenora nos versos de um dos seus poemas que alcançou maior notoriedade, a composição “O Corvo”<sup>1</sup>. No poema, lemos: “[...] buscava ainda algum remédio à amarga, infinda, atroz saudade de Lenora -/essa, mais bela do que a aurora, a quem nos céus chamam Lenora/ e esse nome aqui já não tem mais” (POE, 2000, p. 397)

Ainda no conjunto da obra de Poe, destacamos o conto “Eleonora”. A história foi publicada em 1841, no jornal *The Gift*. O narrador-personagem relata dois períodos de sua vida: no primeiro, a ardente paixão vivida com sua prima Eleonora; no segundo, a dor e angústia que o acompanharam após a perda da amada. Sentindo a

---

<sup>1</sup> O poema “The Raven” foi publicado em fevereiro de 1845, pela *American Review*.

proximidade da morte, o único receio de Eleonora era que outra pessoa ocupasse o coração do seu pretendente. Tocado pela ardente paixão, o narrador promete que jamais a abandonaria ou se casaria com outra mulher. O falecimento de Eleonora obscurece a mente do narrador que acredita estar constantemente acompanhado pelo espectro da moça. Ele a pressente na natureza, no perfume das flores e nos seus sonhos. Em constante movimento de recuperação do amor rompido pelo mundo físico, a união é consagrada no plano espiritual.

Assim como nas referências de Poe, a história de Heloísa Prieto trata da morte de uma jovem no auge de sua vida e de sua carreira como vocalista da banda Triaprima. O livro intercala dois planos narrativos: o primeiro expõe as memórias afetivas de Duda, ex-integrante da banda: “[...] todos os anos eu volto às dunas, tentando relembrar o passado e compreender como tudo pode acontecer da forma inexorável como se desenrolou[...].” (PRIETO, 2008, p. 16). O narrador, situado no presente (ano de 2006), rememora os anos 70 e, pela internet, começa a publicar, em forma de diário, as histórias que envolvem a banda. A publicação das memórias de Duda atuará como elo para a

segunda parte da ficção, será a justificativa que o conduzirá em direção à segunda protagonista, Lenora.

O segundo plano se inicia a partir do quinto capítulo intitulado “Fantasma”, o narrador, em terceira pessoa, nos apresenta à Lenora dos anos 2000, o espaço agora é São Paulo, o ano é 2006. Em alternância, o plano narrativo das memórias de Duda e vida da protagonista Lenora seguem paralelos. Aos poucos o leitor vai mergulhando no interior das duas Lenoras, das duas histórias que se alternam para finalmente se cruzarem no final do romance.

A primeira história se inicia no *réveillon* de passagem do ano de 1969 para 1970. Reunidos em uma casa, próxima à praia, alguns jovens se divertem com música, bebidas. A atmosfera psicodélica ambienta o espaço quando o jovem Ian começa a dedilhar no violão uma estranha canção:

– Essa música não é para todo mundo. Ela foi composta para uma invocação de entidades, ela pertence à um ritual mágico. (...) Um ritual para evocar as criaturas do mar da Irlanda. (...) Ian voltou a tocar a mesma melodia estranha e começou a cantar, num inglês arcaico, que eu não compreendia muito bem. Ele repetia uma espécie de

refrão, que me hipnotizava. (PRIETO, 2008, p.19-21).

É a partir desse momento que se instaura na narrativa um momento mágico, já que a canção poderia ter o poder de invocar entidades sobrenaturais. Em meio à comemoração da passagem do ano, os jovens revelam seus desejos para o futuro: amor, fama, muito dinheiro... e até mesmo a morte: “Eu quero a perdição! Eu quero esquecer meu nome, tudo o que eu tenho, eu quero encontrar uma pessoa que me faça morrer” (PRIETO, 2008, p. 23).

Em forma de prolepse, os desejos externados pelo grupo nessa noite festiva se projetarão no decorrer da narrativa. Seria o sucesso desse grupo ligado a um pacto misterioso? Teria Ian realmente invocado criaturas do mar? Os trágicos acontecimentos futuros seriam apenas uma coincidência? Como parte de estratégia discursiva inscrita em textos de natureza fantástica, essas incertezas acompanharão o relato do narrador Duda na maior parte do romance.

No ponto mais alto dessa atmosfera mística e fantasmagórica, surge a protagonista Lenora. Novamente o efeito da prolepse é vislumbrado quando o narrador

descreve a impactante “aparição” da jovem na casa em que estavam reunidos:

Novamente um arrepio na espinha (...) A sensação forte de uma presença invisível. Virei a maçaneta e fiquei paralisado. Do fundo da noite, uma voz diferente, de uma doçura inexplicável, pediu assim:  
– Ei, espere, eu também quero entrar.  
Ian e eu ficamos mudos, boquiabertos, embasbacados, diante da aparição. (PRIETO, 2008, p. 27).

É a partir do diálogo entre Ian e Lenora que se atesta a relação do poema de Poe com o nome da protagonista: “meus pais têm a obra completa (de Poe) e me chamaram de Lenora por causa do poema” (PRIETO, 2008, p. 28). Além do poema, é possível notar a proximidade com o conto “Eleonora”, como já apontei anteriormente. Um dos biógrafos dedicado ao estudo da obra de Poe, Arthur Robson Quinn (1998, p. 330), esclareceu que a primeira publicação do conto, em 1941, continha a descrição de traços físicos da protagonista Eleonora, porém, nas publicações seguintes, alguns trechos da descrição foram omitidos, como o exemplo abaixo:

A beleza de Eleonora é do tipo etéreo: “Em estatura, ela era alta e esguia, até mesmo

para a fragilidade; a delicadeza excessiva de seu corpo, assim como as nuances de sua face, exprimindo dolorosamente o fraco domínio pelo qual mantinha sua existência (...) ela tinha a fronte majestosa, **os cabelos ruivos naturalmente ondulados e os grandes olhos luminosos de seus parentes.** (POE, 1841, p. 158, tradução minha, grifo meu)<sup>2</sup>.

Delicada, frágil, cabelos ruivos e ondulados, grandes olhos... Não passa despercebida a semelhança com a jovem protagonista da obra de Prieto:

Ela era ruiva, miúda, **os cabelos crespos espalhando-se pelas costas**, saía florida esvoaçante, camiseta cor-de-rosa, bandana na testa, **sorriso inocente, que desmentia o impacto contundente dos olhos largos, lúcidos.** (PRIETO, 2008, p. 27, grifo meu).

A chegada de Lenora resultará na formação da banda Triaprima. O nome atribuído ao grupo foi escolhido por Peninha, personagem que agencia a carreira do trio:

---

<sup>2</sup> Eleonora's beauty is of the ethereal kind: "In stature she was tall, and slender even to fragility; the exceeding delicacy of her frame, as well as of the hues of her cheek, speaking painfully of the feble tenure by which she held existence (...) the naturally-waving auburn hair, and the large luminous eyes of her kindred.

“Triaprima [...] significa o momento em que forças espirituais criam um estado de intensa criatividade [...] três grandes elementos mágicos: a arte, o amor e a palavra” (PRIETO, 2008, p. 32). A tríade da arte também sinalizará os conflitos de um triângulo amoroso. O universo jovem formado por: Duda, o narrador, Ian e Lenora, experimentará o sucesso, a amizade e o amor, mas também a inveja, o ciúme, a violência e a dor da perda.

Na segunda parte do romance, há uma transição temporal e a história avança para 37 anos após o *réveillon* de 1969, que deu início à história da banda Triaprima. O narrador apresenta-nos à Lenora Souzandrade, cujo nome é uma homenagem à música preferida de seus pais: “você sabia que minha mãe me batizou de Lenora por causa da música da Triaprima?” (PRIETO, 2008, p. 37). Ainda que distante temporalmente, a conexão entre a vocalista da banda e Lenora não se esgota na simples relação entre os nomes e preferências musicais. No decorrer da narrativa, o leitor perceberá as pistas que se vinculam à trajetória dessas meninas.

## Lenora e seu duplo

Presentia a existência de laços eternos, mas não entendia por que seu destino estaria ligado ao de alguém que ela sequer conhecia” “Será que o destino – em dimensões ignoradas – enroscara mesmo uma história na outra? (PRIETO).

Nicole F. Bravo (2005, p.261-262) explica que o mito do duplo é ancestral, remonta às antigas lendas nórdicas e germânicas, mas, na literatura, foi consagrada pelo movimento romântico que utilizou o termo “*Doppelgänger*”, cunhado pelo romancista alemão Jean-Paul Richter, em 1796. A palavra expressa o sentido de: aquele que caminha ao lado, o companheiro de estrada. (RITCHER, 1995, p.12). Imortalizado na literatura, o tema despontou em obras clássicas, a exemplo do conto “William Wilson” (1839), de Edgar Allan Poe, *O duplo* (1846), de Fiódor Dostoiévski, *O médico e o monstro* (1886), Robert Louis de Stevenson, *O retrato de Dorian Gray* (1890), de Oscar Wilde e *Frankenstein ou o moderno Prometeu* (1918), de Mary Shelley.

No estudo *Don Juan et le double* (1932), Otto Rank utilizou inúmeros exemplos para demonstrar as diferentes

perspectivas de manifestação do duplo na literatura ocidental. Para Rank (1932), embora boa parte (ou todos) dos escritores românticos tenham tratado, de uma forma ou de outra, desse motivo fantástico, foi o escritor alemão E.T.A. Hoffman que se tornou o poeta clássico do duplo, uma vez que, em sua obra, a manifestação do tema se tornou predominante. Na visão de Rank, a inscrição da duplicação na literatura pode ser apresentada em diferentes perspectivas: uma imagem separada do EU que se torna independente, portanto, um desdobramento em forma de reflexo, sombra ou espelho; ou o estado psíquico de uma pessoa, representado por duas existências distintas.

A figuração do duplo foi especialmente cara ao escritor Edgar Allan Poe. Em sua contística, o tema se associa diretamente à tradição do fantástico e do gótico e percorreu, incontestavelmente, uma parte da obra do escritor. Um dos mais notáveis fenômenos da duplicidade está presente no conto “William Wilson” (1839). Otto Rank (1932, p.21) registrou que, nesse conto, Poe deu ao motivo do duplo uma forma que se tornou modelar para vários outros escritores. O narrador representado, William Wilson, é perseguido por uma sombra, o desdobramento do

“eu” que age como um guardião, ou que metaforiza a própria consciência do narrador, portanto, a uma perturbação do estado psíquico.

Lembrando outra perspectiva, Bravo reconhece que uma das origens do duplo na obra de Poe se realiza no “mito do amor”, normalmente associado à passionalidade e aos excessos, aparece como “tema recorrente das mortas que sobrevivem num duplo: Ligéia (1837) em sua rival, Morela (1839) em sua filha, Eleonora (1835) em sua substituta” (BRAVO, 2005, p. 276).

São inúmeros aspectos de ordem mítica e simbólica que permitem a investigação acerca da manifestação do duplo. Entre as diferentes possibilidades de estudo, situarei esta leitura na perspectiva da relação de proximidade ou semelhança que permite a interrogação do próprio “eu”. (BRAVO, 2005). Nesse sentido, o romance juvenil *Lenora* aproxima-se da busca da construção da alteridade, do encontro consigo mesmo pela recuperação de uma história similiar.

Se no Romantismo o duplo esteve abertamente associado ao desfecho trágico, levando os personagens à loucura ou à morte, em *Lenora* o tema está ligado à

superação dos medos e ao desejo de viver. A história de Lenora, dos anos 70, parece ter uma renovação, ou uma espécie de continuidade, na jovem Lenora dos anos 2000. Não é apenas os nomes que “enroscam” as duas histórias, mas também uma perspectiva de vida, de futuro, de gostos e frustrações que são próprios da juventude.

No prólogo romance, o narrador Duda se interroga sobre os erros do passado: “Qual foi a mais estranha, horrível e desastrosa de todas as decisões que você já tomou em sua vida?” (PRIETO, 2008, p. 15). Avançando a leitura, no quinto capítulo, duas jovens conversam enquanto passeiam, em uma tarde de sábado, entre “lojinhas e brechós da praça Benedito Calixto”(p. 37). Uma delas repete à sua melhor amiga exatamente a interrogação feita por Duda no início do livro: “Qual foi a mais estranha, horrível e desastrosa [...]”.

A repetição desse questionamento servirá como ponto de encontro entre os dois planos narrativos. Ao analisar diferentes construtos ficcionais narrativos, Tzvetan Todorov trata dessa aparente interrupção sequencial como uma forma de encaixe, normalmente utilizada para marcar “A aparição de uma nova

personagem”, de modo que haja “interrupção da história precedente, para que uma nova história, a que explica o “eu estou aqui agora” da nova personagem, nos seja contada.” (TODOROV, 2006, p.123).

A reiteração da pergunta não deixa dúvidas quanto à validade de sua interpretação. É por intermédio desse movimento circular e desse “encaixe narrativo” que conheceremos Lenora, a jovem do “aqui e agora”, que materializa a presença do duplo. A partir do deslocamento temporal, o início da narrativa encaixada se ajustará à primeira estrutura “encaixante”.

Como consequência desse episódio, começam a ser juntadas as peças do jogo narrativo. Lenora explica à amiga a origem de seu nome, provavelmente inspirado na música “Lenora”, da banda Triaprima. Não fortuitamente, o capítulo intitulado “Fantasma” revelará os medos e inquietações da protagonista, além disso, se tornará decisivo para a percepção da correspondência entre as duas jovens de épocas distintas. Muitas pistas são lançadas, de modo que o leitor possa compreender como se manifesta o caráter da duplicidade das personagens.

O mar será apresentado como importante elemento em toda a narrativa. No primeiro capítulo, os jovens estão reunidos próximos à praia de Moçambique, em Florianópolis, em seguida, na casa onde estavam alojados, o personagem Ian revela uma estranha conexão com criaturas do mar: “Um ritual para evocar as criaturas do mar da Irlanda” (PRIETO, 2008, p. 19). O episódio conduz o leitor à percepção do mar como força ancestral, obscura e misteriosa.

Ao conhecermos a segunda Lenora, um dos pontos mais marcantes da narrativa é a revelação, em discurso direto, do domínio que o mar exerce sobre ela: “Eu sinto um medo horrível. Eu mal consigo visitar uma praia” (PRIETO, 2008, p. 40). Lenora teme o mar, tem pesadelos e se sente aprisionada no medo. Esses pressentimentos serão peças-chave na leitura dos próximos eventos.

No penúltimo capítulo do livro “The end”, o leitor tomará conhecimento da trágica morte de Lenora, vocalista da banda Triapríma. Após um show que marcaria o fim do grupo e, também, levaria à morte de Ian e Lenora, engolidos pela força do mar: “Não se sabe até hoje como Lenora pôde

afogar-se, cercada por tantos que a amavam, mas assim foi” (PRIETO, 2008, p. 102).

No passado e no presente, a relação com a água torna-se elemento unificador das identidades separadas pelo tempo. Em conversa com a amiga, Lenora, do tempo presente, relata um episódio ocorrido quando ela tinha apenas seis anos de idade, quando a mãe a encontrou à noite:

A cama estava vazia. Correu até a praia, supernervosa. Era escuro (...) ela me encontrou caminhando na beira da praia, cantarolando a “Lenora”, tipo uma sonâmbula. Quando minha perguntou o que eu estava fazendo ali, respondi em inglês. (...) Ela disse que eu estava com uma expressão completamente diferente no rosto. Que eu parecia uma velhinha. Ela morreu de medo de mim. (PRIETO, 2008, p. 40)

Essa não coincidente relação reforça a temática da duplicidade, pois a água/ o mar torna-se metáfora que visualiza a ideia da identidade que reúne duas vidas em apenas uma (BRAVO, 2005, p. 284). Enquanto transcorre o diálogo entre as personagens, o narrador filtra a percepção que a amiga tem de Lenora:

Repentinamente o olhar de Lenora envelheceu. Os olhos escureceram (...) naquele breve momento, foi como se um outro rosto tivesse se sobreposto à expressão bonita que sempre marcava a face de Lenora. Uma espécie de holografia, talvez. Ou uma máscara diáfana e transparente capaz de lhe conferir um ar ancestral [...] (PRIETO, 2008, p.41)

Ainda que a citação envolva acentuado tom sombrio, a projeção holográfica pode se adaptar ao que Anne Ritcher (1995, p.12) assinalou acerca de escritores que desenvolveram o duplo como um sentimento de estrangeirismo, como uma sombra que atormenta espíritos nostálgicos, de modo que eles agem como se fossem seres à parte, que estão no mundo sem dele participar completamente. Esse distanciamento, a ideia de apartamento social, parece simbolizar um sentimento próprio da experiência adolescente.

No presente, a aversão que Lenora tem do mar é decorrente da experiência trágica do seu duplo, o medo da água se revela como um adversário a ser combatido e superado. O verbete sobre o mar, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1986, p. 689), esclarece que ele é um símbolo

da dinâmica da vida. O mar se conecta às transformações e renascimentos.

Retornemos aos contos de Poe, em “Ligéia” e “Morela” e “Eleonora”, em que o escritor desenvolve a temática do duplo. Quinn (1998, p. 329) observou que esses contos tratam de mudanças de identidades femininas, de amores perdidos e, nos dois últimos, a atmosfera reinante na narrativa é de terror. Entretanto, em “Eleonora”, a atmosfera é concebida com ar de paz e harmonia. Talvez essa seja uma das poucas histórias do escritor norte-americano em que o desfecho sinaliza uma conciliação do narrador com o seu destino.

De forma análoga, na narrativa de Prieto, a duplicidade das protagonistas age como uma consciência apaziguadora. O engendramento do encontro entre o passado e o presente desencadeia um processo de construção identitária. À medida que Lenora deixa para trás um romance frustrado, passa a se dedicar à música, inicia-se um processo de autoconhecimento e, conseqüentemente, os pesadelos e episódios de sonambulismo vão se dissipando.

