

The background of the cover is a digital illustration of a woman with long dark hair, wearing a dark top and a long pink skirt, standing in a library. She is looking at a large, arched doorway that is brightly lit from within, creating a strong contrast with the dimly lit room. Bookshelves filled with books are visible on the left and right sides of the doorway. The overall color palette is warm, with reds, oranges, and yellows.

NARRATIVAS & ENIGMAS DA ARTE

FIOS DA MEMÓRIA,
FRESTAS E ARREDORES
DA FICÇÃO



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ORGANIZADORAS
MARIA ZILDA DA CUNHA
LÍGIA MENNA



DOI: 10.11606/9786587621418

NARRATIVAS & ENIGMAS DA ARTE

FIOS DA MEMÓRIA, FRESTAS E ARREDORES DA FICÇÃO

MARIA ZILDA DA CUNHA

LÍGIA MENNA (ORGS.)



SÃO PAULO, 2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Vahan Agopyan

Vice-reitor: Antonio Carlos Hernandes

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Paulo Martins

Vice-diretora: Ana Paula Torres Megiani

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Chefe: Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

Vice-Chefe: Adma Fadul Muhana

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Coordenador: Emerson Inácio

Vice-coordenador: Paulo Motta

CENTRO DE ESTUDOS DAS LITERATURAS E CULTURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Diretora: Rejane Vecchia

Vice-diretora: Paola Poma

Secretaria: Giovanna Usai; Marinês Mendes

CONSELHO EDITORIAL

Maria Auxiliadora Fontana Baseio (Universidade de Santo Amaro, Brasil)

Maria Cristina Xavier de Oliveira (Universidade de São Paulo, Brasil)

Maria dos Prazeres Santos Mendes (Universidade de São Paulo, Brasil)

Maria Zilda da Cunha (Universidade de São Paulo, Brasil)

Ricardo Iannace (FATEC/Universidade de São Paulo, Brasil)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Diógenes Buenos Aires (Universidade Estadual do Piauí, Brasil)

Eliane Debus (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

José Jorge Letria (Associação dos Escritores Portugueses, Portugal)

José Nicolau Gregorin Filho (Universidade de São Paulo, Brasil)
Rosângela Sarteschi (Universidade de São Paulo, Brasil)
Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (Universidade Estadual de Montes Claros)
Sérgio Paulo Guimarães Sousa (Universidade do Minho, Portugal)
Susana Ventura (Universidade de São Paulo, Brasil)
Ricardo Ramos de Medeiros Filho (União Brasileira dos Escritores, Brasil)

REVISÃO

André Luiz Ming Garcia
Bruno Anselmi Matangrano
Cristina Casagrande
Dayse Oliveira Barbosa
Joana Marques Ribeiro
Juliana Pádua Silva Medeiros
Lígia R Máximo Cavalari Menna
Luciana de Paula
Nathália Xavier Thomaz
Oscar Nestarez
Paulo César Ribeiro Filho
Roseli Gimenes
Sandra Trabuço Valenzuela
Selma Simões Scuro

CAPA

Jéssica Bombonato

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Bruno de Oliveira Romão



Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade
de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

Narrativas e enigmas da arte [recurso eletrônico] : fios da memória, frestas e
arredores da ficção / Maria Zilda da Cunha, Lígia Menna (orgs.). – São Paulo :
FFLCH/USP, 2021.
9.743 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87621-41-8
DOI 10.11606/9786587621418

1. Literatura. 2. Ficção. 3. Linguagem. 4. Memória. 5. Narrativa.
I. Cunha, Maria Zilda da. II. Menna, Lígia.

N234

CDD 808.07

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total
desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença
Creative Commons indicada”



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10

A AMPLIAÇÃO DAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E A HUMANIZAÇÃO EM SALA DE AULA POR MEIO DA LITERATURA	16

Luciana de Paula

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO PARADOXAL NO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO DE EDWARD LEAR	34

Fernanda Marques Granato, Vera Bastazin

A CONSTRUÇÃO METAFÓRICA DA CRIANÇA EM KIAROSTAMI, PANAHÍ E MAJIDÍ	58

Dayse Oliveira Barbosa

A CRIATIVIDADE E A NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA. ESTÉTICA E LEITURA VISTAS PELO DESIGN	76

Michaella Pivetti

ALICE IN DISNEYLAND: APONTAMENTOS SOBRE A FICÇÃO NA INDÚSTRIA CULTURAL	100

Klaus Eggensperger

A LITERATURA COMO FIO DE ARIADNE: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INSTITUTO DOM BARRETO	118

Juliana Pádua Silva Medeiros

A MAIS LINDA DE TODOS OS FILHOS DE ILÚVATAR: LÚTHIEN E O FEMININO NOS CONTOS DE FADAS	143

Cristina Casagrande

ANA MARIA MACHADO: DA CRIAÇÃO FICCIONAL À CRÍTICA – O VALOR DA LEITURA LITERÁRIA	171

Gabriela Trevizo Gamboni Patrocinio

ANGELA LAGO FIGURAÇÃO AUTORAL – PINCELADAS POÉTICAS DE UMA ALMA LÚDICA	187

Maria Zilda da Cunha, Maria Auxiliadora Fontana Baseio

AS LEITURAS DA LITERATURA ORIENTAL CLÁSSICA NO MUNDO ATUAL: RELATOS DE FATOS ANTIGOS E A CULTURA POP JAPONESA	213

Lica Hashimoto

BRANCA DE NEVE: A MULHER NO CONTO DOS IRMÃOS GRIMM E NA SÉRIE DE TV ONCE UPON A TIME	232

Sandra Trabucco Valenzuela

CAIO FERNANDO ABREU E O DIÁLOGO COM O JOVEM LEITOR	253

Graziele Maria Valim

CIBERCEPÇÃO: POÉTICAS DE CRIAÇÃO DIGITAL.....	268

Maria José Palo

DEUSAS, SÁBIAS, GUERREIRAS: DO IMAGINÁRIO PAGÃO GERMÂNICO AOS CONTOS DE FADAS E OUTRAS NARRATIVAS POPULARES	280

Karin Volobuef

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: DO TEXTO À EXPERIÊNCIA (TRANS)FORMADORA DO LEITOR	300

Cristiano Camilo Lopes

ESCREVER POESIA [DURANTE] AUSCHWITZ: CONCEPÇÕES DO UNIVERSO CONCENTRACIONÁRIO NOS POEMAS DAS CRIANÇAS DE TEREZÍN.....	319

Luciane Bonace Lopes Fernandes

HANS CHRISTIAN ANDERSEN: ENTRE O IMAGINÁRIO CRISTÃO E O MARAVILHOSO PAGÃO	342

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E NARRATIVAS LITERÁRIAS DE HORROR: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	368

Oscar Nestarez

HONWANA E A LÍNGUA DO AVESSO	389

Marana Borges

INFÂNCIA, JOGO MIMÉTICO E EXPERIMENTO DA LÍNGUA	407

Maria Rosa Duarte de Oliveira

INTERTEXTUALIDADES EM QUADRINHOS: A ARTE EM DIÁLOGO EM DON JUAN DI LEÔNIA	427

Nathália Xavier Thomaz

LITERATURA E ARTES PLÁSTICAS NO LIVRO ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO: A FORMAÇÃO DO LEITOR EM TELA	454