O último capítulo do livro, “Mal do nome”, narra o encontro entre Duda e Lenora: “Duda molhou os pés nas ondas, posicionando-se de modo a conseguir ouvir a canção que a garota tocava no violão” (PRIETO, 2008, p.105). A superação do medo da água, a reconciliação com a vida, pode ser interpretada como a marca da ressignificação do indivíduo após um processo de amadurecimento, como assinalou Bravo (2005, p. 287) : “[...] o duplo renasce sempre das cinzas que marcam a relação com a morte [...] é a imagem espiral ao acaso, o símbolo da morte-renascimento”.

De forma circular, esse movimento conciliatório se estende também ao narrador Duda que, assim como o eu lírico do poema de Poe, vive perturbado pela trágica perda de sua musa inspiradora. A presença do passado no presente conduz os personagens a uma espécie de reconciliação consigo mesmos.

Ao examinar a relação espaço-tempo na constituição da duplicidade, Bravo (2005, p.283) assinala que o mito do duplo pode se tornar “o meio de expressar o

contato, para além do eu, entre duas vidas, entre duas culturas”. A conexão que se estabelece, ao final da narrativa, entre Duda e Lenora representa uma espécie de confrontação com o duplo, mas não no sentido da sombra aniquiladora do “eu”, o desdobramento de Lenora é o que Bravo considerou possível como forma de enriquecimento e diálogo, “a alteridade dentro do eu é o que vai permitir um diálogo, um reencontro, até mesmo uma solidariedade com o outro” (BRAVO, 2005, p. 287).

Ao tratar da literatura voltada para o público jovem, Daniel Delbrassine (2006) notou que existe um triplo desafio: é necessária uma leitura que seduza o leitor; tratar de temas comuns a essa fase da vida, muitas vezes considerados tabus: como sexo, drogas, violência; e, também, de buscar a identificação do leitor com a história narrada. É notável como *Lenora* consegue articular de forma bastante atraente esse triplo desafio. Embora com os pés no fantástico e na atmosfera gótica, o enredo está centrado no enfrentamento das jovens protagonistas para superação de seus dramas pessoais. Nesse sentido, a trama atinge tom bastante realista, capaz de envolver o leitor nos conflitos vivenciados pelos personagens.

## Referências

BRAVO, Nicole Fernandez. Duplo. In: BRUNEL, Pierre (Org). **Dicionário de mitos literários**. Tradução de Carlos Sussekind, Jorge Lacleite, Maria Thereza Rezende Costa e Vera Whately. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

DELBRASSINE, Daniel. **Deux stratégies de séduction du lecteur dans le roman contemporain adressé aux adolescents**. Disponível em: <https://books.openedition.org/pur/41349>. Acesso em 18 de mar. de 2020.

FABRE, Isabelle. La littérature jeunesse. In : FABRE et al. **Médiations autour du livre**. Développer le goût de la lecture. Dijons: Educagri, 2007.

MABBOTT, Thomas. **Lenore**. Disponível em <https://www.eapoe.org/works/mabbott/tom1p078.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2020. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

POE, Edgar Allan. **Eleonora**. Disponível em: <https://www.eapoe.org/works/tales/elnoaa.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

POE, Edgar Allan. **Poesia e Prosa**. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Ediouro, 2000.

PRIETO, Heloísa. **Lenora**. Rio de Janeiro: Rocco jovens leitores, 2008.

QUINN, Arthur Hobson. **Edgar Allan Poe: a critical biography**. New York: D. Appleton-Century Company, 1941. Disponível em: [www.eapoe.org/papers/misc1921/quinn00c.htm]. Acesso em: 20 jun. 2020.

RICHTER, Anne. **Histoires des duples: de Hoffmann à Cortázar**. Paris: Édition Complexe, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VILLAC, Luana. De filha para mãe. **Folha de São Paulo**. Folhateen. 28 de abril de 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhatee/fm2804200813.htm>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

## **O real, o fantástico e o insólito: narrar o Holocausto para crianças**

Luciane Bonace Lopes Fernandes

Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la. (Bertold Brecht).

Desde 2007, temos realizado uma série de pesquisas e reflexões sobre a Segunda Guerra Mundial, especificamente sobre o Holocausto e os campos de concentração nazistas. Diante da vastidão de informações disponíveis e pesquisas realizadas sobre o assunto, nos debruçamos especificamente sobre a situação de crianças que passaram pela dura experiência dos campos nazistas, não por meio de memórias de guerra e outros relatos, mas do estudo de suas impressões e percepções sobre o universo concentracionário no momento da experiência, de registros plásticos e poéticos deixados por elas e que nos dão um vislumbre de seus pensamentos e sentimentos em meio ao processo de aniquilação física, moral e emocional.

Chegamos a algumas conclusões e muitas perguntas continuam em suspensão, talvez sem resposta. Mas, hoje, nos detemos sobre um outro tipo de questão que, na perspectiva adorniana, parece-nos urgente: como narrar a crianças uma história sobre crianças que são friamente assassinadas?

Em sua palestra intitulada *Educação após Auschwitz*, primeiramente transmitida na rádio de Hessen, em 1965, e posteriormente publicada em 1967, Adorno chama atenção para o fato de que toda educação deve ser dirigida a uma autorreflexão crítica, a uma autodeterminação à não participação da barbárie, com o objetivo de evitar a repetição de *Auschwitz*, e concentrar-se na primeira infância pois, de acordo com os pressupostos da psicologia moderna, todo caráter se formaria nessa fase.

Para o autor, a repetição ou não de *Auschwitz* depende do estado de consciência ou inconsciência das pessoas, e as tentativas de se contrapor à essa repetição precisam ser impelidas necessariamente pelas vias da subjetividade, visto serem extremamente limitadas as possibilidades de transformação dos pressupostos objetivos. Adorno (1995) também afirma que é necessário

desvelar os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer atos de extrema crueldade, com o intuito de despertar uma consciência geral.

Muito foi escrito sobre o assunto após a libertação dos campos de concentração, por autores como Hannah Arendt, Primo Levi, Giorgio Agamben, Tvetzan Todorov e pelo próprio Adorno. Mas, como “traduzir” para uma linguagem acessível à criança conceitos tão complexos desenvolvidos por esses e outros autores e que descortinam o lado mais cruel de nossa sociedade? É possível transmitir essas teorias pós-Segunda Guerra para crianças pequenas? De que forma?

Partimos do pressuposto de que pesquisar e definir um gênero narrativo direcionado ao público infantil que seja capaz de transmitir, de forma simbólica, traços importantes da irracionalidade e crueldade praticadas durante a Segunda Guerra pode contribuir para uma educação de cunho mais crítico e reflexivo e para a exigência primeira de todas, “de que *Auschwitz* não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119).

Além da iminente ameaça de catástrofes e genocídios, outro ponto de suma importância e que precisa

ser constantemente refletido e discutido são os fatores que predispõem jovens e crianças, muitas vezes pequenas, ao *bullying*, palavra que se tornou muito comum nos últimos anos, principalmente aos profissionais da educação. O pensamento de Adorno ecoa de forma cada vez mais profunda numa era de intolerâncias, em que “micronazismos”<sup>1</sup> instauram-se em vários níveis sociais, atingindo inclusive as crianças. Discutir sobre como sujeitos supostamente normais foram capazes de planejar e executar atrocidades pode revelar os mecanismos que os tornaram aptos a isso e contribuir para priorizarmos uma educação que caminhe na contramão.

A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteciam e cultivaram tais barbaridades com o nome de "costumes". Eis aqui um campo muito atual para a ciência. (ADORNO, 1995, p. 128).

Para Levi (1988), o que aconteceu nos campos de concentração durante a Segunda Guerra “é o produto de

---

<sup>1</sup> O conceito de “micronazismo” é desenvolvido no artigo de Maria Helena Rolim Capelato, citado nas referências bibliográficas.

uma concepção de mundo levada às últimas consequências com uma lógica rigorosa”. Para o autor, “enquanto [essa] concepção subsistir, suas consequências nos ameaçam” (1988, p. 7).

Mas o *bullying* e uma educação para a autonomia e emancipação do sujeito são apenas parte da justificativa da pesquisa que aqui se apresenta mui primariamente, ainda na forma de pensamento mais amplo e não sistematizado, de breve explanação, sendo o conhecimento do passado e das múltiplas faces da natureza humana, ao nosso ver, a justificativa primária de pesquisa.

Mas, que história deveria ser contada, visto que em diferentes países, campos de concentração ou guetos, a experiência do Holocausto pode ter sido diferente, até mesmo única, para as crianças que a vivenciaram? Em nossas pesquisas anteriores<sup>2</sup> nos debruçamos sobre uma

---

<sup>2</sup> FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Escrever poesia [durante] Auschwitz**: concepções do universo concentracionário nos poemas das crianças de Terezín. 36 f. Relatório Final (Pós-Doutorado em Letras Orientais) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Concepções do universo concentracionário**: diálogos entre os poemas e desenhos das crianças de Terezín. 127 f. + anexos. Relatório Final (Pós-Doutorado em

experiência vivida por crianças judias no campo de concentração nazista de Terezín, na República Tcheca. Dada a importância dessa experiência e aos registros escritos, orais, plásticos e poéticos que sobreviveram à guerra, partimos do pressuposto que a história das crianças de Terezín seria exemplar e poderia ser narrada à outras crianças na contemporaneidade, visto que, nesse campo, as crianças lutaram por suas vidas e humanidade e enfrentaram as duras penas do universo concentracionário de forma bastante corajosa. Outro ponto relevante, é o fato dessas crianças terem sido orientadas à expressão plástica e poética e por seus registros terem sido preservados, apesar da guerra. Dessa forma, esse campo foi escolhido como ponto de partida para a empreitada de narrar o Holocausto para crianças, visto que toda produção infantil realizada em Terezín servirá de fonte de pesquisa e inspiração para a construção da narrativa.

---

Metodologia do Ensino e Educação Comparada) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Pelos olhos da criança:** concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín. 2015, 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Terezín foi uma estrutura única no sistema concentracionário, pois foi um campo que serviu de propaganda aos nazistas. Na tentativa de abafar os rumores de que Hitler estaria exterminando o povo judeu durante a Segunda Guerra, o campo de Terezín foi escolhido pelos nazistas para receber a visita de uma delegação composta pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha e por representantes da Dinamarca e da Suécia e fornecer-lhes um álibi. Dessa forma, transformações significativas na aparência exterior do campo iniciaram-se na primavera de 1943.

Durante todo o verão daquele ano o campo passou por um processo de embelezamento, preparando-se para receber a delegação. A ideia era esconder a realidade atrás de uma fachada reluzente. Os edifícios e ruas foram limpos pelos prisioneiros e a praça central recebeu um belo gramado e canteiros de flores. Bancos foram instalados em diversos lugares e lojas, *playgrounds*, berçários, correios, farmácia, açougues, hospitais, cafés e escolas foram provisoriamente estabelecidos.

Para solucionar o problema da superlotação, em maio de 1944, 7.500 prisioneiros foram deportados para

*Auschwitz*: doentes, especialmente as 1.200 pessoas contaminadas com tuberculose, portadores de deficiências, órfãos, prisioneiros acometidos de desnutrição, ou qualquer um que ameaçasse causar má impressão.

A visita incluiu a apresentação da ópera *Brundibár*,<sup>3</sup> ensaiada e executada pelas crianças do campo. O processo de embelezamento se estendeu por mais algumas semanas depois da visita da delegação e um filme<sup>4</sup> foi produzido entre agosto e setembro, reafirmando a mentira encenada pelos nazistas. Em abril de 1945, a delegação do Comitê

---

<sup>3</sup> *Brundibár*, que significa “zangão”, foi uma metáfora da situação vivida pelas crianças durante a Segunda Guerra Mundial. Composta em Praga pelo músico e compositor tcheco Hans Krása, a ópera conta a história de Pepiček e Aninka, crianças cuja mãe está muito doente. As crianças vão ao mercado para conseguir leite, mas como não têm dinheiro, decidem cantar. Suas vozes são abafadas pelo som do realejo, o *Brundibár*. Nesse momento, os animais da floresta os aconselham a formarem um grande coro e combaterem o realejo. Depois do confronto, as crianças cantam o coro final. A ópera tem como tema: “Quem ama a justiça não deve ficar parado e não deve ter medo. Ele é nosso amigo” (GRUENBAUM, 2004, p. 48, tradução nossa). Para mais informações, ver FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. *Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín*. 2015, 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

<sup>4</sup> Filme propaganda realizado em 1944 pelo diretor e prisioneiro Kurt Gueron sob título “Terezín: um documentário sobre a zona de povoamento judeu”. Trechos desse filme estão disponíveis no site <http://www.youtube.com/watch?v=qEQPjvDXeZY>. Acesso em: 17 jul. 2014.

Internacional da Cruz Vermelha realizou outra visita à Terezín, novamente com relatório positivo em relação à situação dos prisioneiros.

Terezín foi um campo transitório para judeus do Protetorado da Boêmia e da Morávia. Construída em 1780 pelo Imperador da Áustria José II, a cidade-fortaleza tinha o intuito de abrigar seu exército e protegê-lo. Com excelentes fortificações, a fortaleza de Terezín foi facilmente transformada em um campo de concentração e seus edifícios rapidamente utilizados como alojamentos, separados por sexo e idade, no caso das crianças, além da malha ferroviária próxima: de lá, os prisioneiros seriam enviados para os campos do Leste, principalmente para *Auschwitz, Chelmno, Majdanek e Treblinka*. Mesmo Terezín não possuindo câmaras de gás, a morte era o destino inevitável de todos os prisioneiros.

O campo de Terezín também ficou conhecido por sua rica vida cultural. Apesar da fome, das doenças e da ausência de espaço e liberdade de ir e vir, a atividade intelectual do campo pode ser considerada de nível elevado. Havia palestras, orquestras, grupos de *jazz*, produções de teatro para adultos e crianças, *performances*

musicais, leituras de poesia, jornais e revistas feitos a mão, escolas de ensino formal e aulas de arte.

A arte era literalmente uma ferramenta de sobrevivência e resistência cultural e espiritual frente à barbárie imposta pelos alemães. Em Terezín, a arte serviu também como um testemunho da vida cotidiana do gueto.

Segundo o Sr. Thomas Venetianer, sobrevivente do campo, os artistas se uniram em prol das crianças, havia um desejo de proteção e cuidado. Eles pretendiam, por meio da arte, ocupar o tempo delas para que pudessem suportar, e talvez por um momento até esquecer, os horrores vividos, as recorrentes mortes, o frio e a fome. Em Terezín houve toda uma movimentação, um esforço conjunto em benefício das crianças.

Em nossos esforços para encontrar uma forma narrativa que unisse elementos da realidade - uma realidade extremamente cruel e insólita - e uma linguagem que pudesse ser assimilada por crianças pequenas leitoras, nos deparamos com um gênero que pressupomos - sem podermos afirmar ainda - ser o mais apropriado para transmitir, de forma simbólica, conceitos importantes sobre o Holocausto, como a perseguição e segregação

sistemáticas, a ideia do extermínio de um povo, o processo de desumanização imposto nos campos de concentração e a importância da arte nesse contexto: o conto de fadas.

A história real das crianças de Terezín oferece ao leitor elementos que, coincidentemente, também caracterizam os contos. Um deles é a violência e crueldade a que foram submetidas essas crianças, aspecto também presente nos contos em sua origem que, por sua vez, são um reflexo da realidade, reelaborada a partir de uma construção fantástica:

Para o historiador Robert Darnton, os contos exploram aspectos tão rudes e cruéis porque a vida dos camponeses era marcada pelo sofrimento e miséria: trabalho árduo, alimentação insuficiente, alta mortalidade (maior entre as mulheres devido aos partos). Segundo o pesquisador, o grande número de madrastas e o tratamento desigual e impiedoso que elas dispensam aos enteados não é invenção da Carochinha, mas estratégia de sobrevivência para aumentar as chances de seus próprios filhos. (VOLOBUEF, 2011).

De acordo com a professora e pesquisadora Karin Volobuef,<sup>5</sup> os contos de fadas apresentam quatro elementos básicos e imprescindíveis: o deslocamento do herói ou protagonista, seu isolamento, a penúria, por meio de trabalhos exaustivos, e a batalha dos guerreiros.

Ao nos debruçarmos sobre os relatos, diários e produções plástica e poética das crianças de Terezín, observamos a presença de todos os elementos: houve deslocamento de seus lares (de suas vidas!) para o campo, local de total isolamento onde as crianças de 16 anos ou mais tiveram que trabalhar nas fábricas ou, as mais novas, na manutenção do alojamento. A batalha dos guerreiros pode ser expressa pela produção artística dessas crianças, uma forma potente de resistência ao “mal”, expresso no processo de desumanização e na grande apatia em relação à vida imposta aos prisioneiros, uma espécie de renúncia

---

<sup>5</sup> Em palestra ministrada ao Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP), em 2019.

que caracteriza o *mulçumano*<sup>6</sup> e justifica-se dentro do pensamento nazista de extermínio total.

Os contos lidam com problemas atemporais e tratam de questões humanas universais, como vícios e virtudes, confrontando “a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos. [...] O mal é tão onipresente quanto a virtude” (BETTELHEIM, 1979, p. 15).

Para Bettelheim, “o conto de fadas é a forma imaginária que os problemas humanos mais ou menos universais alcançaram à medida que a história passou por gerações” (BETTELHEIM, 1979, p. 74, nota de rodapé).

---

<sup>6</sup> Para Levi (2004), “mulçumano” era a designação dada pelos veteranos do campo, aos fracos, ineptos, irreversivelmente exaustos e destinados à seleção. De acordo com o autor, eles foram assim chamados pois, quando observados de longe, davam a impressão de árabes em oração. Dessa imagem derivou a definição de mulçumano, ou seja, aqueles que estavam morrendo de desnutrição, que não podiam mais se erguer e que, de acordo com Jean Améry (Apud AGAMBEN, 2004, p. 49), eram os prisioneiros que haviam abandonado qualquer esperança e que haviam sido abandonados pelos companheiros. Um cadáver humano em agonia, sem discernimento do bem e do mal, da nobreza e vileza, da espiritualidade e não espiritualidade. Outra explicação provável remete ao significado literal do termo árabe *muslim*, que significa “aquele que se submete incondicionalmente à vontade de Deus”. Agamben também alude ao fato do termo *muselmann* se aproximar de *muschelmann*, homem-concha, ou seja, fechado em si mesmo. Para Klüger (2005), os mulçumanos eram aqueles que haviam perdido o instinto de sobrevivência e que reagiam como autômatos.