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, João Luís Ceccantini

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR PARA CABO VERDE	481

Avani Souza Silva

LIVROS-JOGOS LITERÁRIOS NO BRASIL	504

Pedro Panhoca da Silva

LÓGICAS DO PODER E ILUSÃO IDEOLÓGICA EM O PLANALTO E A ESTEPE, DE PEPETELA.....	522
<i>Sérgio Guimarães de Sousa</i>	
MARIE-CATHERINE D'AULNOY E O CONTO DE FADAS DE AUTORIA FEMININA NOS TERMOS DE NELLY NOVAES COELHO	540
<i>Paulo César Ribeiro Filho</i>	
MATRIX, UMA GUERRA DE TEMPOS.....	556
<i>Felipe Leonardo Ferreira, Bruno Anselmi Matangrano</i>	
O POEMA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	582
<i>Norma Seltzer Goldstein, Luciana Taraborelli</i>	
O UNIVERSO VERBOVISUAL EM JOSÉ SARAMAGO: UMA LEITURA DE A MAIOR FLOR DO MUNDO E O SILÊNCIO DA ÁGUA	601
<i>Nefatalin Gonçalves Neto</i>	
O USO NARRATIVO DAS CORES EM OLAVO E O MATADOR, DE ODILON MORAES	619
<i>Luara Teixeira de Almeida, Diana Navas</i>	
(RE)LENDO OS CLÁSSICOS: A MULTIMODALIDADE EM ERA UMA VEZ	633
<i>Diana Navas</i>	
UMA EXPERIÊNCIA NARRATOLÓGICA COM O USO DE VÍDEO EM DISPOSITIVOS MÓVEIS	648
<i>Roseli Gimenes, Cielo G. Festino</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	668

APRESENTAÇÃO

PALAVRAS DAS ORGANIZADORAS

Ao escrever a nossa apresentação, ao ler os textos aqui dispostos, foi inevitável constatar como o assunto de que este livro trata não é tão novo assim. Nova, possivelmente, nesta publicação, que se faz em 2021, é a forma como se fia o narrar de experiências tão atentas e sensíveis que miram, neste contemporâneo tão incerto, a potência da arte da ficção, capaz de construir por seus próprios meios a reinvenção do presente.

Se ao longo dos tempos, essa arte ganhou esferas de compreensão diversas, reservou a si, no entanto, uma força – a de empreender, nos muitos enovelares do tempo, a função de registrar pautas da memória da humanidade e a interpretação contida das imagens que vivificavam as semioses do narrar. Passou, ao longo de seu perfazer nas artes, a reclamar um modo de ver interpretativo do imaginário do leitor e a estabelecer campos discursivos diversos em que personagens pudessem habitar, capazes de experimentar metamorfoses, nos lances daqueles jogos que se fazem entre a ficção e a não-ficção.

De algum modo, essa arte engendra-nos pelo narrar, e assim, retoma a relação entre memória, vida e formação de nosso ser humano - a singularidade de nossa constituição psíquica e social; sobretudo porque traz muitas interrogações, corriqueiras e ao mesmo tempo ontológicas. Convirá lembrar

ainda que é arte que não se livra facilmente das estranhas dificuldades e desafios, não só das atividades da escrita, mas de outras linguagens, e que vão se configurar na face entranhada da leitura.

Neste liame, é no perscrutar das técnicas da narrativa contemporânea (que enfrenta a lógica da descontinuidade e fragmentação, cujos fios trazem potentes reflexos do homem da atualidade) que poderemos encontrar frestas, nas quais se escondem enigmas tão caros à arte, e, que a narrativa humana, nos enlaces de seus fios, deixou por decifrar. Esta é uma direção que assumiu o livro: *Narrativas & Enigmas da arte - Fios da memória, frestas e arredores da ficção*, constituindo-se em uma obra de cunho interdisciplinar com perspectivas teórico-metodológicas diversas, mas que reúne pensares consonantes da importância da arte como um fenômeno social, histórico e complexo do imaginário humano.

Destacam-se intrigantes estudos concernentes à literatura para a infância e a juventude, sobretudo, atentos aos desafios da contemporaneidade, que enlaçam discussões sobre a formação do leitor literário, em face das novas tecnologias, contexto que faz emergir um novo perfil: o leitor “ubíquo”, nos termos de Lucia Santaella.

Se como preconiza Walter Benjamin, a arte de narrar está em vias de extinção, posto estarmos “privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, P.198¹), compreendemos ser uma forma de resistência o fato de voltar nosso olhar para a dinâmica viva da matéria narrativa que alimenta a Literatura. Matéria que engendrou parte importante do cânone da Literatura para crianças e jovens. E, como sabemos, gênero que está a congregar textos denominados: contos de magia, de encantamento, contos de fadas, contos maravilhosos, contos fantásticos, em suas realizações nas matrizes de pensamento e linguagem, a saber verbal, visual, virtual, e que advém, não raro, de fontes míticas, mas sobretudo engendram relatos de experiências existenciais, sociais repletas de afecções e paixões humanas.

Convirá dizer que a literatura infantil juvenil, e não somente ela, é responsável pela disseminação de objetos artísticos complexos sustentados em diferentes eixos de linguagem que são postos em diálogo. Os livros ilustrados, livros com ilustrações, livros-jogo, histórias em quadrinhos, entre outros, que

exigem perspectivas de análise específicas, levando-se em conta, inclusive, a materialidade do objeto de estudo.

Além dessas considerações, vale retomar a noção de nomadismo dos textos da tradição, cuja semiose perfaz um amplo processo de movência, projetando os textos em criação contínua; no dizer de Zumthor:

Para além do espaço-tempo de cada texto, desenvolve-se outro, que o engloba e no bojo do qual ele gravita com outros textos e outros espaços-tempos, movimento perpétuo feito de colisões, de interferências, de transformações, de trocas e de rupturas. (ZUMTHOR,1993, p.150²).

A movência implica processos de tradução entre línguas diferentes, transcriações, adaptações e trânsito de linguagens e entre sistemas semióticos diversos, como o dos audiovisuais, por exemplo, entre a tradição e transgressão, ou a temas ligados às Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCI), aos ambientes virtuais e a produção de hipermídias inseridas em um ciberespaço. Vários artigos deste e-book evidenciam tal processo, alinhando as trocas e as transposições que engendram a arte da ficção nos diversos suportes, nas estruturas textuais que assumem, na emergência de novos perfis de leitores, nas alterações perceptivas e cognitivas que as novas tecnologias resultantes da revolução digital imprimem aos internautas.

Esses pressupostos alinham-se ao fato de ser a literatura ou a arte em geral, um direito de todos, um elemento essencial para nossa humanização, como nos explica o professor Antonio Candido:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995. p. 180³).

Dessa forma, os 32 textos que compõem esta obra reverberaram a força indômita da linguagem, da arte da ficção, da experiência do narrar que nos tece humanos no tempo, da energia poética que enlaça a potência da razão aos rumores insistentes dos arcanos de nossa alma lúdica.

As vozes que aqui ressoam são vozes da crítica advinda de reflexões realizadas por profissionais de várias áreas do saber, de especialistas em vários campos de estudo, de diversas universidades, nacionais e estrangeiras, cuja contribuição foi essencial para desenvolvermos mais este projeto do Grupo de Pesquisa “Produções Literárias e Culturais para crianças e jovens” (USP/CNPQ), liderado por Maria Zilda da Cunha, docente da USP e pesquisadora do CNPQ.

Com a parceria das professoras Maria Zilda e Lígia Menna, a organização deste *ebook* ganhou força reflexiva. Importa, acima de tudo, neste contexto, agradecer aos profissionais que assinam as reflexões que aqui ganharam corpo.