De acordo com Volobuef, os contos de fadas tratam de questões que estão presentes na sociedade de forma aguda, trabalhando a própria realidade de forma simbólica e estilizada, exprimindo verdades sobre a humanidade e sobre cada indivíduo.

Da mesma forma, não podemos considerar o Holocausto como um evento isolado, mas fruto de um processo fomentado anos antes pelo nacionalismo, pelo supremacismo racial e antissemitismo, pelo desenvolvimento tecnológico e pelos princípios da modernidade e do capitalismo industrial.

A civilização moderna não foi a condição suficiente do Holocausto; foi, no entanto, com toda a certeza, sua condição necessária. Sem ela, o Holocausto seria impensável. Foi o mundo racional da civilização moderna que tornou viável o Holocausto. (BAUMAN, 1998, p. 32).

Na esteira desse pensamento, podemos afirmar que o Holocausto não foi uma questão estrita entre judeus e nazistas, mas um sintoma da sociedade moderna, que emergiu ferozmente na Alemanha durante a Segunda Guerra e que teve apoio das massas.

Como citado anteriormente, Adorno considera necessário revelar os mecanismos que tornaram *Auschwitz* possível, para que os sujeitos tenham ampla consciência de seus atos. O autor também afirma que

[...] a incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como *Auschwitz* em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas. (ADORNO, 1995).

Observamos, a partir dos escritos de Bruno Bettelheim (1979), que a criança, em contato com o conto de fadas, passa por um processo de identificação com o protagonista ou herói pois, de acordo com o autor, a criança, muitas vezes, também se sente maltratada ou injustiçada. Ele afirma que “o herói do conto de fadas mantém-se por algum tempo em isolamento, assim como a criança moderna com frequência se sente isolada” (BETTELHEIM, 1979, p. 20).

Ora, isso é uma forma de aproximação dos sofrimentos e desafios enfrentados pelo herói ou heroína e pode resultar em algum nível de empatia em relação àqueles que são injustiçados pelo mundo ou estão

fragilizados, fazendo um caminho contrário ao que detectou Adorno em relação à incapacidade de identificação dos algozes para com as vítimas.

Volobuef também nos lembra de que, para Jolles (1976), as injustiças a que uma personagem é acometida gera certo desequilíbrio no conto, fazendo o leitor ansiar por sua vitória para que a justiça seja restabelecida.

Outra característica importante do conto é a presença de elementos fantásticos. Pautado na realidade e em uma crueldade exacerbada, podemos entender o conto como uma fusão do real e do fantástico, uma narrativa que nasce da realidade, muitas vezes insólita e absurda, e encontra na fantasia sua forma mais potente de significação.

Para Souza (2012), a criança dispõe bem da capacidade imaginativa, enquanto a imaginação do adulto já se encontra muito bem adaptada à realidade. Levi-Strauss afirma que a criança, em vez de utilizar o raciocínio e a observação para desvelar as causas dos fenômenos do mundo, “recorre à imaginação para explicar, por nexos de aparência e de participação, aquilo que, por escapar-lhe ao

entendimento, possa ser inquietante ou ameaçador” (*apud* PAES, 1998).

Outra característica do pensamento infantil seria o que Piaget designa como “a necessidade de justificação a qualquer preço”. O autor explica que “essa lei lógica ou pré-lógica tem uma significação profunda, pois é graças à sua existência que a ideia de acaso está ausente da mentalidade infantil”, alargando os horizontes da fantasia para a compreensão do mundo a partir dos recursos ou conhecimentos disponíveis.

Além do leitor se identificar com o herói ou protagonista - que em nosso caso são heróis ou protagonistas, visto que o “grande desafio” de nossa história é enfrentado por um grupo de crianças, não por um indivíduo apenas -, pressupomos que também poderá identificar nos algozes - Hitler, os soldados da SS e todos os perseguidores, bem como objetos inanimados, como câmaras de gás, fornos crematórios e trens que, de acordo com o pensamento animista da criança podem “ganhar vida” - traços de crueldade usualmente atribuídos a bruxas, lobos, dragões, gigantes, feras e outros seres fantásticos próprios dos contos de fadas.

Concluindo estas breves reflexões, gostaríamos de expor também que a produção plástica e poética das crianças de Terezín está permeada de imagens e metáforas que nos levam em direção ao mundo da fantasia. Poemas em que animais ganham vida e experimentam, assim como as crianças, as agruras do campo; figurações do campo que são uma mescla da realidade observada e dos sentimentos atribuídos pelas crianças àquele lugar; desenhos de princesas e dragões, entre muitas e muitas outras imagens que nos ajudam a compreender o que pensaram e quais temas selecionaram durante o momento de reclusão, imediatamente anterior a suas mortes covardes nas câmaras de gás dos campos do Leste, entre eles *Auschwitz*.

Essa história precisa ser escrita. Mas, mais do que dar corpo a um artigo científico, com um pequeno alcance e público específico, a história das valentes crianças de Terezín, que enfrentaram a morte e o horror por meio da arte, precisa chegar aos nossos filhos, sobrinhos, netos, aos filhos dos nossos amigos, às escolas. As crianças precisam saber que:

*Éra uma vez, num lugar muito distante, um rei acometido de  
uma grave doença, uma feucura, que decidiu exterminar parte de seus  
súditos e,*

*a partir de então,  
toda a gente  
corre o risco iminente  
de nunca mais  
ser feliz para sempre.*

## Referências

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III). Tradução de Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ARENDDT, Hannah. **Os campos de concentração**. Tradução: Rafael Rocca dos Santos. Cadernos de Língua e Literatura Hebraica, n. 15, p. 280-305, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Escrever poesia [durante] Auschwitz: concepções do universo concentracionário nos poemas das crianças de Terezín.** 36 f. Relatório Final (Pós-Doutorado em Letras Orientais) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Concepções do universo concentracionário: diálogos entre os poemas e desenhos das crianças de Terezín.** 127 f. + anexos. Relatório Final (Pós-Doutorado em Metodologia do Ensino e Educação Comparada) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín.** 2015, 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KLÜGER, Ruth. **Paisagens da memória: autobiografia de uma sobrevivente do Holocausto.** Tradução de Irene Aron. São Paulo: Editora 34, 2005.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LEVI, Primo. **A trégua**. Tradução de Marco Lucchesi São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PAES, José Paulo. **Infância e poesia**. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 ago. 1998. Caderno Mais!

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de Manoel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **Diante do extremo**. Tradução de Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

VOLOBUEF, Karin. **“Minha mãe me matou, meu pai me comeu”**: a crueldade nos contos de fadas. In: Anais do II Colóquio Vertentes do Fantástico na Literatura, 2011. Disponível em:  
[http://www.vertentesdofantastico.com.br/II\\_Coloquio\\_files/iicoloquio\\_anais.pdf](http://www.vertentesdofantastico.com.br/II_Coloquio_files/iicoloquio_anais.pdf).

VOLOBUEF, Karin. Animais, feras e monstros nos contos de fadas. In: GAMAKHALIL, M. M; BORGES, L. A. (Orgs.) **No território de Mirabilia estudos sobre o maravilhoso na ficção**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018, p.78-88.

## ***O Conde de Monte Cristo e Gankutsuou*: Um Espírito Vingador**

Maria Cristina X. de Oliveira e Carolina Xavier de O. Longatti

O processo de comunicação humana é marcado por uma constante interação entre diferentes linguagens, numa relação em que as semelhanças e diferenças contribuem para a construção dos mais variados sentidos, permitindo a elaboração de diversas obras de expressão comunicativa. Assim se dá no diálogo entre artes e meios, em que recursos e linguagens contribuem para a intersecção de enredos, contextos e construções das mais diversas. Um exemplo é o que ocorre na releitura da obra *O conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas feita na animação *Gankutsuou*, cujas temáticas se enredam para trazer à tona aspectos que perpassam obras clássicas da ficção mundial.

O romance *O conde de Monte Cristo* desenvolve por meio do tema da vingança, uma das tramas mais envolventes da literatura. Escrito no século XIX, essa obra é, como afirma Candido, um típico romance romântico,

trazendo características desse período, como o individualismo:

*O Conde de Monte Cristo* é um retrato completo da vingança pessoal; a vingança pessoal é a quintessência do individualismo; o individualismo foi e de certo modo continua querendo ser, eixo da conduta burguesa. (CANDIDO, 1978, p. 13).

O Conde, que dá nome ao livro, usa de meios variados para se vingar daqueles que arruinaram sua vida. A história de Dumas recebeu várias adaptações em diferentes suportes, e uma delas é a série de animação *Gankutsuou*, lançada em 2004. O anime (forma como são chamadas qualquer tipo de animação no Japão), apesar de seguir de perto o enredo original de Dumas, faz determinadas mudanças que ajudam a construir uma nova obra, com elementos próprios da cultura dos animes (como a presença de robôs gigantes, os chamados Mechas – abreviatura do termo inglês “mechanical”).

A ambientação do anime é futurista (a ação se passa em 5053), com boas doses de ficção científica, além da presença de elementos fantásticos e sobrenaturais (extraterrestres e espíritos) e a introdução de um novo

ponto de vista, a de Albert Morcerf, personagem secundário na obra de Dumas, mas que aqui divide o protagonismo da série com o Conde.

Tais mudanças podem parecer, a princípio, incompatíveis com o romance original, contudo, apesar de distantes do universo criado por Dumas, reforçam e metaforizam temas desenvolvidos na obra literária. A figura do Conde de Monte Cristo, que guarda importantes modificações nessa transposição, é um exemplo de como a proposta do anime trata o anseio de vingança tematizado no romance.

### **A vingança do Conde**

A intertextualidade e o dialogismo que ocorre entre os mais diferentes textos em várias épocas e lugares por todo o mundo, demonstra o caráter múltiplo da obra literária. Esta não se encontra isolada, mas sim integrada num grande sistema de correlações. Como explica Julia Kristeva (1969), todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção em termos de anterioridade-posterioridade, originalidade-imitação. Esse

movimento se faz presente no diálogo destacado a seguir, cuja obra fonte é um clássico da literatura.

No livro de Dumas, Edmund Dantès, após ser injustiçado quando jovem, volta, depois de 14 anos na prisão, para se vingar. Como ressalta Guimarães,

Dentre os mais controvertidos conceitos ligados à heroicidade redentora e restauradora, está o de uma 'ética da vingança', explorada em diversas narrativas ficcionais do idealismo romântico, na segunda metade do século XIX. (GUIMARÃES, (2009, p. 03).

Dantès, tornado Conde após encontrar o tesouro do falecido Abade Faria (seu mentor e companheiro de cárcere) na ilha de Monte Cristo, realiza friamente a sua vingança. Ele fere e mata, mesmo que indiretamente, seus inimigos e até mesmo inocentes, e tudo isso com o poder adquirido por meio do conhecimento e do dinheiro, numa realidade na qual o que vale mais é o capital e não a religião, um mundo laico em que prevalece a influência das boas relações e as desigualdades. (MOTTA, 2000)

No anime, o Conde também detém o capital e o saber, e ainda tem um aliado poderoso que é justamente o

espírito que dá nome à história: para sair da prisão e se vingar, Edmund Dantès faz um pacto com o espírito Gankutsuou, que lhe concede recursos e conhecimento, e em troca Edmund lhe dá seu corpo e sua alma. Gankutsuou se alimenta da vontade de vingança do Conde, e quanto mais este pratica atos contra seus inimigos, mais se transforma no próprio Gankutsuou.

O anime foi produzido em 2004, escrito e dirigido por Mahiro Maeda. Trata-se de uma série com de animação com 24 episódios, que foi exibida durante os meses de outubro de 2004 e março de 2005. A obra também ganhou uma adaptação para *CD Drama*, além de uma série de *light novels* e um mangá. O diálogo feito por Maeda rendeu diversos prêmios internacionais à obra, que se destaca pela complexidade da relação estabelecida com a obra original.

Pode-se dizer que o espírito Gankutsuou personifica, no anime, o capital e o conhecimento, elementos que dão, no livro, o poder ao Conde para praticar sua vingança. Soma-se a esse poder concedido por Gankutsuou, a imortalidade, embora seu preço seja a transformação de Edmund, numa espécie de metáfora da obsessão do personagem de Dumas pela vingança. No anime, temos a

metamorfose do homem no monstro por via do domínio de seus sentimentos vis.

O espírito se manifesta fisicamente no Conde pelo surgimento de vários olhos em seu rosto e nesses momentos, seu coração torna-se insensível e, em contrapartida, imortal (sacrifício em troca de poder). O Conde no anime tem aparência fantasmagórica e vampiresca (cor acinzentada e molares sobressaltados), semelhante à descrita no livro:

Embora de uma palidez quase lívida, esse homem tinha uma fisionomia notavelmente bela [...] — deve ser algum novo desterrado, algum fantasma que saiu do túmulo com a autorização do coveiro, pois me parece terrivelmente pálido. [...] — Escute — disse-lhe ela —, Byron jurou para mim que acreditava em vampiros, disse inclusive que já vira alguns, descreveu-me sua fisionomia. Pois bem, é literalmente como ele: aqueles cabelos pretos, aqueles olhos imensos, luzindo uma chama estranha, aquela palidez mortal [...]. (DUMAS, 2009, p. 319, 375, 376).

É importante apontar que o diálogo entre textos e, de forma mais abrangente, entre obras e suportes artísticos, pode ocorrer de diversas formas. Nesse sentido, ao realizar a intertextualidade, o texto não se relaciona

apenas com aquele com quem efetua o diálogo, mas também com os demais do mesmo gênero.

Assim, ao estabelecer o diálogo entre literatura e animação, estamos abrangendo obras, contextos, recursos e linguagens. Dessa forma, a animação contribui com uma gama de temas e elementos para constituir uma comunicação profícua com a obra literária.

### **Mais vozes em cena**

Protagonista na obra de Dumas, o Conde de Monte Cristo em *Gankutsuou* divide a cena com Albert de Morcerf, filho de seu antigo amor, Mercedes, e de seu rival, Fernand. Albert, nessa transposição, se torna praticamente o protagonista que representa o bem, ao lado do Conde, que corporifica o mal, ainda que justificado, na medida em que seus desafetos são mostrados com alto grau de vilania também: Villefort, o juiz que o condenou injustamente, é corrupto, Danglars, que o traiu, é ganancioso, Fernand Morcerf, seu rival, em sua loucura pelo poder, tenta matar seus próprios familiares. A contraposição entre a frieza e

malícia do Conde e a ingenuidade de Albert ajuda a criar tensão e dramaticidade na trama.

Albert tem uma função, de certa forma, moralizante e redentora, pois tenta resgatar o bem naqueles que estão envolvidos no ódio e na vingança (e nesse caso, não só o Conde, mas também Fernand, seu pai). O Conde mostra-se insensível e passa por cima de qualquer um que atrapalhe seus planos, sendo capaz de atos cruéis e de maquinações impiedosas.

Porém, devido às marcas do espírito que surgem em seu rosto quando ele pratica maldades, somos sempre lembrados que é a possessão que o torna cruel, e que aos poucos está destruindo sua humanidade. Haverá salvação para o coração do Conde? No anime, o seu sofrimento físico diante da manifestação de Gankutsuou parece apontar para algum tipo de salvação: ele ainda não é totalmente um “monstro”.

É Albert, com sua inocência e bondade quem tenta “salvar” o Conde, mesmo ele tendo matado (e nessa versão, com suas próprias mãos, e não indiretamente como no romance) um inocente. No livro de Dumas, não observamos essa ação moralizante e redentora: o Conde faz e desfaz

sem arrependimentos, e quando isso acontece, logo é superado:

Quase ao fim da empresa é tomado de dúvidas, teme haver prevaricado, mas afinal caem-lhe nas mãos os manuscritos secretos do Abade Faria, e ele lê a epígrafe: "Arrancarás os dentes ao dragão e esmagarás sob os pés os leões, disse o Senhor". "Ah! Graças, eis a resposta!" brada Monte o Cristo. E isso o deixa tão exultante que, após haver edificado o leitor (não há superhomens que não sejam subdeuses); permite-se até mesmo infringir a regra de proterva castidade que a vingança lhe impusera: veleja feliz rumo a praias ignotas ao lado da mulher que o amava em silêncio [...] (ECO, 1978, p. 102).

A construção do personagem Conde em Dumas, segue uma marcação cronológica: inicialmente Edmund Dantès era um jovem inocente e honesto que, devido aos sofrimentos vividos, vai se transformando num homem amargurado e sedento por vingança. Temos, assim, tempo para compreender a sua mudança e até nos compadecermos de sua situação.

Na animação, diferentemente, há um corte na história de Dantès e já nos deparamos com ele na figura do Conde, no momento em que vem a conhecer Albert e seu amigo Franz durante o carnaval. É por meio de *flashbacks* que vamos entendendo o porquê de suas ações. Tal construção nos distancia um pouco da figura do Conde, o que condiz com seu desenvolvimento inicialmente como um vilão.

Esses elementos e escolhas presentes na obra de animação aponta para o fato de que, na construção de um texto há traços da subjetividade do autor, que inserido num outro contexto histórico e social acrescenta ao enredo já conhecido, novos elementos, atribuindo diferentes sentidos e produzindo um novo discurso.

### **Poderes do além**

O Conde no anime tem poderes sobrenaturais conferidos por Gankutsuou, o que permite atingir eficientemente seus inimigos. Além dos recursos e conhecimento (assim como no romance), ele tem a imortalidade e habilidades físicas acima da média. É com a

ajuda dessa última que ele trava uma luta, graficamente muito bem desenvolvida, de robôs gigantes.

Os robôs gigantes, aliás, nos animes e mangás protagonizam histórias há décadas. Geralmente controlados por humanos, muitas deles adolescentes, os robôs são usados, em grande parte das vezes, como armas de guerra ou combate. Seus oponentes, que podem ser os mais variados possíveis, indo de monstros a outros robôs gigantes, não deixam nada a dever. Os pilotos e suas máquinas poderosas (às vezes nem tão máquinas assim) protagonizam enredos diversos, permeados de ação, drama, romance e muito mais.

No anime, esse embate futurístico envolvendo um robô, se dá quando o Conde é desafiado a um duelo (no romance, Albert desafia o Conde, mas a luta entre os dois não acontece). No anime, o Conde enfrenta Franz<sup>1</sup> pilotando um Mecha. Nessa luta, o Conde é ferido mortalmente, mas seu coração, com o poder da imortalidade, não é afetado.

---

<sup>1</sup> O personagem Franz no livro se mostra próximo de Albert e o ajuda em algumas situações, mas não de maneira tão decisiva quanto no anime, em que defende o amigo em diversos momentos, chegando a tomar seu lugar no duelo com o Conde.

No romance, por sua vez, o “superpoder” do personagem se concretiza a partir da aquisição do capital e conhecimento:

Nada é indecifrável para este nictalope: a sua visão, aguçada pela escuridão da cela, descobre os segredos mais sombrios, os delitos ignorados, os corpos enterrados. Nenhuma linguagem é estranha a este poliglota que através, quer das expressões corporais, das mensagens implícitas, dos sinais presentes na voz, quer da corrupção, da persuasão, da astúcia, consegue adivinhar, compreender e pôr todos a falar para obter as informações de que precisa. A este dom de ubiquidade corresponde logicamente uma multiplicação de identidades que reflecte o elo entre o justiceiro e o mundo por onde evolui. [...] De facto, conhece todos os meios, adopta todos os usos, além de ter uma fortuna inesgotável e faculdades quase sobre-humanas, e nada o trava, nem escrúpulos, nem obstáculos [...]. (CARAVELA, 2008, p. 34-35)

A riqueza que possibilita a vingança do Conde encontra-se escondida numa caverna, e esse é outro elemento do texto-base que o anime recupera indiretamente, uma vez que é também das cavernas que

vem o poder para realizar a vingança: Gankutsuou significa algo como “o rei da caverna”. Dantès encontra Gankutsuou em uma das muitas celas da prisão de If, habitando um corpo decrepito de algum antigo preso ao qual ele já havia sugado todas as forças (é interessante destacar que todas as falas do espírito são feitas em francês, numa clara homenagem à Dumas e seu país de origem).

### **Entre diálogos**

Os aspectos destacados em Gankutsuou revelam como a releitura da figura do Conde ajuda a construir um personagem enigmático, envolvente e poderoso, e que valoriza a obra literária. Mesmo com as diferenças na adaptação da obra de Dumas, muitos elementos essenciais foram mantidos, como é o caso do capital e do conhecimento, fatores que formam a base do livro, e que no anime foram materializados no espírito Gankutsuou; e da vingança, praticada pelo Conde nessa transposição com a mesma intensidade vista no romance.

A animação, contudo, como pudemos ver, guarda um aspecto não presente no romance que é justamente a

esperança de redenção, materializada na figura de Albert, aquele que pode, com sua ingenuidade, salvar o Conde (ação moralizante). Assim, o bem confronta o mal acentuando aspectos importantes da obra original, ao mesmo tempo em que permite voltar novos olhares à mesma.

A linguagem dos animes, com as cores, a animação e o som ajudam a dar vida ao personagem e ao universo do romance em outra ambientação, com destaque para a voz de Edmund Dantès que, com seu tom grave e, às vezes “cavernoso”, consegue demonstrar aspereza, desespero e sedução, atributos do personagem injustiçado e vingador, imortalizado na obra de Dumas.

## **Referências**

CANDIDO, Antonio. **Tese e antítese**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1978.

CARAVELA, Natércia Murta Silva. **Le Comte de Monte Cristo: da Literatura ao Cinema**. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade do Algarve, Faro/Portugal. 2008.

DUMAS, Alexandre. **O Conde de Monte Cristo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ECO, Humberto. **O Super-Homem de Massa**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

**Gankutsuou**. Animação. Direção: Mahiro Maeda. Estúdio Gonzo, Japão, ano 2004-2005. Episódios: 24.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. **Utopias, Anacronias e distopias em V de vingança: das páginas para a tela**. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 21, p. 70-87, julho/dezembro 2009.

MILNER, Marcos Nogueira. **Entre a Honra e a Vingança: Considerações Sobre a Reciprocidade Violenta no Brasil**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais), PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Paulo Motta. Um sucesso quase mundial: A mão do finado ou as metamorfoses de um conde. **Revista Veredas**, nº 13. 2000. Disponível em: <http://www.lusitanistasail.org/publicacoes/revista-veredas/veredas-numero-13/228-metamorfofes-conde.html> Acesso em 19 Mar. 2016.

# Fronteiras do (re)inventar em livros para infância de Mário Quintana

Maria Laura P. Spengler  
Eliane Debus

## Introdução

O escritor gaúcho Mário Quintana tem uma vasta produção poética cuja temática, muitas vezes, dialoga com a infância, num rememorar a sua própria infância, bem como escritos propriamente para infância; títulos como *Batalhão das Letras* (1948), *Pé de Pilão* (1975), *Lili inventa o Mundo* (1983), *Nariz de Vidro* (1984), *Sapo Amarelo* (1984), *Sapato Furado* (1994) e *Só Meu* (2008) colaboraram por certo para a valorização da literatura para infância, e, em particular, a inserção o gênero lírico. As características de seus textos possibilitaram que parte de sua obra de recepção adulta fosse adequada e recebida de bom grado pelas crianças. Assim, as temáticas abordadas por Mário Quintana agradam leitores de várias idades e de diferentes repertórios de leitura, são temas sem fronteiras, dos mais simples aos que aguçam o entendimento da existência

humana, interessam, intrigam e emocionam. Dentre eles, podemos dizer que o autor dá destaque para aqueles que, muitas vezes, são difíceis de tratar com os pequenos, como morte, solidão e velhice.

Neste artigo, analisamos dois livros de Mário Quintana comercialmente destinados ao público infantil e juvenil. O primeiro deles *Lili Invento o Mundo*, publicado originalmente em 1983 e reeditado pela Global, em 2005, com ilustrações de Suppa. O segundo, *Sapato Furado*, publicado originalmente em 1994, o ano da morte do autor, pela editora FTD e reeditado também pela Global, em 2006, com imagens de André Neves. Ambos os títulos são antologias de poemas e prosas poéticas, sendo que no segundo título encontramos poemas selecionados pelo próprio autor, entre outras publicações que não tinham como leitor a criança e o jovem. Nosso objetivo é o de verificar como o imaginário é mobilizado pela linguagem verbal e visual dos dois títulos nos poemas que tematizam a morte, a velhice e/ou a solidão.

Para isso, nos apoiamos nos estudiosos que se debruçam sobre as discussões da poética para infância (COELHO, 2010; PONDÉ, 1984), e, devido a forte carga de

simbologia nos poemas, sobre os estudos desenvolvidos por Chevalier e Gheerbrant (2009).

### **A potencialidade simbólica da poesia**

A poesia infantil opera por meio de imagens poéticas e compartilha com o leitor uma lógica de metáforas que se assemelha a leitura sensorial da realidade. A poesia provoca emoções que se articulam com a subjetividade.

De maneira muito pessoal, a poesia, enquanto esse processo imaterial que surge a partir da concretude do poema, propõe a fruição poética que se dá pelo “encontro do homem com a materialidade das palavras que compõem o poema, palavras com poder de propiciar uma experiência estética” (DEBUS; SPENGLER; SILVEIRA, 2020, p. 16).

E para além da palavra, as ilustrações que constituem um livro de poema para crianças, sinestesticamente, brinca também com o som. Sobre esse exercício de expressão imagética e sonora, Coelho (2000) se reporta:

Mas não é só palavra... Poesia é também *imagem* e *som*. As palavras são signos que

expressam emoções, sensações, ideias... através de imagens (símbolos, metáfora, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos...). É esse jogo de palavras, o principal fator de atração que as crianças tem pela poesia (...). O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os sentidos, despertando um sem-número de sensações [...] (COELHO, 2000, p. 222).

Coelho amplia aqui, a constituição do que conhecemos como livro ilustrado, que é a construção dada a partir de três dimensões que compõe o livro: a palavra, a imagem e a materialidade. Dessa forma, não basta somente analisarmos as palavras nos poemas, mas também as ilustrações que compõem os títulos que aqui debruçamos.

Assim, o estudo dos símbolos, aqui analisados a partir da perspectiva de Chevalier e Gheerbrant (2009) pareceu-nos adequada, ao observarmos o potencial simbólico nas imagens das ilustrações dos poemas, já que vislumbramos que a ilustração “engrandece sua significação, podendo ampliar a compreensão do leitor” (DEBUS; SPENGLER; SILVEIRA, 2020, p. 18).

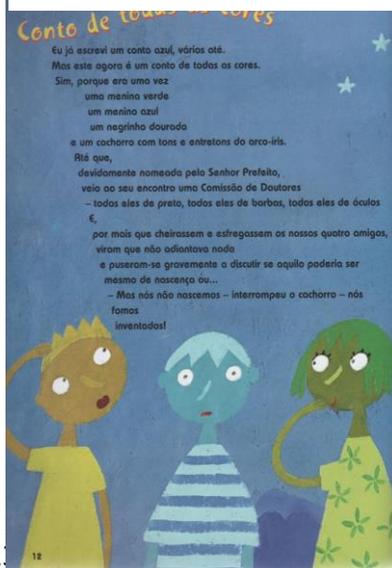
Demarca-se assim, o papel fundamental da poesia enquanto vivência e compreensão da linguagem literária,

pois possibilita partir da fruição poética à exploração e constituição de repertórios de leitura importantes para as experiências estéticas de leitores.

### Sobre um possível pensamento imagético e poético

A poesia de Mário Quintana é permeada pelo mundo da infância, no qual o poeta transita com desenvoltura, sua escrita instiga a imaginação poética que (re)organiza um mundo ficcional e possibilita à criança se encontrar e se ver em seus poemas. Os elementos, enredos e personagens eclodem em múltiplas imagens, provocando no leitor uma viagem de reflexão ao criar imagens poéticas. A personagem do livro: Lili, aparece em diversas poesias do livro *Sapato Florido*, dentre essas, o autor selecionou esses textos e acrescentou outros

Figura 1: Poema *Conto de todas as cores* e ilustração



Isso pode ser observado no poema “Conto de todas as Cores”, do livro *Lili inventa o Mundo*, que em nada se assemelha a um princípio de mímese realista, a

Fonte: Quintana, 2005, p. 12.

semelhança se dá por uma afirmação de ficção. O texto apresenta a concepção atemporal, como um conto de fadas: “*Era uma vez*” e intercala a poesia a elementos de prosa. De forma não linear, o texto convida o leitor a brincar com as palavras, suas sonoridades e suas imagens. Para Pinheiro (2000), “a obra de Quintana escapa a qualquer classificação de gênero também quando percebemos que usa expedientes de contos de fadas, sem, contudo, cumprir o estatuto de um.” (p. 42).

Aproximando-se ao ilogismo infantil, a imagem que a poesia cria é o fator mais importante para a sua estruturação. Para Pondé (1984), é pela não linearidade do texto que se faz a conexão entre o autor e o receptor da poesia: “ela aproxima pela emoção, o eu que compõe do eu que lê, proporcionando maior empatia e rapidez na apreensão” (p. 123). As repetições usadas pelo autor “*um menino azul, um negrinho dourado e um cachorro com tons*” e “*todos eles de preto, todos eles de barbas, todos eles de*

*óculos*”, dão sustentabilidade rítmica ao poema que ocorre sem a necessidade das repetições estarem ligadas a rimas, fazendo com que ritmo e repetição caminhem lado e lado e contribuam para a sonoridade do poema. O animal presente também é outro fator que aproxima o poema com o ambiente infantil, é o cachorro quem tece o diálogo, assumindo característica humana.

As características físicas das personagens transcrevem o poder de fantasia infantil, resposta de que

tudo vem do poder de

imaginação,

característica



Figura 2: Poema *Dorme ruazinha* e ilustração

fortemente marcada

nos poemas de

Mário Quintana que

adiciona enfoques

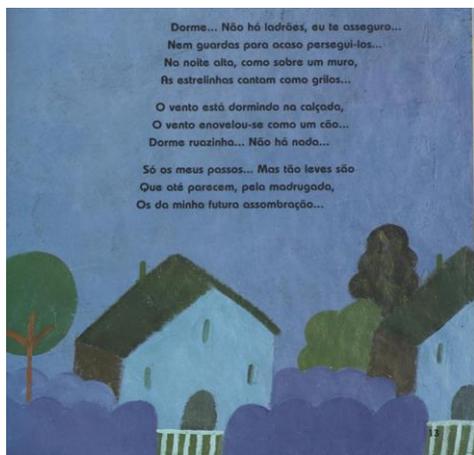
diferentes aos

empregados pelos

adultos. Pondé

argumenta que “a

imagem não explica a



realidade: convida-nos a recriá-la e, literalmente, a revivê-la” (1984, p. 127).

A ilustração, nesse caso específico, apresenta um caráter descritivo, mostrando apenas as personagens do poema, tal como o autor os descreveu, embora as expressões faciais delimitadas pelo ilustrador possam gerar interpretações diversas. Em um texto poético, o ilustrador

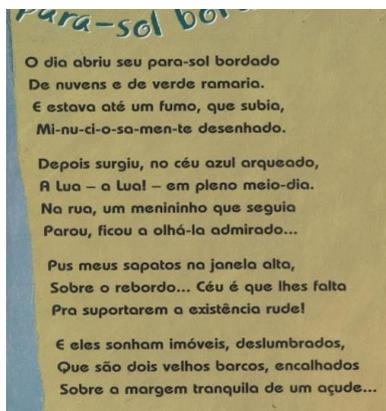
Fonte: QUINTANA 2005, p. 13. não encontra convenções para se

apoiar e para ter sucesso na ilustração, deve inventar uma possibilidade de interpretação visual.

Outra marca do irreal também aparece no poema *Dorme Ruazinha*, que mostra o mundo onírico conhecido pelo leitor infantil, os elementos presentes em sonhos. Imagens quase fantasmagóricas, mas que não causam nenhum tipo de temor. O eu poético se encontra em uma geografia imaginária como que a embalar a “ruazinha”, e o leitor também é conduzido como se seguisse uma canção de ninar, marca presente nas poesias destinadas a crianças. Esse poema não segue uma ordem cronológica e linear, pois mesmo trocadas de lugar, as estrofes ainda proporcionam uma conversa íntima com o texto, a essência se apresenta

na organização de significados. O espaço poético é metafórico e enigmático, impregnado de subjetividade.

Figura 3: Poema *O dia abriu seu para-sol bordado*



A ruazinha pode ser reconhecida como sendo a própria criança leitora, com seus medos e angústias, mas o olhar adulto antecipa o futuro, o autor destaca a “futura assombração”, como a

possibilidade dos desafios futuros. O poema fornece um trilho de passagem de variadas vivências.

Fonte: QUINTANA, 2005, p. 29.

Quintana em nenhum momento menospreza seu leitor, pois os aspectos linguísticos presentes na composição possibilitam um alargamento de consciência, por meio da posse do desconhecido, instigada pelas ideias e imaginação. O ritmo presente na linguagem do poema tem a finalidade de transformá-lo em veículo de emoção. Mais uma vez, a ilustração descreve elementos presentes na escrita.

O poema *O dia Abriu seu para-sol bordado*, cruza os olhares de crianças e adultos. Na sua primeira parte conhecemos a admiração de um menino frente a uma paisagem luminosa, e ao final do poema, uma metáfora de sapatos gastos colocados em uma janela alta, como um adulto, esperando a morte.

As duas últimas estrofes colocam os sapatos como metáfora da vida gasta do eu poético, que logo depois se desdobra em duas imagens – sapatos e barcos – unidas pelo sentido comum de travessia. O sapato como símbolo de “viagem, não só para o outro mundo, mas em todas as direções. É o símbolo do viajante” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 802), o barco representa “o símbolo da viagem, de uma travessia realizada seja pelos vivos, seja pelos mortos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 121). Neste sentido, esses dois elementos simbolizam a viagem para outro mundo, no caso específico do poema, a travessia se confunde com a morte, mas uma morte tranquila, como um repouso.

Este poema, então, contempla imagens dentro de imagens. No livro, a representação visual se dá pela leitura do texto, e não pela ilustração. O poeta imprime nos textos

de *Lili inventa o Mundo*, sonhos de linguagem, desestabilizando certezas, com a mesma facilidade com que as crianças reverterem coisas em seus contrários.

Esse último tema nos remete ao livro *Sapato Furado*. Sobre a publicação do livro, Mário Quintana diz “Eu já escrevi o sapato Florido. Como nesta vida nem tudo são flores, apresento-vos agora o Sapato Furado” (QUINTANA, 2006, p. 974) dando indícios de que os poemas selecionados para o livro vão discutir questões mais profundas sobre existência, como a morte e as incertezas humanas.

O título *Sapato Furado* surge como uma metáfora de seu outro livro *Sapato Florido*. Como um joguete de palavras, no qual, o novo e o velho, a morte e a vida, o real e o imaginário podem conviver. Para Fabrício Carpinejar, Mário Quintana:

Em sua poesia, não interfere no mundo, assiste como um fantasma de si, que sabe um pouco mais do que os vivos. Este adicional intuitivo o fazia escutar os mortos na mesma frequência dos despertos. "Sonhar é acordar-se para dentro". Sua lírica é obcecada pelos sapatos. Poucos calçaram com tanto conforto um par de solas gasto e macio, a sublimar a solidão do caminhante, a esmo, sem um

endereço certo para voltar [...] (CARPINEJAR, 2011, p. 1).