COM A PALAVRA, SUSANA VENTURA:

Narrativas & enigmas da arte: fios da memória, frestas e arredores da ficção reúne artigos de pesquisadoras e pesquisadores que, a partir de suas investigações acadêmicas e de campo, nos trazem reflexões sobre as obras de uma miríade de artistas: escritores, ilustradores, cineastas, editores, *designers*, pintores, quadrinistas, *gamers*, que trabalham a partir de um caldeirão de referências culturais extremamente variadas e, por vezes, nos levam também para os caminhos da necessária teorização a partir da multiplicidade da experiência dos que fruem as obras.

Vários dos ensaios que compõem este livro são resultantes de anos de estudos e trazem a depurada observação que só pode ser obtida pelo trabalho realizado ao longo do tempo, revelando, em poucas páginas editoriais, camadas de investigação que podem iluminar caminhos dos que têm pesquisas em andamento.

Nas páginas que seguem, há tanto panorâmicas, majoritariamente, da produção de literatura infantil e juvenil de todo um conjunto de países (que têm o português como língua oficial), quanto o acompanhamento crítico da obra de um único criador de livros-álbum.

Investigam-se tanto as origens da LIJ, território de apropriações das mais diversas há pelo menos três séculos quanto as suas extrapolações e incorporações em sétima, oitava e nona artes, mostrando aos leitores que o des-temor estético é moeda corrente de criadores e a amplitude de ferramentas de análise uma marca dos investigadores dessa área ampla e caracterizada pelo arrojo.

Livros, séries, filmes, livros-jogos, livros-álbum/ livros ilustrados, *app books*, *ebooks* e outras criações, são vistos em sua materialidade e especificidade. O conjunto não esquece do público-alvo das produções artísticas, também contemplado e pensado a partir da exposição de estudos de caso e da revelação de pesquisas que retomam teorias pensadas há décadas para realizar avanços teóricos capazes de colaborar para o mapeamento de tão grande e pulsante coletivo de criadores/fruidores.

O convite para adentrar frestas, tatear e seguir fios da memória e caminhar com palavras pelos arredores da ficção foi respondido com brilhantismo e ousadia neste livro que será, com certeza, ponto de partida para o desenvolvimento de novos grupos de pesquisa e possibilidade de encontros científicos para investigadores e professores espalhados pelo mundo.

Susana Ventura

Escritora e Pesquisadora

NOTAS

- 1 BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 2 ZUMTHOR, Paul. *Letra e a voz: a “literatura” medieval*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- 3 CANDIDO, Antonio. *O direito a literatura*. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.



A AMPLIAÇÃO DAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E A HUMANIZAÇÃO EM SALA DE AULA POR MEIO DA LITERATURA

Luciana de Paula

INTRODUÇÃO

A transformação do texto de um objeto artístico a um objeto escolarizado, utilizado apenas como pretexto para a observação de determinada construção gramatical, ainda tem sido muito comum no ambiente escolar. De toda riqueza de formas ordenadas em termos de possibilidades verticais de representação, significação e fruição, o texto se reduz a ambiente de observação do uso de uma vírgula ou emprego de uma forma gramatical de concordância.

Muito mais do que uma violência contra o texto enquanto obra artística, tal ação redundava em uma limitação preocupante das formas de entendimento e de interpretação dos alunos, que passam a compreender o texto, não como um lugar de exploração e construção de sentidos, mas apenas como exemplo do uso de um arranjo gramatical estudado.

A compreensão do ambiente escolar em tais termos evidencia um movimento, não de construção de saberes, mas de limitação, de barreiras impostas ao imaginário enquanto repertório de formas através das quais se passa a refletir e compreender a realidade que nos cerca.

Contudo, essa faceta limitadora não representa a totalidade da ação da escola em relação ao seu corpo discente. Compreendendo a escola como um ambiente de oscilação entre uma vertente mais alienante e uma vertente mais

libertária, eu elaborei e registrei uma sequência didática por meio da qual eu buscava expandir, mesmo que inicialmente, os horizontes representativos dos alunos em contato com a narrativa como objeto de fruição estética.

Com base nesse desejo eu, enquanto autora do presente artigo, tenho como objetivo principal observar as trilhas percorridas ao longo da intervenção pedagógica implementada, perseguindo uma ampliação, mesmo que de forma inicial, do repertório de formas representativas dos alunos.

Sendo assim, passemos a uma observação um pouco mais detida acerca da composição da escola como esse lugar de oscilações entre um ambiente ora mais libertador, ora mais ideológico.

A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO CONTEMPORÂNEA

A contemporaneidade pode ser compreendida como o lugar da oscilação entre elementos opostos tais como o presente e um passado revisitado sob a luz de uma necessidade atual. Em sua obra *O que é o contemporâneo? e outros ensaios* (2009), o filósofo italiano Giorgio Agamben afirma:

[...] o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência a qual ele não pode responder. (AGAMBEN, 2009. p. 72)

Assim, o indivíduo contemporâneo, dividido, caminha por vias tortuosas entre opostos tais como luz e trevas, presente e passado. Essas vias também configuram o cenário no qual se inserem as atuais instituições sociais que,

como órgãos desse grandioso organismo que é a contemporaneidade, acabam por absorver e incorporar, em suas estruturas, questões fundamentais de seu tempo.

Com a escola, enquanto instituição contemporânea, não seria diferente. Esta congrega em si momentos de um fazer libertário em contraposição a um fazer ideológico. De acordo com Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (1997), é forçoso reconhecer na educação, enquanto ação humana, um veio libertador, capaz de conduzir o aprendiz à conquista de sua própria autonomia; e um veio ideológico, multiplicador das dinâmicas neoliberais de mercado e de acúmulo. Sobre o caráter ideológico da educação e da escola, Freire irá ponderar:

A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. (FREIRE, 1997. p. 142)

Essa “capacidade de nos amaciar” mencionada por Freire vai ao encontro da reflexão de Michel Foucault, apresentada na obra *Vigiar e punir* (1987), quando o pensador francês observa a extensão da “violência contra a alma” (1987; 20) abarcando a instituição escolar, instalando um processo de docilização do corpo discente:

Encontramo-lo (o processo de violência contra a alma) em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas). A cada vez, ou quase, impuseram-se para responder a exigências da conjuntura: aqui uma inovação industrial, lá a recrudescência de certas doenças

epidêmicas, acolá a invenção do fuzil ou as vitórias da Prússia. O que não impede que se inscrevam, no total, nas transformações gerais e essenciais que necessariamente serão determinadas. (FOUCAULT, 1987. p. 165.)

Reconhecendo assim a escola como uma instituição inserida na dinâmica contemporânea espiralada entre elementos opostos, observa-se, na própria instituição escolar, a ocorrência de um espaço ora de reflexão libertária, ora de docilização e de privação dos elementos constitutivos da formação humana em sua integralidade por meio da violência simbólica.

Aproveitando-nos das brechas humanizadoras frente às ocasiões de violência simbólica e buscando ressaltar o trabalho da instituição escolar como um lugar de recuperação dos processos de simbolização e de significação, o presente trabalho se apresenta e se justifica na tentativa de lançar um olhar sobre uma prática escolar, pontuando elementos daquilo que se entende pela experimentação de um processo de humanização em contraposição a elementos de um desenvolvimento de castração simbólica.