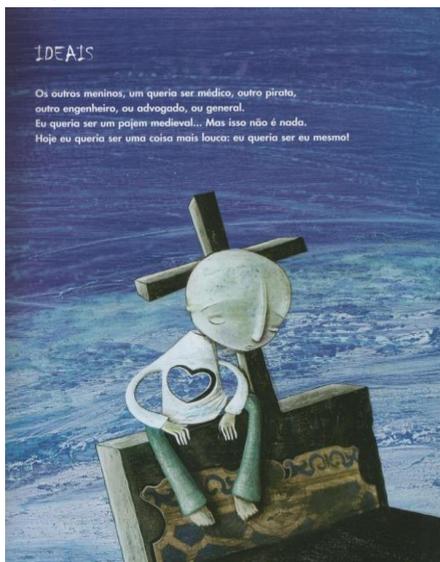
Quintana (2006) também indica o leitor para o qual pensou seu livro, quando afirma que “o seu texto foi escolhido exclusivamente pelos leitores a que se destina: a gurizada a partir dos dez anos [...]” (p. 974).

O livro *Sapato Furado* é marcado, antes de tudo, pelo belo encontro entre palavra e imagem. André Neves conseguiu ilustrar poeticamente os poemas ao pincelar leveza e emoção aos textos profundos do autor.

Os primeiros poemas do livro dividem a mesma ilustração, o primeiro deles trata sobre a morte, tema instigante aos jovens leitores, o tratamento lúdico dado ao poema mostra a simetria entre o autor e o leitor, uma aproximação do poeta à leveza com que o jovem acredita ser sua existência, e retira do tema o tratamento sério e religioso.

O título do poema *Conto Azul*, propõe o jogo lúdico sobre o falar da morte como um tema tranquilo. A tessitura do poema e da ilustração se dá de maneira harmoniosa, já que uma página em azul, com uma textura que se

Figura 4: Poema *Ideais* e ilustração



assemelha a água permeia o fundo do poema. A água representa “fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência (...) é a infinidade de possíveis” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, P. 15). É flutuando na água que a personagem está sentada no elemento que

traz referência de morte.

O poema que acompanha a ilustração das páginas é composto pelo trecho “A primeira coisa que os defuntos fazem, depois de enterrados é

abrir novamente os olhos”

Fonte: QUINTANA, 2006, p. 5.

(QUINTANA, 2006, p. 4), o

que a imagem apresenta, é uma personagem de olhos fechados, mas com um coração vazado, que transparece a água do fundo. Os olhos estão fechados, mas o coração está aberto.

O outro poema que divide a página dupla, reporta aos ideais de vida, sonhos de futuro. A ilustração traz elementos das duas poesias: o homem/menino (seria ele um defunto de olhos fechados?), a cruz em um túmulo antigo. A cruz, para Chevalier e Gheerbrant (2009) “apontando para os quatro pontos cardeais (...) é a base de todos os símbolos de orientação, nos diversos níveis de existência do homem” (p. 309), ou ainda como crença religiosa “é a ponte ou a escada de mão pela qual os homens chegam a Deus” (p. 310). A palavra medieval presente no poema, é lembrada pelo detalhe decorativo do túmulo. E no coração do homem/menino, a água faz passagem, travessia, o que poderia indicar a passagem do tempo de vida humana, a travessia pelos anos, e a realização dos ideais e sonhos de menino. O coração por ser o órgão central dos indivíduos, na cultura Ocidental representa “a sede dos sentimentos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 280), para as civilizações tradicionais o coração representa “a inteligência e a intuição” (p.280), desta maneira, a imagem do coração vazado na ilustração, poderia representar essa construção do ideal humano, através da inteligência e da emoção.

O poema *Efeitos Colaterais* é apresentado na mesma página que o poema *Terapias*, dividindo novamente as páginas e intercalando os dois poemas à ilustração. O ilustrador usa técnicas de colagem e pintura, neste caso, percebe-se que o fundo da imagem é um texto em outra língua. Aparentemente alemão, buscando alguma tradução para os trechos mostrados na imagem encontramos: *Ihre haut zu beleben* (para revitalizar a sua pele), *auch rauher* (muito áspera), *dieses spezialpräparat* (esta preparação especial), *und die creme* (e o creme), entre outras, nos remetem a uma espécie de receita de um creme para pele, ou uma receita de comida, já que o poema se refere a um bolo abatumado.

Figura 5: Poemas *Efeitos Colateais* e *Terapias*, e ilustração



Fonte: QUINTANA, 2006, p. 16-17.

A personagem está com um olho aberto e um olho fechado. No olho fechado, palavras recortadas formam os cílios e formam a frase:  *você precisa levantar seu...* , e no olho aberto, os cílios são formados por recortes de palavras em alemão. Os olhos – aberto e fechado – nos transmitem à essência do primeiro poema, que trata de dormir e sonhar que está acordado. O X que se sobrepõem ao olho fechado poderia representar a necessidade de sono.

A bochecha do personagem da ilustração remete ao segundo poema, pois nela aparece um desenho que se assemelha a um coração escondido pelos dedos de uma mão, e o poema fala dos remédios que pessoas idosas tomam todos os dias. O personagem é um velhinho, detalhe demonstrado pelos fios brancos na cabeça. Um dos dedos da mão representa uma perna, e um pé calçado de meia e sapato, mais uma alusão ao primeiro poema, pois somente quem está acordado usa meias e sapatos.

As pílulas derramadas de um frasco de remédio antigo estampam uma das páginas e mostram o colorido necessário à vida dos *velhinhos*, tema da segunda poesia.

Os temas como velhice e solidão se destacam e suas poesias superam a função didático-pedagógica, que era

comum na produção poética destinada ao público infantil e juvenil, na época em que o autor escrevia. Sua produção se estabelece como literatura da melhor qualidade, apresentando características de vanguarda, e acompanhando a produção literária da contemporaneidade. Neste sentido, a prova maior de sua recepção ao público leitor está na possibilidade de seus poemas se atualizarem a cada nova leitura.

Desta maneira, os poemas aqui apresentados se destacam como referenciais estéticos e são puro movimento, tanto em seu aspecto sonoro, através da métrica e ritmo, quanto nos aspectos imagéticos, por meio do conjunto de ilustrações que compõem os dois títulos aqui analisados.

## **Conclusão**

O poeta apresenta uma sintonia com os sentimentos e com o repertório para infância, pois narra de forma a aproximar seu ponto de vista ao da criança, não impõe tom moralizante em seus poemas e se preocupa em

compreender e traduzir o que as crianças sentem. O poeta é honesto com seu destinatário infantil, não ameniza a realidade, não simplifica as palavras e não infantiliza os temas de suas poesias. As informações presentes em sua escrita são desordenadas e não lineares, transmitem ao leitor um potencial de envolvimento mais rico e assim, elevam seu nível de invenção e percepção. Sua poesia existe para contrariar expectativas, romper horizontes de expectativas.

Para concluir, sabemos que o mundo da criança é um mundo singular, imaginativo, intensamente criativo e polissêmico. A leitura de poemas e ilustrações, como as aqui apresentadas, articulam processos de sensibilização, valorizando o exercício de liberdade poética, e colaborando para a fruição estética.

## **Referências**

CARPINEJAR, Fabrício. **Passarinhando infâncias**. Em <http://www.assisbrasil.org/joao/quintana.htm>, acesso em 30 de maio de 2010.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras,

cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P.; SILVEIRA, Rosilene de F. K. da. **Poemas Para Todos Os Anos**: Os Livros Premiados Pela Fnlij (1992 – 2019). Tubarão: Copiart, 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

PINHEIRO, Helder. **Poemas para crianças**: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e Folclore para a criança. In: BELINKY, Tatiana; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

QUINTANA, Mário. **Lili inventa o Mundo**. Il. Suppa. São Paulo: Global, 2005.

QUINTANA, Mário. **Sapato Furado**. Il. André Neves. São Paulo: Global, 2006.

QUINTANA, Mário. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 2006.

## **Literatura e linguagens do imaginário contemporâneo: hipertexto e hipermídia**

Maria Zilda da Cunha  
Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Se o mundo digital propiciou a confluência de suportes e mídias e a hibridização de códigos e de linguagens, o conceito de texto foi alterado, em razão das sintaxes de descontinuidade e da natureza interativa e multirreferencial do projeto cibernético. Nesse sentido, novas textualidades emergem e oferecem desafios importantes a serem perscrutados. Se houve mutações nas formas de produção de linguagem, houve também modificações nas formas de recepção. Aspecto que vem suscitando especial atenção para nós, estudiosos das produções literárias e culturais para crianças e jovens e atentos aos processos de formação do leitor contemporâneo.

Para discutir tal problemática, empreendemos uma perspectiva interdisciplinar que nos leva à leitura de

autores como Agamben e Maffesoli, objetivando melhor compreensão acerca do que é ser contemporâneo e dos impactos que as novas tecnologias trazem à cultura. Recorremos a princípios da semiótica e dos estudos comparados de literatura para traçar vias de compreensão crítica a respeito dos diálogos entre textos e linguagens.

Giorgio Agamben (2009) tece considerações bem-vindas às nossas reflexões; para o filósofo, há uma relação de adesão e de distanciamento com o próprio tempo em que se vive - uma associação ocorre em razão de se viver naquele momento, compartilhando da matéria histórica e do imaginário que ali se projeta, e uma dissociação que vai implicar uma espécie de anacronismo que faz observar essa experiência vivida e imaginada a partir de um não-lugar, ou de um lugar outro, amparado por uma visão epistemológica relativizadora e dialética, marcada pela flexibilidade.

O esforço de dialogar para conferir sentido não implica descompasso absoluto, necessidade de falar ou de viver em outro tempo, ou sentimento de nostalgia, posto que, irrevogavelmente, este tempo nos pertence e é nele que nos inserimos com todas as suas luzes e sombras. Para o pensador, “contemporâneo é aquele que mantém fixo o

olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2009, p.62).

Na esteira de Maffesoli (2004), compreende-se como as consequências epistemológicas e existenciais das transformações, que vimos enfrentando, impõem dificuldade para se compreender os fenômenos sociais que, segundo ele, estão apenas em estado nascente. Para o estudioso, pode-se aceitar a hipótese de o indivíduo, a história e a razão cederem lugar a uma fusão afectual que se encarna no presente à volta de imagens “comuniais”. O indivíduo – fragmentado – desempenha diversos papéis nas tribos às quais adere. A identidade fragiliza-se e as identificações, que já são plurais, multiplicam-se. Cada qual só existe no e através do olhar do outro.

O processo atual, nessa ordem de ideias, remete para a realidade cotidiana, em que a heteronomia prevalece. Mudança que se alia a uma inversão de tempo, não é mais a História linear que importa, mas as múltiplas histórias humanas. Ainda sob sua consideração, nos dias atuais, vive-se um retorno vigoroso dos conchaves da imaginação. A pós-modernidade, na perspectiva do filósofo francês, caracteriza-se pelo retorno ao local, ao tribal e ao

mitológico. Ele não acredita no fim das ideologias, mas na sua transmutação. Além disso, afirma que a tecnologia não desencantou o mundo, mas favorece seu reencanto, possibilitando um “mundo imaginal”, um modo de ser e pensar que passa pela imagem e pelo imaginário. Para ele, se as tecnologias favorecem tal reencantamento, importa atentar para esse “imaginal” que se exprime de forma lúdica – presente e prenante – constitutivo de um estar juntos fundamental (MAFFESOLI, 2004, p.30).

Ao fim e ao cabo, ao mapear o imaginário da pós-modernidade, Maffesoli diagrama-o com uma construção plural e aponta a força motriz da história que se faz da experiência comum “corolário do vivenciado”. Nas palavras do autor:

A vida, ou os imaginários que ela suscita, devem ser tomados por aquilo que são, ficando claro que sua eficácia é real, que esta é a única que nos importa a partir do momento em que desejamos levá-la a sério. (MAFFESOLI, 1998, p.180).

Se a racionalidade instrumental do século XIX e XX – premissa para o progresso – banuiu o lúdico, o onírico, o festivo, incitando desconfianças acerca desse aporte

imaginal considerado a “louca da casa”, tem-se, agora, um renascer fortalecido nas novas formas de socialidade circunscritas à cibercultura.

Essas reflexões apontam para alguns dos desafios de nosso tempo, sobretudo se pensarmos na educação dos jovens contemporâneos, notadamente, na formação de leitores em face das formas de produção de linguagem materializadas em mídias diversas, nas temáticas fraturantes que engendram a vida social e no perfil mutante e múltiplo do leitor/espectador/internauta diante desse universo multifacetado em que novas textualidades emergem.

Seguramente, tanto as mídias, quanto as linguagens produzem formas de cognição, assim como as tecnologias conduzem a mudanças neurológicas e sensoriais que atingem, sobremaneira, as percepções e as ações (SANTAELLA, 2010). Cada formação cultural, em razão das tecnologias de que dispôs, sabe-se, fez emergir tipos específicos de leitores: aquele, próprio do Iluminismo, que tem diante de si textos duráveis (livros) e podem ser revisitados a todo o momento. “Um leitor que contempla e medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana,

complementada pelo sentido interior da imaginação”. (SANTAELLA, 2004). Há, também, o leitor movente e distraído, que é fruto da Revolução Industrial, do desenvolvimento do capitalismo, diante do apelo de informações simultâneas e desafiado a decifrar textos híbridos, além do leitor que emerge com os suportes digitais e navega pela rede virtual, selecionando informações em redes textuais com *links* múltiplos. E, nesta era da hipermobilidade, convive com eles o leitor ubíquo, aquele que dispõe de uma prontidão cognitiva capaz de fazê-lo navegar em diversos ambientes virtuais simultaneamente, sem perder a concretização do contexto físico em que está.

Chartier (1994) lembra-nos que a materialidade do livro foi substituída pela imaterialidade<sup>1</sup> de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso opõe-se a livre composição de fragmentos infinitamente manipuláveis. Com a

---

<sup>1</sup> Imaterialidade significa uma outra materialidade, pois existe sob uma forma codificada realizada pela organização de estados eletromagnéticos dos sinais de 0 e 1, comporta uma matriz virtual e potencial em memória que pode ser atual, visualizável por meio de transcodificadores. As mensagens imateriais não se confundem com seus suportes, elas circulam através de múltiplos dispositivos.

desmaterialização do texto eletrônico, as mensagens não se confundem mais com seus suportes, circulam por dispositivos múltiplos, em arquiteturas hipertextuais. Nessa era da hipermobilidade, criam-se espaços fluidos e múltiplos, dentro dos quais o leitor transita por meio de uma comunicação ubíqua.

A proposta deste artigo se faz no sentido de examinar algumas formas mais atuais de textualidades - entre as várias configurações de linguagem que estão a engendrar nossa era, aqui focaremos o hipertexto e a hipermídia.

É fato que, em todas as culturas humanas, as narrativas foram importantes para organizar, compreender e compartilhar experiências, estruturando-se de acordo com o imaginário de cada tempo e cultura. Estamos, hoje, descobrindo novas e complexas formas do narrar, que têm mudado nossa maneira de atuar, de nos divertir e de educar.

O hipertexto constrói-se, por expansão, como uma rede, pela articulação de nós (unidades básicas de informação que cabem em uma tela) e nexos associativos

(*links*) entre os quais o leitor pode transitar em uma condição de exploração.

Alinearidade e interatividade são características primordiais do hipertexto, que não é pensado para a leitura do começo ao fim. De maneira interativa, o usuário faz sua inserção ou sua experiência de imersão nesse território líquido de intensa condensação informativa – o hiperespaço. Um dos problemas nesse deslocamento do leitor, em virtude do modo polifônico de ler, é a probabilidade de se desnortear, tornando-se incapaz de formar um mapa cognitivo. Daí ser essencial a astúcia, para que, nessa navegação multilinear e descontínua, ele saiba pautar suas escolhas.

É recorrente, nos estudos semióticos sobre hipertexto, a relação metafórica com o labirinto, no sentido que assume para Rosenstiehl (apud SANTAELLA, 2007, p. 315) como um convite à exploração sem mapa e com inteligência artilosa. A entrega ao fascínio do trajeto assemelha-se, também, ao próprio pensamento, que examina, a partir de uma profusão de ideias, de memórias, de projeções, percorrendo infinitas possibilidades de respostas. As decisões são tomadas em curto alcance, já que

não se tem a visão do todo, exigindo sagacidade para não cair em armadilhas. (CUNHA, 2011).

A interface digital e tecnológica tem operado como uma instância tradutora do literário e acabou por revelar o diagrama hipertextual que subjaz a algumas obras, caso do projeto literário de Balzac para CD-ROM e que poderia ser de outro clássico, como a *Divina Comédia*, *D. Quixote*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ou *A Demanda do Santo Graal*. São obras que apresentam uma estrutura literária que Ítalo Calvino chama de hiper-romance (CALVINO, 2011) por sua especial atração para a multiplicidade geradora, simultaneamente, de caos e ordem. Desse modo, configura-se como um compêndio de uma tradição narrativa que se qualifica como uma enciclopédia de saberes. Por isso, a relação temporal entre passado e presente se estabelece, gerando um *puzzle* que retrata o homem e sua visão de mundo: “cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.” (CALVINO, 2011, p.138).

Para o crítico italiano, a arte imprime e exprime o homem, possibilitando a confluência de múltiplos saberes.

A literatura vive porque é capaz de se propor a objetivos desmesurados, daí que poetas e escritores se lançam a empresas inimagináveis e, notadamente, a literatura se faz no sentido de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo. Nessa densa mistura, mantêm-se vivos os clássicos, isto é, aquelas obras que "chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram" (CALVINO,1995, p.11).

Um clássico perdura porque instaura uma rede hipertextual entre todos os textos culturais, literários e não-literários que nele estão condensados e todos aqueles que ainda poderão vir a encontrar nele um espaço para conexões futuras. Nesse sentido, sua eterna juventude consiste em ser um sistema aberto, não linear, paradoxal e complexo, feito mais de virtualidades, de conectores multiespaciais e temporais do que de preenchimentos e conteúdos "datados" (OLIVEIRA, 1999).