HUMANIZAÇÃO E ARTE: UM CAMINHO NARRATIVO

Toda a observação da dinâmica entre o papel libertador e alienador exercido pela instituição escolar se dará em torno do conceito de humanização, compreendendo a ação da autonomia, no ambiente escolar, como um processo de humanização e a ação da alienação, como um processo de desumanização. Para tanto, é importante observar de forma um pouco mais detida o conceito de humanização. De acordo com Antônio Candido, na obra *O direito à literatura*, o conceito de humanização é sintetizado da seguinte forma:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade

de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995. p. 180)

Depreende-se, da citação anterior, o conceito de humanização como um processo que torna o ser vivente mais próximo de características tidas como “humanas” tais como a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, entre outras. Muito embora essa síntese seja um ponto inicial importante, é igualmente relevante compreender o processo em si no qual o indivíduo chegaria ao fim das “características humanas”. Observe que a citação anterior oferece duas pistas elementares no encaminhamento da reflexão em torno do conceito de humanização: a primeira é a afirmação da humanização enquanto processo e a segunda é o fato da literatura ter um papel significativo no processo de humanização.

O fato da humanização se desenvolver ao longo de um processo implica um formato cognoscente narrativo, com um contexto inicial, no qual há o estabelecimento de certa ordem; um obstáculo que tende a interferir na organização previamente estabelecida, instalando um sentimento de desarranjo, desajuste, desconstrução, busca; e, finalmente, uma reorganização, na qual o obstáculo tende a se ajustar à nova ordem estabelecida seja como pertencente ao conjunto, seja como a “exceção que confirma a regra”.

Quanto à importância da literatura ao longo do processo de humanização, é fundamental observar mais um trecho de *O direito à literatura*, no qual Candido trata, de forma um pouco mais objetiva, da ação da literatura no processo de humanização em si:

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam

um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. Por isso, um poema hermético, de entendimento difícil, sem nenhuma alusão tangível à realidade do espírito ou do mundo, pode funcionar neste sentido, pelo fato de ser um tipo de ordem sugerindo um modelo de superação do caos. A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado, Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (CANDIDO, 1995. p. 177)

Enquanto objeto resultante de uma construção, a obra literária conserva em si um todo articulado, organizado e verossímil, que lida com um objeto, um fato, um sentimento ou uma lembrança por meio de um jogo sonoro, uma disposição narrativa ou qualquer que seja o arranjo de sua forma coerente.

Essa forma empresta sua disposição coerente como um modelo para a observação do meio que nos cerca, proporcionando um novo ângulo de visão, uma nova perspectiva por meio da qual novas grandezas podem ser compreendidas. A literatura enquanto forma proporciona novas oportunidades de organizar aquilo que ainda não fomos capazes de limitar em termos cognoscentes, ela oferece uma via de compreensão para o desconhecido, para aquilo que se mostra, ainda, dissolvido no caos da mente.

Quanto mais variadas são as formas cognoscentes no decurso das quais o ser vivente passa a observar o mundo ao seu redor, mais rico tende a ser o seu imaginário, entendido como repertório de formas, e maiores e mais complexas serão as suas possibilidades de compreensão. Consequentemente,

maior autonomia ele conquista diante de interpretações prontas oferecidas por meios autoritários de manipulação e condução das massas. Além da conquista dessa autonomia, o ser vivente fica, ainda, mais próximo das características tidas como “humanas” mencionadas anteriormente na citação de Candido (1995).

Assim, é importante ressaltar a íntima relação que existe entre humanização, autonomia e imaginário enquanto repertório de formas de representação e de simbolização.

Muito embora Candido trate da obra literária em geral, mencionando as possibilidades de humanização até mesmo de um poema hermético, centraremos o presente estudo no uso da narrativa para a elaboração de formas de representação. Mais especificamente, esse olhar acerca do uso da narrativa para a elaboração de formas de representação se apresentará no decorrer de duas perspectivas maiores: a primeira tem como foco de observação a narrativa elaborada pela professora, em forma de relato de prática; a segunda, interna a essa primeira, parte da leitura de uma narrativa, um conto, a versão de *O pescador e o gênio*, elaborada por Ruth Rocha e presente na obra *Almanaque Ruth Rocha*, estabelecida como via pela qual a professora elabora sua intervenção.

UM MAPA PARA O CAMINHO

O presente estudo se vale do método de observação intitulado como *análise temática dialógica*, uma metodologia bastante flexível e eficaz no sentido de colocar em questão aspectos humanos por uma perspectiva qualitativa.

De acordo com Silva e Borges (2017), o método da *análise temática dialógica* ancora-se sobre cinco etapas elementares a saber: a transcrição das entrevistas, a definição da unidade analítica, a leitura intensiva do material transcrito, a organização das enunciações em temas e a elaboração da análise propriamente.

Valendo-se da flexibilidade oferecida pelo método em questão, o presente estudo estrutura-se sobre as seguintes etapas: a transcrição da prática rea-

lizada pela professora, o levantamento de temas a serem questionados e a análise propriamente dita.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Percorrendo as vias do método da *análise temática dialógica* e observando o processo de humanização descrito por Candido (1995) como um processo narrativo, iniciemos com a transcrição narrativa de uma intervenção pedagógica¹ na qual a tensão “representação X não representação” fica evidente²:

Tudo teve início no dia 23 de maio de 2019, em uma sala de sexto ano de uma escola estadual situada na periferia da cidade de Mogi das Cruzes, quando principiei uma aula na qual se daria a correção da 22ª edição da Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP. Tal avaliação inicia-se com a apresentação do conto *O vendedor de pérolas*, de Denyse Cantuária.

O texto mencionado trata da difícil realidade do menino Miraldo que via seus pés ficarem achatados, a maneira de barbatanas, por tanto andar descalço pelos lamaçais do cais do porto, ajudando a carregar sacolas.

Ao acompanharem a leitura de tal passagem, muitos alunos ficaram impressionados com a transformação que Miraldo ia vivendo e ficaram com medo de terem os seus próprios pés achatados, dado o fato de que muitos deles a maior parte do tempo, descalços.

Diante da angústia apresentada por meus alunos, tentei explicar que aquilo que se dava no texto não era uma “ocorrência real”, orientada pelas regras de nossa realidade objetiva, mas que se tratava de uma fantasia, criada pela autora, para tratar da difícil realidade imposta pelo trabalho infantil. Além disso, perguntei aos alunos presentes se eles nunca tinham visto ou ouvido falar de uma história na qual o autor usasse da fantasia para observar elementos presentes na realidade objetiva. Obviamente, eu não esperava que os alunos, tão fortemente atados à concretude dos fatos reais, observassem a construção da crítica via fantasia, mas eu esperava alguma comparação,

alguma lembrança de alguma outra história na qual houvesse uma transformação, ou a ocorrência de algum fato incrível ou maravilhoso, até mesmo porque a sala vinha realizando leituras do livro *O sobrinho do mago* de C. S. Lewis, obra na qual a realidade toda se transforma da objetividade de Londres de 1900 para as mais variadas ocorrências em mundos paralelos.

Diante da pergunta feita, houve um momento de silêncio seguido pelo gesto de um aluno que levantou a mão, pedindo a palavra. Passei-lhe a palavra e ele assim o disse: “Professora, e de chinelo, meu pé vai ficar achatado?”. Ao ouvir tal pergunta, esperei pelo riso da turma ... que não veio. Todos ali estavam muito encerrados em uma realidade concreta, objetiva, realizando uma leitura “ao pé da letra”, uma leitura superficial.

Constatando a situação na qual se encontravam meus alunos, passei a buscar por formas de evidenciar a riqueza de possibilidades de representação presentes nos textos. Assim elaborei uma aula na qual usei o conto *O pescador e o gênio*, em uma versão de Ruth Rocha.

Logo após a leitura, conversei brevemente com os alunos sobre as impressões que eles tiveram sobre o texto. A maior parte das colocações dos alunos acerca da leitura realizada era bastante limitada a adjetivos tais como “legal”, “boa”, mas, quando indagados acerca do porquê de a leitura ter sido “legal” ou “boa”, a sala se encerrava em silêncio. Eu, insistindo, perguntei: “pessoal, se esse texto estivesse passando uma lição, ou se esse texto tivesse uma ‘moral da história’ qual seria?”. Eu tentava fazer com que alguém ali explorasse as possibilidades de síntese, de comparação da história com outras histórias ou com fatos reais, cotidianos, mas foi inútil, a sala continuava em silêncio.

Estava muito claro para mim que, meus alunos liam decodificando as palavras, mas não processavam, não extraíam da leitura um significado maior. Como tal constatação já estava evidente desde a correção da AAP, eu havia preparado a aula no sentido de observar a semelhança entre o conto lido e outras histórias, esperando que a observação de uma representação sob arranjos narrativos variados, talvez, ajudasse a ampliar a capacidade de observação para uma percepção um pouco mais ampla. Assim, perguntei aos meus alunos se eles conheciam alguma outra história parecida com a do conto lido. O silêncio persistiu. Assim eu continuei dizendo que eu conhecia uma história parecida, a história de *Odisseu e o Ciclope*. contei, brevemente, a

história para a sala e, logo após, perguntei: “E agora, o que tem de parecido nas duas histórias?”. Uma das mãos se levantou e o aluno disse: “É que nas duas histórias tem um pequenininho que enfrenta um grandão.”. Elogiei a resposta e retomei a pergunta: “Mais alguém conhece uma história parecida?”. Outra mão se levantou e o aluno disse: “Professora, tem aquela história lá do Davi e Golias.”. Novamente elogiei a resposta e perguntei se os alunos conheciam as histórias do ciclo do *João e o pé de feijão*, alguns responderam que sim.

Dessa forma, prossegui perguntando o que todas essas histórias estavam querendo representar sobre a nossa realidade, sobre as nossas vidas. Outro aluno pediu a palavra e narrou um fato vivido por ele, na própria escola, numa ocasião na qual um “grandão do 9º ano” lhe pediu um pedaço de pão. O aluno continuou: “Nossa, professora, fiquei com medo, pensei que ele ia ‘catá’ meu pão, só porque ele é grande, daí eu pensei, vou tirar um pedacinho assim, com a minha mão, e vou dar pra ele, se ele pedir mais eu não vou dar não. Daí eu dei pra ele o pedaço de pão e ele foi embora. Mas eu fiquei com medo porque aqui nessa escola tem uns grandão folgado”. Muitos alunos da sala concordaram com a última afirmação e passaram a contar, com grande revolta, fatos da própria vida nos quais eles se viam diante de “um grandão” que eles precisavam enfrentar.

Notando a revolta de alguns alunos diante dos “grandões”, perguntei o que esses “grandões” representavam para eles, indaguei acerca do motivo para que eles se lembrassem desses fatos com tanta revolta. Algumas respostas apareceram, até que um aluno sintetizou o seguinte: “Ah professora, dá raiva porque é injusto.”. Elogiei a colocação e perguntei, retomando o texto: “Pessoal, será que esse gênio, que aparece nas histórias, será que ele representa alguma coisa?”. Ao que um aluno respondeu: “Representa a injustiça”. Encerramos a aula nesse ponto.

Na aula seguinte, entrei na sala e os alunos estavam muito agitados, dizendo que a sala precisava muito falar comigo. Eles disseram que, por uma travessura de determinado aluno, a sala havia levado uma ocorrência coletiva. Estavam totalmente alterados e indignados, reclamando acerca da injustiça que sofreram e, na descrição de tal injustiça, um aluno disse: “Mas, professora, (nome da pessoa que, ao olhar dos alunos, havia cometido a injustiça) entrou aqui que nem o gênio lá da história que nós leu, não quis nem saber

de nada não e falou que a ocorrência era pra sala toda”. Ao observar que o aluno retomava a aula anterior, conversamos longamente, primeiro, para que os alunos se acalmassem; segundo, na tentativa de expandir a representação do gênio como um elemento opressor na escola, na vida cotidiana, na comunidade, na política etc.

Depois desse longo trabalho com as possíveis representações que o “gênio” poderia tomar em nossa sociedade, lembrei ao grupo o texto de Cantuária, no qual o personagem Miraldo se transformava em um ser aquático, e perguntei se alguém saberia me dizer o que essa transformação representava. Houve algumas tentativas até que o sinal soou, todos os alunos guardaram o material e foram embora, exceto uma aluna que carregava o seu material nas mãos. Ela caminhou em minha direção, parou ao lado da minha mesa e disse: “Professora, meu pai trabalha na roça, né? Daí a mão dele é tudo cheia dessas coisas duras, sabe? Calo. Daí, um dia, minha mãe pegou na mão dele e falou ‘Credo, tá virando tatu!’ Daí, eu pensei: ‘igual o Miraldo do texto que a gente leu na escola’”. Nós duas rimos, ela me deu um beijo e foi embora.

PONTOS DE ANCORAGEM

A análise que se apresentará a seguir conta com dois pontos iniciais de observação. O primeiro é o percurso realizado pela professora no sentido de conduzir os alunos ao longo da complexidade da forma representativa usada por Ruth Rocha (2011) em *O pescador e o gênio*. O segundo será a observação das colocações dos alunos, evidenciando a compreensão que eles constroem com base nas representações das narrativas estudadas.

A NARRATIVA EM ANÁLISE: UMA BUSCA POR VIAS HUMANIZADORAS

Iniciando a reflexão sobre a sequência narrada, observa-se uma grande dificuldade, por parte dos alunos, na realização de uma leitura um pouco mais aprofundada, evidenciando sua submissão a um movimento limitador em relação ao texto como uma obra de exploração de sentidos e fruição. Mesmo reconhecendo que se trata de uma sala de sexto ano, e sem nutrir expectativas superiores à capacidade dos alunos envolvidos, a quase total apatia dos alunos diante do conto dá indícios da presença de um movimento ideológico, conforme Foucault (1987) e Freire (1997) por parte da instituição escolar, reduzindo o texto estudado do status de objeto artístico, rico em suas significações verticais, a um objeto escolarizado, pretexto para o estudo da estrutura textual de determinado gênero ou conceito gramatical.

Pontuando essa situação inicial, a professora recorre ao conceito de humanização estabelecido por Candido (1995) no sentido de empregar estruturas narrativas semelhantes para ampliar as possibilidades de representação dos alunos, na esperança de que, expostos a arranjos narrativos semelhantes, os alunos consigam compreender a representação ou as representações possíveis de serem observadas nos textos trabalhados.

O conto inicialmente selecionado para tal intento foi, conforme o apontado anteriormente, *O pescador e o gênio* na versão de Ruth Rocha (2011). Mesmo contando com a leitura propriamente deste, a professora munuiu-se de um pequeno repertório de textos que apresentavam um arranjo narrativo para o enfrentamento do grandioso pelo diminuto. Houve a leitura e, antes mesmo de qualquer explicação, a professora estimulou seus alunos a buscarem por representações semelhantes em seus repertórios prévios. Observando que os alunos tinham dificuldades em estabelecer a relação de semelhança, ela mesma fez essa aproximação, narrando brevemente a história do *Odisseu e o ciclope*.