Esse corpo movente e assimétrico encarna boa parte da produção contemporânea, fadada ao hibridismo de gêneros, engendrada por recursos, como a metaficção, a

polifonia, a ausência de linearidade, a fragmentação e outras estratégias narrativas típicas da pós-modernidade.

Nessa ordem de ideias, é interessante trazer à guisa de exemplo, obras como: *O Conto da Ilha desconhecida*, de José Saramago (1998), e *Lampião e Lancelote*, de Fernando Vilela (2006).<sup>2</sup>

*O conto da Ilha desconhecida* apresenta uma configuração hipertextual, que cria um jogo com o leitor para que ele, a cada pista, olhe pela fresta da história e puxe um fio que o conduza para o reverberar de imagens e de micro-narrativas. Episódios o conduzem a Ulisses, a Noé, à aventura dos grandes navegadores. Narrativas enviezam-se e transmutam-se em mito, relato e conto. As pistas ora implícitas, ora explícitas, invocam episódios da História de Portugal e da colonização além-mar; a sucessão de momentos alinhava a remissão aos fatos passados a projeções de possibilidades inscritas no devir. O verbo, que nomeia a Ilha Desconhecida, desfia-se para tramar o conto e enredar literariamente fatos e feitos humanos que se

---

<sup>2</sup> Conforme trabalhos já publicados e constantes nas referências bibliográficas deste ensaio.

reengendram em novos e mais complexos significados (CUNHA; BASEIO, 2014)

*Lampião e Lancelote* é um texto híbrido, em que imagem e verbo traçam caminhos que se permutam, configurando-se em rede hipertextual. Assim como os diálogos entre códigos e linguagens presentes ao longo do livro são essenciais para a evocação de significados, os diálogos de conteúdos culturais cumprem a “re-evocação” de fragmentos ausentes. É somente pela relação e construção de nexos que a dinâmica textual ganha sentido. Muito significativa é a forma como se cruzam os dois universos: o da novela de cavalaria, com a figura de Lancelote e o do cordel, com a imagem de Lampião.

Em uma viagem que atravessa tempos e espaços, Lancelote, o cavaleiro medieval, desembarca no meio do sertão nordestino, em pleno século XXI, e encontra Virgulino Ferreira, o Rei do Cangaço e célebre Lampião. Com uma atmosfera de encantamento, os dois heróis paradigmáticos confrontam-se em desafio.

Com diferentes códigos, com uma complexidade revelada pela convivência da poesia e da prosa, da oralidade e da escrita, da novela de cavalaria e da literatura

de cordel, das iluminuras medievais e da xilogravura, alcança essa obra uma atmosfera que seduz pelo desafio de proporções épicas, associado à festa e ao riso, capaz de reunir dois universos culturais tão distintos e, ao mesmo tempo, tão similares em termos de imaginário. (BASEIO; CUNHA, 2014)

Recursos como polifonia, metalinguagem, metaficção, ausência de linearidade, fragmentação, multiplicidade e metamorfoses aparecem como características essenciais e propiciam disponibilidade instantânea de possibilidades articulatórias para a participação do leitor.

Os elementos compositivos das duas obras traçam vias permutacionais a serem percorridas tramando uma rede de textos e contextos. O jogo que é lançado ao leitor exige um olhar atento, capaz de propor novos sentidos a cada nexos estabelecido e o abrir-se para diferentes descobertas, percorrendo um labirinto em suas múltiplas possibilidades e na vivência dos tempos e espaços simultâneos.

Convém lembrar que a leitura hipertextual implica pensamento não-linear, à semelhança das redes neuronais,

cuja dinâmica se pauta pela efemeridade das ligações, sempre em trânsito numa organização onde o centro está em todos os lugares e em lugar nenhum.

Em suma, a obra impressa com essa dinâmica de qualidade memorialista, em contínua mutação, composta de módulos intercambiáveis em nível do micro e do macrotexto (OLIVEIRA, 1975), leva-nos a uma estrutura hipertextual latente, capaz de crescer em complexidade e vigor; ressignificada como mapa de navegação multidirecional e interativo do hipertexto de computador, ela requer interatividade, cumplicidade e coautoria leitor-texto, notadamente, demanda uma exploração real, em tempo presente, de um código-programa, em que é necessário reconhecer limites e potencialidades da obra. Não por acaso, feita de *links* múltiplos, que traçam vias permutacionais.

São obras como essas, que, pela estrutura de hipertexto, são compreendidas como mapas de navegação ou labirintos pelos quais é possível encontrar caminhos que se bifurcam e vias de acesso à história da cultura e do pensamento humano.

De fato, o hipertexto ganhou forma de hipermídia,

partir de 1990, hospedando-se no ambiente digital. Esse fenômeno de linguagem possibilitou a hibridização das tecnologias e a convergência das mídias. Em um único ambiente, fundiram-se ao menos quatro formas de comunicação: a escrita (relativa aos impressos), a audiovisual (Tv, vídeo, cinema), as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores, programas informáticos), ou seja, hibridizaram-se os signos verbais, imagéticos e audíveis e refuncionalizaram-se antigas linguagens na construção de uma nova linguagem.

Em *Do livro à tela. O antes e o depois do livro*, Agamben (2018, p. 12) lembra-nos de que, nos instrumentos digitais, a página-escritura é codificada em cifras invisíveis aos olhos humanos, o que promove a emancipação do texto de seu suporte livro e favorece o seu transitar como um espectro na tela (*schermo*); sem ser percebida, essa outra materialidade “dá lugar a todas as formas sensíveis.”(AGAMBEN, 2018, p. 13).

Neste cenário de hibridação dos diferentes suportes de informação, a primeira linguagem a ser resgatada é a escrita, que aparece sob forma inédita de vínculos não lineares entre fragmentos associativos, interligados por

conexões conceituais (campos), indicativas (chaves), ou por metáforas visuais (ícones), que remetem ao trânsito de um percurso de leitura a outro, num clicar de botão. O hipertexto entra nos campos tátil, auditivo e corporal da linguagem.

Para Hayles (2009, p. 21), a literatura eletrônica desenvolveu-se em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis, movida pelos motores da cultura contemporânea: jogos, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica, nestes termos é um compósito híbrido de partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas de forma organizada. As potencialidades dessa mídia na criação textual rompem com a lógica sequencial e horizontal do livro impresso, apresentando uma configuração que carece de um domínio específico de ferramentas de manipulação em razão dos pré-requisitos técnicos.

Nesse sentido, os autores da era hipermediática, conforme Chartier (1998, p. 72),

um pouco como o autor de teatro, são governados não mais pela tirania das formas do objeto-livro tradicional, mas, no próprio

processo de criação, pela pluralidade das formas de apresentação do texto permitida pelo suporte eletrônico.

Para Ana Cláudia Gruszynski e Sérgio Capparelli (2000, p.68), vivemos um momento de transição, em que fronteiras entre os gêneros tornam-se borradas, frágeis, ou melhor, “nebulosas, obscuras, ou híbridas, sendo, ao mesmo tempo, isso e aquilo”. E acrescentam os referidos autores que os artistas na hipermídia passam a buscar outras dimensões da poesia e da narrativa perdidas com a hegemonia da cultura da escrita. Os tipos gráficos e as letras passam a ser explorados em sua materialidade: sonora, visual e plástica, propiciando dinamismo aos objetos. As palavras desprendem-se para existir em liberdade e não mais presas a um procedimento unicamente linear ou fixadas pela sintaxe e pelas convenções gramaticais. Liberta-se a escrita da opressão de ser mero suporte de sentido.

À guisa de exemplo de realização hipermidiática voltada ao público jovem, citamos a “Trilha” - produção realizada por Roberta Asse, obra finalista do 57º prêmio Jabuti em 2015, como um livro-aplicativo, foi

disponibilizada nas plataformas IOS e Android. Na esteira de outros artistas contemporâneos, a arquiteta e designer gráfica paulista, a partir de suas reflexões sobre o uso das tecnologias na literatura infantil, realiza essa interessante produção em ambiente digital.

Fig. 2. A trilha

## A TRILHA - ROBERTA ASSE



<https://www.youtube.com/watch?v=9jmdkDbwrMg>

Fonte: Asse, 2014.

O leitor/internauta é convidado a realizar uma viagem de bicicleta ao redor do mundo ou próximo aos desígnios da imaginação. Trata-se de uma narrativa a ser percorrida e criada no seu próprio percurso com a interação do interlocutor, que é levado a projetar-se no texto, imergir em busca de uma rota de navegação. O percurso é um emaranhado de linhas, sons, letras e imagens geradas pelo *software*. O ambiente digital agrega, em suas infovias, múltiplas linguagens e múltiplas mídias que resultam no próprio espaço narrativo, exploração que vai requerer do internauta atenção, repertório, coordenação, escolhas, identidade cultural e estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (conhecimento prévio, predição de sentido, conferência, intelecção).

Martim - a personagem - é figura sintética com animação, funciona como ícone de navegação, a narratividade se constrói pela ação do internauta ao toque na tela eletrônica ao ajudar Martim a chegar onde pretende. Inegavelmente, é um percurso lúdico e desafiador. Se os jovens contemporâneos são muito hábeis na exploração dos textos digitais, importa favorecer a compreensão de como se diagrama a hipertextualidade, propiciando leitura

que os permita examinar, com competência crítica, essa rede previamente tecida.

As reflexões aqui empreendidas levam-nos a apostar que as narrativas no ambiente digital questionam, a cada clique, uma postura ética, uma tomada de decisão e formas de conhecimento do navegador e que as expressões artísticas, ao migrarem para as plataformas diversas, propiciam oportunidades de estarmos expostos ao poder instigador, sensível e regenerador da arte. Convirá lembrar que não se trata de substituir ou sobrepor uma forma de narrar histórias à outra, mas de possibilitar ao jovem a experiência de múltiplas formas de conhecimento e de aprendizagem. Os desafios educacionais hoje passam pela compreensão dessas novas formas epistemológicas e pela preocupação em não se deixar cegar pelas luzes das novas tecnologias, mas conseguir entrever, em seus matizes, novos projetos de formação do leitor – o que demanda coragem e disponibilidade para lidar com o que se mostra intempestivo.

## Referências

ASSE, Roberta (2015). **A trilha**. São Paulo, Peirópolis.  
Disponível em:  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.atrilha>.  
Acesso em: 15-07-2016.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Santa Catarina: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Trad. Andrea Santurbano e Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.

BASEIO, Maria A. F.; CUNHA, Maria Zilda da. O multiculturalismo na literatura para a juventude: tensões, negociações e resistências. **Revista Internacional de Ciências Sociais Interdisciplinares**, Volumen 3, Número 1, 2014.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 3.ed. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CAPPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; KMOHAN, Gilberto. Poesia visual, hipertexto e ciberpoesia. **Revista FAMECOS**, n. 13, p. 68-82, 2000.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora UNIB, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun.** Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

CUNHA, Maria Zilda. Labirinto – o mito revisitado: caminhos do leitor na literatura contemporânea brasileira para crianças e jovens. In: MICHELI, R.; PINA, C.P. (orgs.) **A literatura infantil e juvenil no Brasil e o insólito:** trânsitos e leituras num gênero em construção. Rio de Janeiro Dialogarts, 2011.

CUNHA, Maria Zilda; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. No labirinto dos tempos, a reinvenção do leitor. In: ABDALA JR., Benjamin(org.) **Estudos comparados:** teoria, crítica e metodologia. São Paulo: Ateliê Editorial,2014.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica:** novos horizontes para o literário. São Paulo: Global, Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade:** o lugar faz o elo. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo:** vagabundagens pós-modernas. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Maria Rosa. A escrita semiótica de Memórias Póstumas de Brás Cubas. Tese de Mestrado. São Paulo: Puc, 1975.

OLIVEIRA, Maria Rosa. **Memórias póstumas de Brás Cubas e o hipertexto.** Texto cedido pela autora, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **RECET, Revista de Computação e Tecnologia**, n.1, v. II, São Paulo, PUCsp, p.17-22, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

VILELA, Fernando. **Lampião & Lancelote.** São Paulo: Cosac Naify, 2006.

## ***Vizinho, Vizinha, de Mello, Lima, Massarani:*** ilustração e texto, individualidade e unicidade

Mariana Miranda Máximo  
Célia Maria Domingues da Rocha Reis

### **INTRODUÇÃO**

Ao promover a junção de texto e imagem, a literatura infantil revela um olhar apurado às circunstâncias humanas, pois são linguagens e pontos de vista diferentes sobre um eixo temático desdobrável. Pode ainda haver um adensamento da obra quando há uma parceria entre autores e ilustradores na produção de uma mesma história, imprimindo uma dinâmica peculiar ao enredo, às personagens.

EA criação em parceria agrega múltiplos valores à obra, à sua composição, maior criticidade na elaboração dos elementos estruturais, o que certamente exige mais do leitor, de sua atenção para os detalhes e para o todo, no processo de fruição. Por esse modo de produção criadora, a literatura abre portas para discutir questões que,

provenientes do mundo externo, encontram ressonâncias no seu mundo interno, fictício, como os relacionamentos, a interação e a convivência entre as pessoas.

Este foi o procedimento de composição de *Vizinho, Vizinha* (2002), de Roger Mello, Graça Lima e Mariana Massarani, com três sistemas narrativos entrelaçados, o texto escrito, as ilustrações e o projeto gráfico.

O livro tem como enredo a representação da rotina de dois personagens não nomeados, apenas denominados “Vizinho” e “Vizinha”. Eles moram em apartamentos, um de frente para o outro, no mesmo prédio, mas não se conhecem.

Entrevistamos Graça Lima (SANTOS, 2014, p. 88, 89), que nos explicou sobre o processo de criação da obra: Roger Mello ilustra o corredor e compõe o texto; ela ilustra a Vizinha; Mariana Massarani ilustra o Vizinho, cada qual com traço e visão de mundo peculiar, compondo ambientes diversificados. Os artistas fizeram o trabalho individualmente, juntando-o depois, em uma “boneca para orientação” e a montagem foi feita por uma designer da Cia das Letras. O processo de criação e junção foi feito “sem combinar nada”, diz Graça, que revela haver entre eles

“uma identificação e respeito de trabalho muito grande, que flui sem palavras e mais com ações” (SANTOS, 2014, p. 88).

O leitor tem oportunidade, então, ao folhear o livro, de ver as personagens e seus respectivos espaços separados e, ao mesmo tempo, juntos, como num mosaico, em três planos (nas duas páginas do livro aberto): o interior dos dois apartamentos, cada apartamento em uma extremidade, um de frente para o outro – a Vizinha, à direita do livro, o Vizinho, à esquerda, e o corredor ao meio.

O conjunto da obra resulta muito instigante.

Para o presente estudo, buscaremos analisar elementos verbais e pictóricos da obra, observando que os autores, ao fazerem a representação das personagens, partem de seu isolamento socioindividual, gostos pessoais, tendências, mas acabam compondo, com sutileza, relações de unicidade, culminando na valorização da pessoa humana e de sua interação. Para compreender este percurso dos personagens, do individualismo à socialização, desenvolvemos a análise valorizando a interface literatura e ilustração, principalmente o efeito de qualidade e complementação gerado pelo diálogo entre estas

linguagens, além de abarcar o contexto social, cultural em que foi produzida.

## **INDIVIDUALISMO E INDIVIDUALIDADES: 101, 102**

A arte tem fôlego infinito: a cada dia se transfigura para acompanhar o homem em sua longa jornada (PEDROSA, 2010, p. 137).

*Vizinho, Vizinha* é uma narrativa que abarca assuntos atuais, como as muitas informações a que estamos expostos, o acúmulo de objetos sem utilidade pelo excesso de consumo e atividades, a diminuição do tempo das relações presenciais; o desejo das pessoas de construírem suas vidas sozinhas, descomprometidas de relações mais duradouras, bem representadas fisicamente no desenho das cidades, no qual predominam prédios residenciais compartimentados. Os autores criam situação de confronto entre essa ordem social e uma outra, a do convívio entre indivíduos.

A leitura de *Vizinho, Vizinha* é rápida e convidativa. O texto é praticamente monofrástico, com frases curtas, condensadas, que podem ser pensadas como versos, como

poesia. Nesse sentido, apresenta um ritmo externo, da ação e dos pensamentos dos personagens, e interno, estrutural. São versos compostos por orações coordenadas, metafóricas, que trazem o fantástico como elemento de composição, e uma provocação ao leitor – a confiança do narrador, em 3ª pessoa, de que um não tem conhecimento do que o outro faz.

As personagens são paradoxais em sua existência. Eles preenchem seu espaço e tempo com artes, utensílios, animais, discos, livros, que recorrem às memórias, à imaginação, em um mundo que criaram para si, em seus apartamentos.

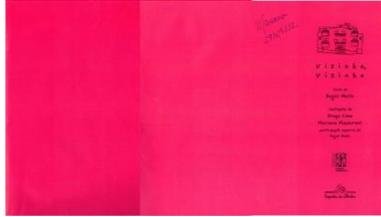
A obra apresenta tessitura detalhada, de tal forma que texto e imagens se complementam, não se podendo dizer que um seja principal e o outro, secundário. Fayga Ostrower (1983, p. 30) diz que, uma vez dada uma imagem às palavras, constrói-se um sentido que se fixa na mente do leitor. É por este ângulo que observamos que a complementaridade entre texto e imagens na obra não é dada no sentido exato do termo, pois as informações do plano verbal ora diferem, ora só dizem de um aspecto, ora

ampliam aquelas do plano visual. Juntas, ampliam em grande escala as possibilidades de leitura.

Em relação às cores, vemos basicamente duas no livro, que percorrem as páginas, como uma legenda: o rosa, para o Vizinho, e amarelo, para a Vizinha.

Ao folhear a obra vemos duas páginas com fundo rosa, um tom mais forte que perdurará por toda a obra, sendo que a página da direita é a folha de rosto (Imagem 1). As duas páginas seguintes estão em amarelo (Imagem 2), o texto verbal na página da direita. Há, então, uma espécie de dialética de cores.