Com esse movimento de aproximação, efetuado pela professora, um dos alunos realiza o recorte nas narrativas, selecionando a questão do enfrentamento daquilo que é grandioso pelo que é pequeno. O aluno apresenta a

sua síntese nas seguintes palavras: “É que nas duas histórias tem um pequenininho que enfrenta um grandão”. Observe que há maior dificuldade na observação do recorte dessa representação quando se realizou, apenas, a leitura do primeiro conto, no entanto, com a apresentação do segundo e com a possibilidade de comparação entre ambos, logo o aluno foi capaz de realizar o recorte.

Com esse primeiro passo estabelecido, outro aluno apresenta a inserção da ideia do enfrentamento do grandioso pelo pequenino em uma narrativa por ele conhecida, mencionando a história de *Davi e Golias*.

Esse movimento continua com a menção da professora sobre as narrativas do ciclo do *João e o pé de feijão* até que, com a indagação da professora sobre a observação da ideia do enfrentamento do grandioso pelo diminuto em suas vivências prévias, um dos alunos responde com a narrativa do episódio do pão, na qual ele vê a si mesmo no lugar do personagem pequeno que enfrenta do grandioso, no caso, o aluno do nono ano. Essa transposição foi o estopim para uma série de outras transposições nas quais outros alunos passaram a reconhecer, em suas experiências, ocorridos tais como os apresentados nas narrativas estudadas. Observando essa passagem, é possível que ao passar das narrativas para a experiência pessoal, o aluno realizou um recorte, pontuando as representações narrativas a um nível no qual outros alunos puderam reconhecer situações semelhantes em suas vivências. Por uma perspectiva inicial, é possível que esteja nesse movimento realizado pelos alunos o reconhecimento da forma coerente da narrativa como uma elaboração racional que ordena o caos da mente e enriquece as formas de compreensão com as quais se passa a observar o mundo, realizando assim o que Candido estabelece como sendo o “primeiro nível humanizador” (1995).

Com esse movimento memorativo, um sentimento muito intenso foi aflorado: a revolta diante da injustiça. A ação dos sentimentos diante do deslocamento empático do leitor para o lugar do personagem do pescador levou à compreensão da situação do personagem “pequeno”. Na ocasião registrada, nenhum dos alunos presentes se colocou no lugar do gênio, do personagem opressor, tão pouco houve uma condução ou estímulo por parte da professora orientando as reflexões nesse sentido o que é compreensível dado que a aula estava concentrada em trazer à tona uma ampliação dos horizontes repre-

sentativos dos alunos e, até aqui, os alunos haviam completado dois passos importantes nesse percurso: observar, nos arranjos narrativos estudados, a representação do enfrentamento do grandioso pelo pequenino e transpor tal arranjo para o rol de experiências prévias, o que aflorou um sentimento intenso de revolta.

Assim, a primeira aula da intervenção se encerrou não apenas com os dois passos estabelecidos anteriormente, mas também com a associação do personagem do gênio à opressão e à injustiça.

No início da aula seguinte, o movimento realizado se deu pela inversão da dinâmica estabelecida: ao invés de iniciar as reflexões nos textos estudados e chegar às vivências, o relato do aluno acerca da ação de um elemento externo à sala e pertencente à escola evidencia um movimento no qual se parte de uma experiência que se abstrai das formas concretas reais e se recupera a representação textual. Com tal movimento, o aluno comprova a colocação de Candido na qual a forma narrativa se torna uma estrutura coerente, uma via para a compreensão de si próprio e do mundo a sua volta.

Repetindo esse movimento, outra aluna, ao final da aula vem até a professora e, em sua fala, também parte de um fato de sua realidade e enxerga neste a estrutura narrativa estudada, porém, agora, a estrutura narrativa utilizada é a do texto de Cantuária, acerca da metamorfose do menino Miraldo. Nas palavras da aluna: “Professora, meu pai trabalha na roça, né? Daí a mão dele é tudo cheia dessas coisas duras, sabe? Calo. Daí, um dia, minha mãe pegou na mão dele e falou ‘Credo, tá virando tatu!’ Daí, eu pensei: ‘igual o Miraldo do texto que a gente leu na escola’”. Quanto a essa colocação, é importante salientar que a aluna ainda não percebe a crueldade que há além da metamorfose presente tanto no texto quanto na realidade de seu pai, contudo, ela estabelece uma percepção um pouco mais apurada entre a representação articulada no conto e a sua realidade. A compreensão em termos sociais dessa metamorfose virá com o tempo se ela continuar no exercício perceptual das representações artísticas, se ela aprender que tanto os textos como os fatos representam muito mais do que a aparência objetiva pode revelar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade inicial dos alunos em relação à exploração do texto em suas possibilidades representativas evidencia a ação de uma escola ideológica, conforme Freire (1997) e Foucault (1987), que trabalha no sentido de podar as possibilidades de significação e de percepção das representações construídas, diminuindo os níveis de reflexão e a percepção crítica mais apurada.

Essa mesma escola, como qualquer instituição contemporânea, oscila entre o papel ideológico e a ação libertária. Assim, a professora pôde elaborar uma intervenção pedagógica na qual seus alunos tiveram a oportunidade de se deparar com variadas estruturas narrativas que buscavam representar uma ideia semelhante.

Observando a via utilizada pela professora, perseguindo uma ampliação, mesmo que de forma inicial, do repertório de formas representativas dos alunos, constatou-se que a apresentação de duas narrativas, detentoras de a, foi importante por facilitar aos alunos a limitação de pontos de ancoragem para a busca, em seu repertório prévio, de outras narrativas ou fatos semelhante. Assim, os alunos envolvidos na intervenção puderam perceber que, além das palavras concretamente registradas na impressão do texto, havia um sentido maior: o do enfrentamento do grandioso pelo pequenino. Com essa derivação, os alunos foram capazes de transpor tal ideia a outros contextos, mencionando a narrativa de *Davi e Golias* e observando fatos de seu repertório de vivências prévias.

Após esse movimento, partindo do reconhecimento de um arranjo coerente na estrutura narrativa e transpondo-o para outras histórias e ocorrência da vivência real, os alunos também foram capazes de realizar o movimento inverso, partindo de ocorrências da vivência real e reconhecendo nestas o arranjo narrativo fornecido pelas narrativas estudadas, confirmando o processo de humanização conforme o estabelecido por Candido (1995) e assegurando a intenção primeira da professora de ampliar, em seus alunos, mesmo que de modo inicial, o repertório de formas representativas.

É possível que, ao perceberem o arranjo narrativo de textos variados, presentes em suas experiências reais, os alunos estejam mais preparados no sentido de observarem suas vivências de forma um pouco menos concreta,

abandonando uma percepção mais imediata e adotando uma postura um pouco mais elaborada em termos de linguagem, percebendo a construção textual como um objeto em si, passível das mais ricas representações e arranjos cognitivos em suas significações verticais. Em outras palavras, é possível que os alunos estejam caminhando no sentido de compreender os textos, não apenas em sua dimensão de registro concreto e objetivo, mas, sobretudo, em sua perspectiva artística, em toda a sua riqueza de possibilidades.

Com o tempo, é importante ressaltar que essa expansão em relação à percepção das formas textuais artísticas passa a ser acompanhada por um amadurecimento da visão de mundo, tornando o aluno não apenas um leitor ativo em termos estéticos frutivos, mas um leitor ativo da realidade que o cerca, livre de uma percepção imediatista limitada e das imposições de um senso comum alienante e manipulador.

NOTAS

1 Trata-se de um registro informal, um diário de práticas, elaborado pela professora Luciana de Paula, autora do presente artigo, no desejo de refletir e produzir estudos sobre essas mesmas práticas.

2 Essa mesma situação foi objeto de análise do artigo “Leitura e construção simbólica independente: o imaginário como via de resistência” publicado nos anais do 8º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil, disponível em <https://literalise.files.wordpress.com/2020/06/rexsistc3aancias-literc3aarias-na-contemporaneidade-cc3b3pia.pdf> na página 380.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, Editora da UNOCHAPECÓ, 2009.
- CANDIDO, A. *O direito a literatura*. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1997.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *22ª Edição da Avaliação da Aprendizagem em Processo*. Língua Portuguesa, 6º ano do ensino fundamental, 1º bimestre de 2019.
- ROCHA, R. *Almanaque Ruth Rocha*. São Paulo: Salamandra, 2011.
- SILVA, C. C. BORGES F. T. *Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas* (2017). Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554180002.pdf> Acesso em: 02 de agosto de 2020.

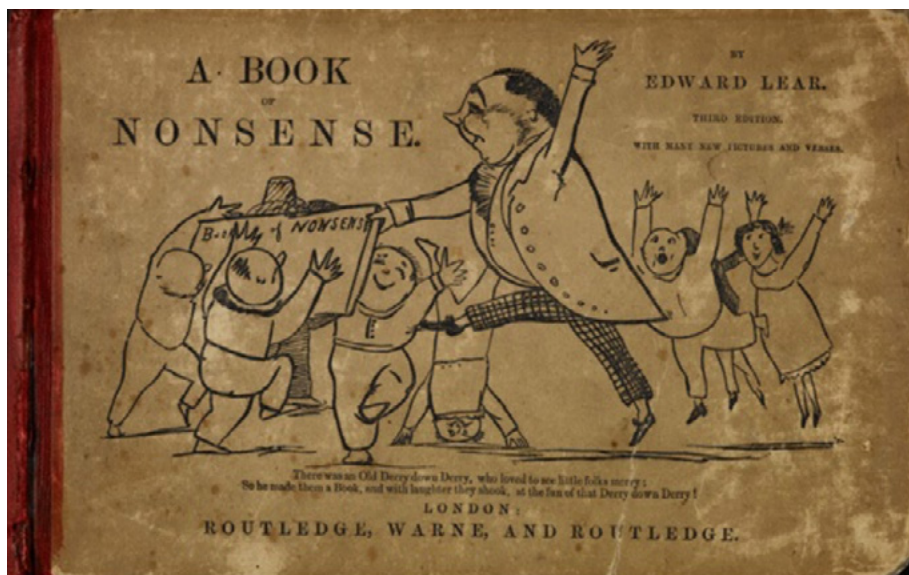


A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO PARADOXAL NO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO DE EDWARD LEAR

Fernanda Marques Granato

Vera Bastazin

Este artigo tem como objetivo tratar de algumas questões que perpassam a obra de Edward Lear (1812-1888), expoente do *nonsense* inglês vitoriano, e que configuram a construção de sua literatura. Sua obra, *A book of nonsense*, traz *limericks*, ou seja, pequenos poemas de quatro ou cinco versos com esquema de rimas AABBA, sempre acompanhados de ilustrações do próprio autor, que inovou no aspecto do formato – *flipbook* – e no projeto, acabando por trazer novas perspectivas de significação, principalmente quando analisado a partir das relações entre o verbal, o visual e o estrutural. A configuração de seu *nonsense* – que é caracterizada pela constante tensão entre o sentido e a sua ausência, pelo jogo com as palavras, pelos paradoxos deleuzianos de *puro devir* e pela *oposição de forças de acordo* com Ogden (1923) – pode ser considerada uma colcha de retalhos de possibilidades significativas, que desorganiza o mundo a partir de uma organização da linguagem, e propõe novamente ambiguidades, ambivalências, repetições, espelhamentos e inversões. Esse conjunto de elementos composicionais perpetua a polissemia característica do *nonsense* de Lear, que não se conforma com uma definição e está em permanente movimento.



Capa de *A book of nonsense*, de 1846.

Seu livro *A book of nonsense*, publicado em 1846 por Mclean do Haymarket e depois de várias republicações, em 1862 já estava em sua quinta edição pela Routledge, com 45 limericks a mais do que a primeira versão, fez tanto sucesso que a editora queria adquirir, além dos direitos de publicação, os direitos autorais. Conforme um dos responsáveis pela editora, Sr. Dalziel, o livro nasceu de um momento de criação pictórica:

When a young man he studied very much at the Zoological Gardens in Regent's Park. While he was engaged on an elaborate drawing of some "Parrots", a middle-aged gentleman used to come very frequently and talk to him about his work, and by degrees took more and more interest in him. One day he said, "I wish you to come on a visit to me, for I have much that I think would interest you". The stranger was the Earl of Derby. Lear accepted the invitation, and it was during his many visits at Knowsley that these "Nonsense" drawings were made, and the inimitable verses written. They were generally done in the evening to please the Earl's young children, and caused so much delightful amusement that he redrew

them on stone, and published them as before stated. That is how this clever, humorous book came into existence; a work that will cause laughter and pleasure to young and old for all time¹. (2002, p.V-VII)

Quando Lear era jovem, costumava estudar nos Jardins Zoológicos no Parque Regent. Enquanto ele estava concentrado, fazendo um complexo desenho de alguns periquitos, um cavalheiro de meia-idade costumava vir conversar com ele sobre seu trabalho, e gradualmente foi se interessando por seus desenhos. Um dia, este cavalheiro lhe disse: “Gostaria que você me visitasse, pois tenho muita coisa que lhe seria de grande interesse”. O estranho era Conde de Derby. Lear aceitou o convite, e durante as muitas visitas a Knowsley, as ilustrações “nonsense” foram criadas, e os versos que a acompanham foram escritos. Esse trabalho era geralmente criado no fim da tarde para agradar as crianças do Earl, e era considerado um entretenimento tão agradável que ele decidiu refazer as ilustrações em pedra e publicá-las em 1846. Foi assim que esse livro cômico e inteligente veio ao mundo; uma obra que leva jovens e adultos ao riso e ao deleite.²



There was an Old Derry down Derry,
who loved to see little folks merry;
So he made them a Book,
and with laughter they shook
At the fun of that Derry down Derry³.

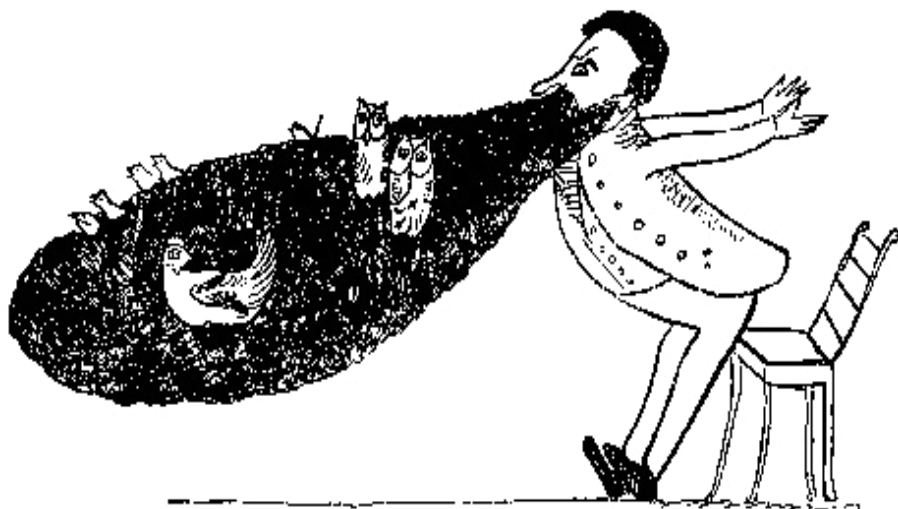
Havia um velho que podava no bosque de carvalho
Que amava ver criancinhas felizes
Então ele as presenteou com um livro
E elas tremeram de tanto gargalhar
Diante dos escritos do velho⁴.