Imagem 1 – Rosa maravilha



Fonte: (MELLO; LIMA; MASSARANI, 2002, p. 2 e 3)

Imagem 2 – Amarelo expansivo



Fonte: (MELLO; LIMA; MASSARANI, 2002, p. 4 e 5)

Graça Lima disse não ter havido uma intencionalidade na escolha das cores. “Roger optou pela luminosidade da cor e pelo fato de fazer um contraponto com as cores das ilustrações” (SANTOS, 2014, P.88) que percorrem a obra, todavia, para Israel Pedrosa (2010, p. 121) é possível perceber a simbologia e mobilidade das cores. O amarelo é cor primária, primitiva, quente. Apresenta caráter contraditório, da discórdia desencadeadas pelos desejos, pois remete ao sol, ao ouro, ao fruto maduro; também ao desespero por ser intenso, ofuscante. Com característica expansiva, parece ser sempre maior, transbordando os

limites; demonstra calor, energia, clareza, paciência, mas também constância, sabedoria.

A frase “Quem passa pela rua do Desassossego, número 38, nem percebe, mas...” (M; L; M, 2002, p. 5), aparece como uma apresentação da história, mostrando aos leitores o ambiente em que a narrativa se desenrolará. A página, iluminada pela cor amarela, dialoga com o nome da rua. Cor forte, escapando dos limites das páginas, causa incômodo. A palavra “desassossego” demonstra que há movimento crescente em um local, energia em expansão, da criatividade, do intelecto, das memórias, das vivências.

Em intertexto, notamos que Fernando Pessoa escreveu o *Livro do desassossego*, no qual seu heterônimo Bernardo Soares faz questionamentos acerca da vida, da solidão e do individualismo. Fala também sobre o amarelo, sensação calorífica, que envolve as pessoas e lhes tira o conforto. Veja-se a página (ou rua) 38:

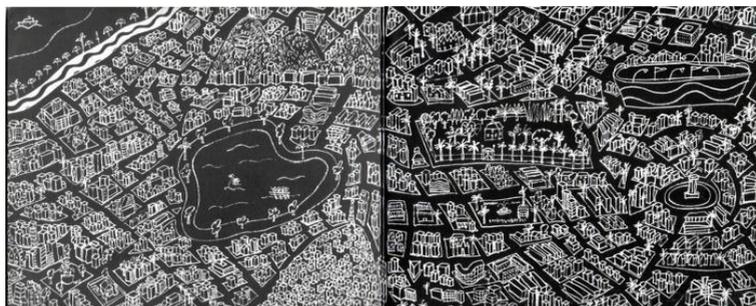
Uma rajada baça de sol turvo queimou nos meus olhos a sensação física de olhar. Um amarelo de calor estagnou no verde preto das árvores. O torpor. (PESSOA; ZENITH, 2006, p. 38).

Soares mostra o seu desespero e um desejo de não ser ele mesmo, fala sobre o momento em que percebe

claramente sua própria existência, como se antes não a pudesse ver. E compara essa nova percepção ao acordar de um sonho, pois “todos dormem”, demonstrando metaforicamente que a sociedade não tem a consciência que deveria sobre a própria vida, estão apassivados, resignados.

Esta dormência é registrada também na guarda do livro (Imagem 3), na qual a cidade é retratada em preto e branco, espaço onde somos todos igualados, e é necessário sobreviver à vida materializada, consumista, desenfreada, que encontra respaldo em necessidades forjadas pelo sistema capitalista.

Imagem 3 - Guarda do livro – a cidade



Fonte: (MELLO; LIMA; MASSARANI, 2002, p. 1)

Pessoa (2006, p. 312) escreve também que “a rua é um livro”, menção provável ao seu próprio livro, que é também local de percorrer, atravessar sensações,

sentimentos e reflexões acerca dos seres humanos. Nas mãos de Roger Mello, volta a ser rua, Livro-rua, página-rua, “rua do Desassossego”, em tom de amarelo, revelando-nos este “torpor”, estado turvo de quem não vê ao seu redor, adormecido em sua vida solitária, na mesmice.

Desconhecimento, isolamento são índices característicos de uma sociedade voltada para a produção, que quer aumenta o poder aquisitivo para consumir mais, e abre mão de um modo de viver voltado para a camaradagem familiar, social. Acerca da pós-modernidade, Zygmunt Bauman (2009, p. 17) afirma que as pessoas são impulsionadas a “buscar substitutos compráveis mais caros para aquilo que não é mais oferecido às pessoas com quem ele convive, e assim a gastar ainda mais horas longe delas a fim de ganhar mais dinheiro”. Há também uma resistência na criação de vínculos, que exigem tempo e investimento na sua manutenção para que supere adversidades, riscos. É a lógica das relações de mercado, de consumo, da provisoriedade e do descarte entre compradores e vendedores, que se aplica às comunidades, ou grupos de pertencimento, haja vista que esses grupos geralmente “atuam para [...] estabilizar, impor rotinas, preservar”. Assim, ao mesmo tempo em que o indivíduo ganha força, “segurança da aprovação social

autenticado por uma comunidade (ou por comunidades) de referência, a tensão é grande, pois ele passa a pedir renúncia ao indivíduo, escolher um grupo é afastar outro” (BAUMAN, 2009, p. 147). Autoconfinar-se, prender-se a “um conjunto de valores e padrões comportamentais autocontidos, por outro lado, é cada vez mais visto como signo de inferioridade ou privação sociocultural.” (BAUMAN, 2009, p. 147). Em tempos de liberdade, qualquer vínculo aprisiona e pode colocar em prejuízo a individualidade do homem, o que compreendemos como individualismo.

No entanto, o amarelo de *Vizinho*, *Vizinha* se alterna com o *pink*, que, segundo Pedrosa (2010, p. 118), é o vermelho menos saturado em mistura com o branco, cor eminentemente alegre e juvenil que remete ao ser e fazer dos personagens, que vivem em seu próprio mundo, sem horários, com muita fantasia. Lembramos, com Pedrosa (2010), que o *pink*, tonalidade forte, marcante, era denominado “rosa maravilha”, recorrência ao fantástico representado dentro dos apartamentos, na vida de cada personagem.

A ligação desta cor com o *Vizinho* pode ser compreendida por ele aparentar ser um adulto com tendências de juventude, solteiro, e viver pautado em suas

criações, num mundo próprio, como as cidades de papel que produz baseado nas lembranças das viagens feitas pelo mundo, ou imerso em sua própria imaginação, como quando lê gibis vestido com um escafandro.

O amarelo, luminosidade ligada à Vizinha, tem como referência uma certa objetividade, clareza, o que se visualiza na sua desenvoltura. Ela acorda cedo, sai para caminhar, costura, entende de arte – clássica e moderna, lê jornais e revistas. Todavia, também se coloca no mundo do imaginário, pois ensaia clarineta dentro do apartamento como se estivesse em um sarau, com vestes de gala e colar de pérola, alimenta um rinoceronte debaixo da pia, e suas vivências estão pautadas nos livros que lê – e ela lê o tempo todo. Esta personagem está ligada às correntes da moda, usa roupas clássicas, mas também as despojadas, coloridas.

Ambos os personagens colecionam objetos, ligam-se a coisas antigas. No entanto, o Vizinho é sistemático e organiza seu ambiente segundo um padrão convencional. A Vizinha, ao contrário, amontoa seus pertences, perde-se no meio deles. Aqui vemos uma crítica ao socialmente determinado: quem pode dizer o que é certo e o que é errado em termos de organização do espaço?

Sob outra perspectiva, percebemos que o Vizinho gosta de criar a partir das suas imaginações, de maneira manual, artesanal; a Vizinha, embora apareça costurando em uma cena, consome em larga escala materiais industrializados. Não podemos deixar de refletir, com Bauman (2009, p.15), que o “orgulho pelo trabalho bem feito”, um modo de trabalhar que é vital para a felicidade do ser humano, foi terceirizado pelo cartão de crédito, e ele vem perdendo a “destreza, astúcia e habilidade”, pela realização de uma tarefa que não termina nunca. Assim, habilidades importantes desaparecem, a longo prazo, como a “própria capacidade de aprender a dominar novas habilidades”, perde-se a “alegria de satisfazer o instinto de artífice, essa condição vital para a auto-estima, tão difícil de ser substituída, juntamente com a felicidade oferecida pelo respeito por si mesmo”.

Observando o modo como cada personagem compõe seu ambiente e vida pelo imaginário, como o Vizinho construindo as cidades de papel, a máquina de fazer chover, ou quando viaja com sua gigante mala para um ponto do mapa; ou mais conectado à realidade, como a Vizinha em sua maratona diária, correndo livre em um espaço aberto à sua frente, concluímos que eles mantêm sua individualidade,

sua personalidade. No entanto, uma outra via da reflexão de Bauman, essa individualidade acaba se tornando solidão, individualismo. Os maiores companheiros dos vizinhos são suas criações, objetos, músicas, por meio das quais eles compensam a ausência de outro ser humano com quem possam partilhar suas vivências.

### **SOLIDÃO E SEMELHANÇAS: O PROCESSO DE CRIAÇÃO**

C'est dessin qui donne la forme aux êtres; c'est la couleur qui leur donne la vie. Voilà le souffle divin que les anime. (DIDEROT apud PEDROSA, 2010, p. 119).

De acordo com Diderot, o traço dá forma à personagem, bem como a cor lhe dá vida: são eles o “sopro divino” que a animam. O artista faz menção ao texto bíblico, *Gênesis 2:7*, especificamente quando O Criador molda o homem com o barro e sopra-lhe nas narinas, dando-lhe uma alma vivente. Diderot valoriza, equipara cor e traço ao “sopro”, a partir do qual o personagem ganha existência, uma inteireza.

Na obra em estudo, o “sopro” é coletivo: três criadores. O escritor molda seu pensamento em verbo, e os ilustradores, interpretando o texto, dão o traço, a forma

visual ao pensamento, materializando as palavras, caracterizando novas dimensões. Para alcançar o efeito de “animar” a personagem é preciso que o trabalho tenha comprometimento com o conteúdo e com a forma, no sentido de estimular emoções, causar prazer, divertir e propiciar o amadurecimento da “consciência-de-mundo de seu leitor”, conforme disse Coelho (1993, p. 42).

As ilustrações se colocam de tal modo que o leitor pode visualizar simultaneamente toda a rotina dos dois personagens de forma onisciente. Esse é o mistério e a graça em trabalhar com a página dupla. Temos uma visão ampliada e comparada dos personagens.

O ambiente é determinante para a caracterização das personagens, a personalidade de cada um é delineada também por sua moradia: “Morar em prédio e não conhecer o vizinho. Só dar bom dia e boa tarde e morrer de curiosidade sobre o outro.”, como disse Graça Lima (SANTOS, 2014, p.89). Por não ter nome próprio, os vizinhos são exemplos de personagens coletivos (COELHO, 1993). Sua identidade em comum, na obra, diz da categoria de morar próximo a outrem, o que demonstra que esses personagens também podem ser qualquer pessoa que tenha um vizinho.

Para sua diferenciação temos índices exteriores, como o linguístico, pelo sufixo que marca o gênero: “inho”, “inha”, e de urbanização, o número do apartamento: 101 e 102. São numerados como dois entre tantos outros, como produtos industrializados, produzidos em série, imersos no sistema mercadológico.

Entre os apartamentos 101 e 102 há um corredor. Com traço mais abstrato, contrasta com os outros ambientes. Presente em todo o enredo, demonstra a distância (e separação) que existe entre os vizinhos. Decorado com giz pastel, com cores suaves e estilo clássico, é composto apenas dos matizes primários (vermelho, amarelo e azul), que são bem definidas no azulejo do chão do hall (características de azulejos portugueses ou espanhóis), e ao subirem para as paredes e escadaria em espiral (ao fundo), misturam-se. As paredes traçadas com linhas verticais destas três cores, trazem nuances coloridas ao se misturarem (pigmentos de cores secundárias como o verde, o laranja e o lilás). Linhas amarelas sobre os azulejos dão a impressão de profundidade e cada peça contém um pentágono vermelho no centro, de onde saem círculos azuis que vão se cruzando.

A escadaria ao fundo, em espiral, fruto da influência das arquiteturas modernas que faz muito uso das curvas,

também são coloridas como as paredes, em linhas horizontais nada precisas, compondo um ambiente agradável, suave.

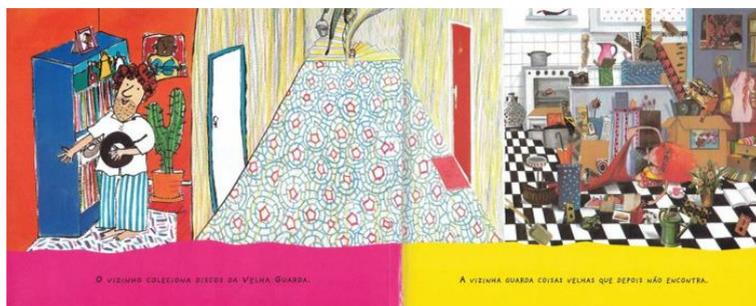
Há presença de um funcionário, caracterizado como zelador, responsável pela limpeza do corredor. Seu rosto não segue nenhum padrão, é semelhante a uma sombra negra suave. Ele é quase imperceptível, funde-se ao ambiente, mas terá um papel de destaque mais adiante.

Sob a ótica da comparação entre os vizinhos, vejamos o aspecto verbal:

**2.1.** rapidez/lentidão, pelo emprego do advérbio de tempo “já”: “O vizinho do 101 toma café enquanto observa gravura de bichos / A vizinha do 102 **já** voltou da maratona” (p.6,7).

**2.2.** por mudança sintática da função de um mesmo termo, indicando denominação e ato, e hábito e condição mental das personagens: “O vizinho coleciona discos da **velha guarda**/ A vizinha **guarda** coisas **velhas** que depois não encontra” (p. 8,9).

Imagem 4 – Lar, doce lar.



Fonte: (M; L; M, 2002, p. 8 e 9)

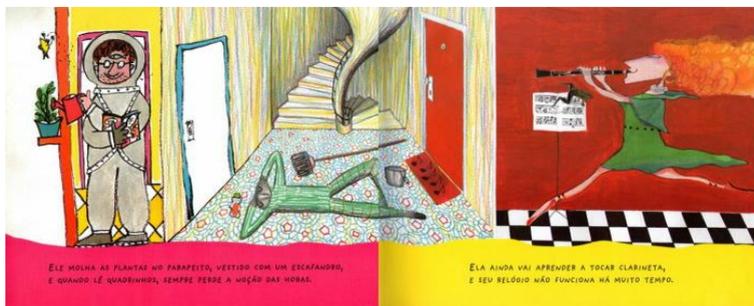
**2.3.** Por conhecimento geográfico: “Ele já viajou o **mundo** inteiro / Ela tem uma estante de livros do tamanho do **mundo**” (p.10,11); A forma de conhecerem o mundo e se relacionarem com ele.

**2.4.** Deleite com as artes: o Vizinho tem uma coleção de discos da *Velha Guarda*, gosta de ver gravuras de bichos e ler gibi, e expandir sua cultura com viagens; a Vizinha tem coleções de quadros - Boticelli (*O nascimento de Vênus*), Picasso, Chagall, conhece correntes artísticas, como a *Pop Art*, está ligada às questões de astrologia e alquimia, pois lê *Alchemie & Mystik*, e o *Manual do químico moderno*, tem decorações de universo e incensos.

**2.5.** A maneira como se entregam às artes rompendo as barreiras entre o real e a imaginação: “Ele molha as

plantas no parapeito, vestido com um escafandro [...] Ela ainda vai aprender a tocar clarineta” (Imagem 5).

Imagem 5 – Imaginação materializada



Fonte: MELLO; LIMA; MASSARANI, 2002, p. 12 e 13.

**2.6.** Pelo modo como compreendem/vivem o tempo, que não segue o tempo da sociedade, mostrando noção diferenciada, adiamento: “[...] sempre perde a noção das horas [...] seu relógio não funciona há muito tempo” (p.12,13). A Vizinha tenta consertar o relógio todos os dias, mas “[...] paciência, ficou para amanhã.” (p.19).

**2.7.** O horário do encontro de ambos, que saem de casa todos os dias, o único momento em que se encontram de passagem no corredor, cumprimentando-se educadamente.: “Quatro e quarenta [...] Vinte para as cinco [...]” (p.14,15).

**2.8.** Comparação explícita de que não se conhecem, mas têm algo em comum: “[...] a vizinha não sabe [...] o vizinho nem desconfia [...]” (p.20,21);

**2.9.** Animais de estimação: canarinho, peixes, sapo, gato, rinoceronte. Abílio, o rinoceronte azul, único personagem nomeado nesta história, animal africano, grande, por característica violento, guardado no armário debaixo da pia da Vizinha, destaca-se no ambiente. O sapo e o gato preto da Vizinha nos levam a observar que ela traz características da “clássica” bruxa, com o queixo e o nariz alongados, cabelo em pé. Mesmo que as bruxas já não estejam mais fora dos padrões sociais de beleza, a bruxa também é uma alquimista da Idade Média, ou a química nos dias atuais, e tem companhia de sapos (usados para poções) e gato preto (animal considerado místico). O canarinho do Vizinho é sua maior ligação com o mundo externo, pois é o que o motiva a sair em um passeio diário. E o peixe aparece em seu capacete de mergulho enquanto ele “imerge” nas histórias em quadrinhos.

**2.10.** As crianças: “Ele tem uma sobrinha quase da idade do neto dela [...]” (p.22); E eles aparecem justamente no mesmo dia.

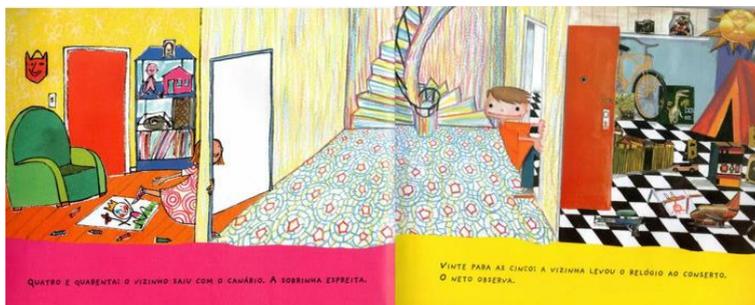
## PERTENCIMENTO E UNICIDADE: OLHAR DE CRIANÇAS

Outridade é percepção de que somos outros sem deixar de ser o que somos, somos outra parte. (PAZ; LAFER; CAMPOS, 2005, p. 325).

A obra em análise apresenta dois eixos de força: por um lado, representa um lance de vida cotidiana da atualidade; por outro, questiona o que está representado (COELHO, 1993) no momento em que traz para a história a participação de duas crianças que modificam o enredo e provocam, a partir de então, novas perspectivas e anseios em seus parentes.

Os vizinhos saem de casa e as crianças abrem as portas, deparando-se um com o outro e com o corredor vazio, convidativo (Imagem 6).

Imagem 6 – Crianças encontrando-se



Fonte: MELLO; LIMA; MASSARANI, 2002, p. 26 e 27

“[...] A sobrinha espreita [...] O neto observa.” (MELLO; LIMA; MASSARANI, 2002, p. 26, 27). As palavras “espreitar” e “observar” estão no vocabulário de quem ainda não segue as convenções sociais, não têm medo de se arriscar, à sua vista tudo pode ser transformado, tudo vira brinquedo. Nas páginas seguintes o leitor se encontra frente a uma situação peculiar e definitiva para a narrativa: as crianças preenchem o corredor com todos os objetos dos apartamentos, misturando as coisas dos vizinhos, tornando os dois apartamentos um ambiente único, interligados pelo corredor, espaço aberto, interativo, de criação, brincadeira e alegria.

No texto verbal as palavras também se unem, a ilustração é extensão do que ocorre nos versos, e vice-versa. O autor marca o momento pela abertura das portas, que antes estavam sempre fechadas. As crianças exploram o que existe nos apartamentos, além do corredor, que passa a ser visto como elo entre os apartamentos.

As portas abertas e o convite irresistível: café com quadrinhos regador todos os livros do mundo manual do químico moderno monte de coisas velhas plantas bichos clarineta discos da Velha Guarda roupas de maratona máquina de fazer chover rinoceronte fotos do mundo inteiro gravuras gravuras gravuras escafandro

cidade de papel... (MELLO; LIMA; MASSARANI, 2002, p. 28, 29)

O texto, sem pontuação, um mosaico de palavras que foram empregadas anteriormente, demonstra a simbiose que aconteceu no corredor.

É por meio da brincadeira das crianças que os vizinhos, e o leitor, reconhecem-se no outro. “Depois que a sobrinha e o neto foram embora / O silêncio ensaiou meia dúzia de passos de dança.” (MELLO; LIMA; MASSARANI, 2002, p. 30, 31): no momento seguinte ao da ida das crianças nos deparamos com o silêncio e com a expressão de desânimo dos vizinhos.

Embora nenhum deles tenha a atitude de falar com o outro, a “porta” da comunicação fica aberta e passam a desejar um encontro. Lima observa que “O livro é um objeto aberto, é isso que faz dele algo que transcende, que faz o indivíduo viajar.” (SANTOS, 2014, p.89)

O corredor é um ambiente coadjuvante, mas fundamental, pois é o elo entre os personagens, para afastamento ou aproximação. Está presente, mas marca presença de fato quando o silêncio adquire um significado: a percepção da solidão, ou a necessidade de interação.

No corredor está o zelador. Em dado momento, dança com sua vassoura: é um ser sem par. Sua figura mistura-se às cores do corredor, funde-se ao ambiente, o silêncio personificado.

As próximas páginas deixam apenas um rastro do encontro possível entre o Vizinho e a Vizinha. O leitor deseja que um deles tenha a iniciativa de interagir, mas cada um espera que o outro o faça em seu próprio apartamento. O ângulo de visão do leitor é modificado, inclinado a partir do ponto de vista do Vizinho, que tem o apartamento evidenciado, indicando que a atitude poderá partir dele. A Vizinha fica à espreita na porta, aguardando a visita, sua intenção materializa-se no tapete da porta: “bem-vindo” (MELLO; LIMA; MASSARANI, 2002, p. 33).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para Ostrower, “Obras de arte revelam a experiência do artista, como indivíduo, diante de propostas e valores que existem em sua sociedade” (1983, p. 35).

A leitura da obra de arte, por sua vez, suscita sensações, intimidade, apura os sentidos, instiga o interesse por algo, auxilia na descoberta e redescoberta do mundo, toca o leitor em sua própria existência.

Por meio da análise verbovisual da obra *Vizinho, Vizinha*, constatamos a importância do diálogo entre as artes, a sua indissociabilidade.

Assim como o ser humano tem necessidade natural de interação e comunicação, as artes também têm essa necessidade de completude, o que obriga o leitor a uma atitude atenta, ativa.

*Vizinho, Vizinha* foi produzido com essa proposta interacionista, desde a ideia da temática social, questionadora, à discussão da arte e de sua montagem em mosaico-livro, até o leitor, respeitado em sua inteligência, criatividade, pois tem em mãos um projeto maior.

A interação é por um fazer, por um produto, pelo seu conteúdo amplo, com vários temas, que se opõem e convergem, como a solidão, o individualismo, a tolerância, a alegria de conviver, o reconhecimento do outro. É por este motivo que as artes revelam e ultrapassam este mundo, melhorando-o. Podemos dizer que as artes são corredores; as crianças, os leitores, ousados e livres para atravessá-los estabelecendo maneiras mais criativas e abundantes de vida.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria-Análise-Didática. São Paulo: Ática, 1993.

MELLO, Roger; LIMA, Graça; MASSARANI, Mariana. **Vizinho, Vizinha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1983.

PAZ, Octavio; LAFER, Celso (Org.); CAMPOS, Haroldo (Org.). **Signos em rotação**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro: Senac editoras, 2010.

PESSOA, Fernando; ZENITH, Richard (Org.). **Livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIMA, GRAÇA. ENTREVISTA. IN: SANTOS, Mariana. **Traçados em poética**: diálogos na literatura infantojuvenil. Cuiabá, 2014. 92 p. Dissertação (PPGEL) - UFMT.

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **André Luiz Ming Garcia**

O autor possui bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo, onde, atualmente, realiza pós-doutoramento e atua como professor colaborador de Literatura Infantil e Juvenil. E-mail: andrelunar@gmail.com

### **Avani Souza Silva**

Graduada e licenciada em Letras pela USP - Universidade de São Paulo, mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da mesma Universidade e especialista em língua portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora das narrativas orais e da literatura e cultura dos países africanos de língua portuguesa, Goa, Macau e Timor-Leste. Membro dos grupos de pesquisa *Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens* e *Timor-Leste: Literatura, Política e Sociedade* (CNPq/USP). E-mail: avanissilva@yahoo.com.br

### **Carolina Xavier de Oliveira Longatti**

Formada em Letras e mestranda na área de Estudos Comparados de Literatura pela Universidade de São Paulo (USP), É atriz e professora. Ministra cursos, palestras e workshops. Participa do grupo de pesquisas *Produções Culturais e Literárias para Crianças e Jovens* da USP. E-mail: carolina.longatti@usp.br

### **Célia Maria Domingues da Rocha Reis**

Doutora em Literatura Brasileira (2001) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/São José do Rio preto/SP). Realizou estágio pós-doutoral em Literatura Comparada (Literatura e Artes Plásticas/2007) e em Literatura Infantil e Juvenil (Literatura e Educação/2018) pela Universidade de São Paulo (USP). Docente Associada IV do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: celiadr@uol.com.br

### **Daniela Maria Segabinazi**

Doutora em Letras pela UFPB (2011), vinculado a área de Literatura, Teoria e Crítica, seguindo a linha de Leituras Literárias. Atualmente, integra o quadro de professores da UFPB, com dedicação exclusiva, e é líder do Grupo de Pesquisa: *Estágio, Ensino e Formação Docente* (<http://www.ufpb.br/geef>). Também é membro do GT Literatura e Ensino, da ANPOLL. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia, com ênfase em literatura infantil e juvenil, literatura brasileira, ensino de literatura, estágio supervisionado e formação de professores; atuando, principalmente, nos seguintes temas: práticas pedagógicas, literatura e ensino, literatura infantil e juvenil, leitura e letramento literário. E-mail: dani.segabinazi@gmail.com

### **Diana Navas**

Pós-doutora pela Universidade de Aveiro (Portugal) e doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo, atua como professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Suas

pesquisas concentram-se nas tendências da literatura juvenil contemporânea brasileira e portuguesa. Dentre suas publicações, destacam-se: *Literatura Juvenil dos dois lados do Atlântico*, em coautoria com Ana Margarida Ramos (2016); e a organização de *A literatura infantil e juvenil na contemporaneidade: histórias, caminhos e representações* (2016); *Literatura & Ensino: territórios em diálogo* (2018); *Produção literária juvenil e infantil contemporânea de autoria feminina* (2019). E-mail: [dnavas@pucsp.br](mailto:dnavas@pucsp.br)/  
[diana.navas@hotmail.com](mailto:diana.navas@hotmail.com)

### **Eliane Debus**

Possui graduação em Letras Licenciatura Português e Inglês pela Fundação Educacional de Criciúma (1991), mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996), doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), Bolsa Recém-Doutor (PPGE/UFSC 2001-2004) e Pós-doutorado na Universidade do Minho (PT). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Metodologia de Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. É líder do Grupo de Pesquisas "*LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária*", da Universidade Federal de Santa Catarina. Editora da Revista *Perspectiva/UFSC* (Qualis A2). Tutora do programa de Educação Tutorial da Pedagogia/UFSC. E-mail: [elianedebus@hotmail.com](mailto:elianedebus@hotmail.com)

**Elisângela Mesquita Silva** é Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: Estudos Literários da

Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES. E-mail: [elisangelamesquita.s@gmail.com](mailto:elisangelamesquita.s@gmail.com)

### **Euclides Lins de Oliveira Neto**

Doutor em Letras pela FFLCH, da Universidade de São Paulo, tendo estudado a imagem arquetípica da viagem a partir do conto andersiano na perspectiva comparatista, baseando-se na pesquisa de Gilbert Durand, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Zilda Cunha; Mestrado em Letras pela FFLCH-USP, sobre o tema Fábulas luso-afro-brasileira, pesquisa do gênero em três autores: António Torrado, João Melo e Lúcia Pimentel Góes. Atualmente colabora com a Comissão de instalação do Núcleo Brasil (São Paulo) do Instituto Universitário Sophia (FI - Itália). E-mail: [euclideslins2@yahoo.com.br](mailto:euclideslins2@yahoo.com.br)

### **Gabriela Regina Soncini**

Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvendo atualmente uma pesquisa sobre as imagens florais, transformações vegetais e metamorfoses em flores na mitologia, nos contos de fadas, e na obra do escritor dinamarquês de contos maravilhosos Hans Christian Andersen. Desenvolve estudos sobre as figuras míticas e maravilhosas, como fadas, elfos, sereias, gigantes, e demais criaturas do imaginário. Mestre em Estudos Literários (2020) pela Universidade Federal de Uberlândia, tendo desenvolvido no mestrado o estudo da figura da fada na mitologia céltica, nos contos maravilhosos e na literatura infantil. Possui graduação em Pedagogia (2015) pela Universidade Federal de Uberlândia, tendo desenvolvido na graduação pesquisas sobre os espaços da fantasia dentro da literatura infantil, como possibilidades de projetos para o ensino de Geografia. E-mail: [gaby.soncini@hotmail.com](mailto:gaby.soncini@hotmail.com)

### **Jhennefer Alves Macêdo**

Atualmente, doutoranda em Literatura pelo PPGL-UFPB, seguindo a linha de Leituras Literárias, e tendo suas pesquisas financiadas pela CAPES. Possui graduação em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e é Mestre em Letras pela mesma instituição. Também é integrante do Grupo de Pesquisa em *Estágio, Ensino e Formação Docente* (<http://www.ufpb.br/geef>), compondo a linha Leitura, Literatura Infantil e Juvenil e Ensino. Tem pesquisas e trabalhos vinculados, principalmente aos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, leitura, formação de leitores e literatura e ensino e, no momento atual, dentre os temas estudados, detém a atenção para as publicações direcionadas para os jovens leitores. E-mail: [jhenneferufpb@outlook.com](mailto:jhenneferufpb@outlook.com)

### **Joana Marques Ribeiro**

Doutora e mestre em Letras, pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora da rede particular da educação básica no Colégio São Domingos, em São Paulo, e integrante Grupo de Pesquisa *Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens* (USP-CNPq). E-mail: [joana\\_marquesribeiro@yahoo.com.br](mailto:joana_marquesribeiro@yahoo.com.br)

### **Juliano Cavalcante Bortolete**

Mestre em Educação Matemática (PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), em Matemática Aplicada e Computacional (UNICAMP – Universidade

Estadual de São Paulo), doutorando em Educação Matemática (UNESP – Universidade Estadual do Estado de São Paulo) e professor do IFSP - Instituto Federal de São Paulo. E-mail: juliano.bortolete@ifsp.edu.br

### **Karin Volobuef**

Doutora em Letras (USO, 1996), é docente da UNESP-Araraquara e realiza pesquisa sobre contos de fadas, fantástico e romantismo. Entre suas publicações está o livro **Mito e magia** (Edunesp, 2011). E-mail: volobuef@uol.com.br

### **Luciane Alves Santos**

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora Associada, Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba. Vinculada aos cursos de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFPB) e PROFLETRAS (UFPB). Líder do grupo de pesquisa: *Estudos do insólito: do mito clássico à modernidade*. Desenvolve pesquisas na área de Teoria Literária, narrativa fantástica, literatura juvenil e ensino de literatura. E-mail: luciane.ufpb@gmail.com

### **Luciane Bonace Lopes Fernandes**

Professora, pesquisadora, autora e elaboradora de livros e outros materiais didáticos (EFI, EFII, EM e EJA). Graduada em Desenho Industrial pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Licenciada em Educação Artística pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, Mestre em Estética e História da Arte pelo Programa Interunidades (ECA/FAU/FFLCH - USP), Doutora em Educação (USP), Pós-Doutora em Metodologia do Ensino e Educação Comparada (USP) e Pós-Doutora em Línguas Orientais – Hebraico (USP). Finalista do prêmio Jabuti na categoria Livros Didáticos e autora da melhor tese de doutorado da Faculdade de Educação da USP, em 2015. E-mail: lucianebonace@usp.br

**Manoel Francisco Guaranha** é Doutor em Letras (USP - Universidade de São Paulo), professor do Programa de Mestrado Interdisciplinar da UNISA – Universidade Santo Amaro e professor da FATEC - Faculdade de Tecnologia de São Paulo. E-mail: m-guaranha@uol.com.br

**Maria Auxiliadora Fontana Baseio**

Pós-doutora pela Universidade do Minho, Portugal; Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP-2007); Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP-2000); Professora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Santo Amaro (UNISA) e da Faculdade Rudolf Steiner; líder do grupo de pesquisa *Arte Cultura e Imaginário* (Unisa) e pesquisadora do grupo Produções Literárias e culturais para crianças e jovens(USP). E-mail: mbaseio@uol.com.br

**Maria Cristina X. de Oliveira**

Doutora na área de Estudos Comparados de Literatura pela Universidade de São Paulo (USP), é professora, editora e dramaturga. Ministra cursos, palestras e workshops. Trabalha como editora na elaboração e coordenação de projetos editoriais. E-mail: cristina.x@gmail.com

**Maria Laura Pozzobon Spengler**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pedagoga. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Vice-líder do Grupo de Pesquisas *LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária*. Atualmente é Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa

Catarina (UDESC), compondo o grupo de pesquisadores do Laboratório de Educação e Infância – LABOREI. E-mail: lolyzinhaspengler@gmail.com

### **Maria Zilda da Cunha**

Pós-doutora pela Universidade do Minho, Portugal; Doutora em Letras - Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP-2002); Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP (1997); docente no programa (de graduação e pós-graduação) de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e coordenadora da área de Literatura Infantil e Juvenil (USP); líder do Grupo de Pesquisa *Produções Literárias e Culturais para crianças e jovens* (USP/CNPQ). Autora do livro *Na Tessitura dos Signos Contemporâneos*. Editora Paulinas, 2009. E-mail: mariazildacunha@hotmail.com

### **Mariana Miranda Máximo**

Mestre em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL/UFMT (2014), área de estudos literários; Especialista em Libras e Educação Inclusiva pelo IFMT (2019). Graduação em Letras - Literaturas Portuguesa e Brasileira pela UFMT (2009). Professora efetiva do Estado de Mato Grosso - Secretaria de Estado de Educação (Seduc), atualmente na Coordenadoria de Currículo e Avaliação da Educação Básica. E-mail: marimaximo86@gmail.com

### **Rita de Cássia Silva Dionísio Santos**

Professora Doutora em Literatura, atua na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: Estudos Literários da Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES. E-mail: cassiadionisio@hotmail.com

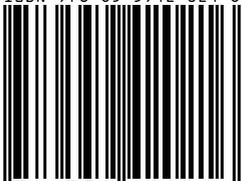
## **Roberta Asse**

Autora e ilustradora de livros, e pesquisadora da cultura das infâncias. Formada em arquitetura pela FAU-USP, designer gráfica, participou de projetos premiados e publicações em meio digital e impresso. É autora da **Coleção das crianças daqui**, histórias inspiradas em viagens de caráter etnográfico, para conhecer, escutar e aprender com brasileiros do interior do país sobre seus saberes, cultura e cotidiano. Integrante do grupo de pós-graduação *A vez e a voz das crianças: a arte de escutar e conhecer narrativas, linguagens e culturas infantis*, Casa Tombada/Facon e mestranda no Programa de estudos comparados em literaturas de língua portuguesa na Faculdade de Letras da USP. E-mail: roberta.asse@yahoo.com



Este livro foi diagramado pela  
Editora UFPB em 2020.

ISBN 978-65-5942-021-6



9 786559 420216