Neste primeiro *limerick*, *There was an Old Derry down Derry*, podemos observar que Edward Lear se inscreve em sua ilustração, representando-se em meio às crianças. É possível dizer que sua criação já nasce de um diálogo interartes e, portanto, polissêmico: um espaço *entre* o *nonsense* e a relação paradoxal texto-ilustração. O *Derry down Derry* era uma personagem que fazia o tipo social do bobo nas músicas populares inglesas nos idos do século XV. Derry é uma cidade no norte da Irlanda, próxima a Limerick, onde teria nascido a tradição. Lear não chamava seus poemas dessa forma: denominava-os *nonsense*, colocando-os em uma categoria à parte.

Considerando as peculiaridades da obra, observamos que o livro já inovou em termos de formato, pois foi produzido de maneira muito semelhante ao *flipbook*, em que cada ilustração tem um “frame” do movimento e, se as página forem passadas de forma rápida, cria-se a sensação de passagem e mesmo de animação. Entretanto, o livro de Lear precede o *flipbook*. Ele traz a ilustração quase que em estilo de rascunho; são traçados sem cores, cada um deles colocado em uma página, na parte central, seguido imediatamente do texto verbal. Na obra, diferentemente de outras do período, as ilustrações não são redundantes; elas acrescentam não uma, mas diversas camadas de sentido, e quando se considera a relação do texto com a ilustração, essas camadas se multiplicam. A ilustração, também, não é apresentada como menos importante que o texto, e a própria disposição dos elementos na página, no caso da na publicação tipo brochura em horizontal, valoriza a ilustração,

contrastando com o fundo branco. Pelo exposto, o trabalho de Lear é considerado como um livro infantil ilustrado.

Vejamos alguns dos *limericks* do autor, assim como a maneira como eles podem revelar o seu sentido por meio do *nonsense*, da tensão, da oposição e do paradoxo de puro devir.



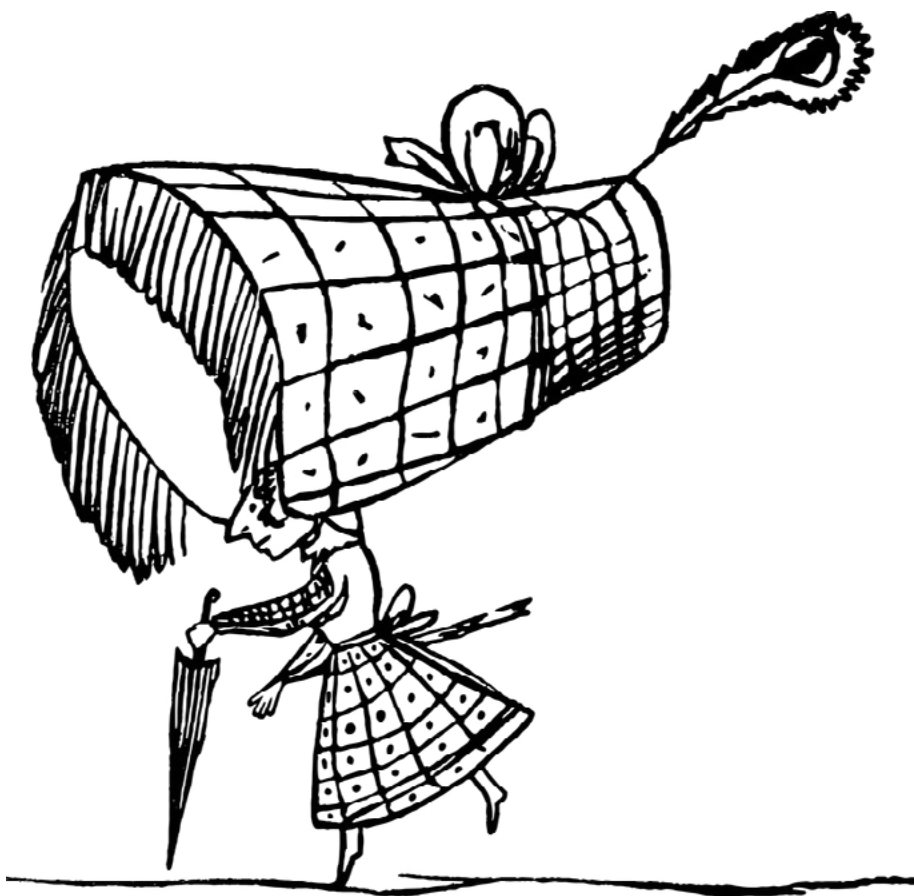
There was an Old Man with a beard,
Who said, "It is just as I feared! –
Two Owls and a Hen, four Larks and a Wren
Have all built their nests in my beard!"

Havia um velho com uma barba,
Que disse, "É como eu temia! –
Duas corujas e uma galinha, quatro cotovias e uma carriça
Construíram ninhos na minha barba⁵!"

Neste *limerick*, *There was an old man with a beard*, o texto verbal apresenta um homem com uma longa barba que revela já ter antecipado o que ocorre no momento: duas corujas e uma galinha, uma cotovia e uma carriça fizeram ninho em sua barba. Quando se observa a ilustração, logo se percebe o paradoxo de puro devir, conceito de Gilles Deleuze exposto em *Lógica do*

sentido (2011), no capítulo *Primeira série de paradoxos de puro devir*, que é definido como “simultaneidade de um devir, de um tornar-se, cuja propriedade é furtar-se ao presente, avançando nos dois sentidos ao mesmo tempo” (2011, p. 1). Esse paradoxo de puro devir deleuziano trata do que é um e o outro ao mesmo tempo, do crescer e diminuir, que leva a outro conceito deleuziano de tornar-se infinito, ilimitado, de não ser e ser simultaneamente, de habitar os dois pólos opostos de uma extensão sem se deixar estar em uma posição, em uma definição, em um local com altura e profundidade, com contornos e referências. O homem tem uma barba gigantesca que se projeta para frente de forma diagonal, com espaço suficiente para diversos pássaros fazerem seus ninhos; pela posição de sua sobrancelha, percebe-se que o homem está irritado com o fato de ter de enfrentar a situação em que se encontra: a barba longa e provavelmente pesada pela presença dos pássaros o coloca em desequilíbrio, como se pode observar pela inflexão do tronco e dos braços e pernas que buscam criar equilíbrio.

Esse ser excêntrico, que não habita o centro, mas a lateral da ilustração, tem seu paletó e a posição de seus braços estendidos para trás, remetendo à ideia de um impulso para voar. O homem, apesar da posição em desequilíbrio e de estar bem próximo a uma cadeira, não senta, mas também não voa; também não se coloca exatamente em pé, mas também não cai; O conjunto de elementos descritos não oferece ideia sobre a forma como ele poderia sair desse oxímoro visual. Vários sentidos coabitam simultaneamente o texto e a ilustração, mas nenhum se impõe, ou indica qualquer tipo de hierarquia.

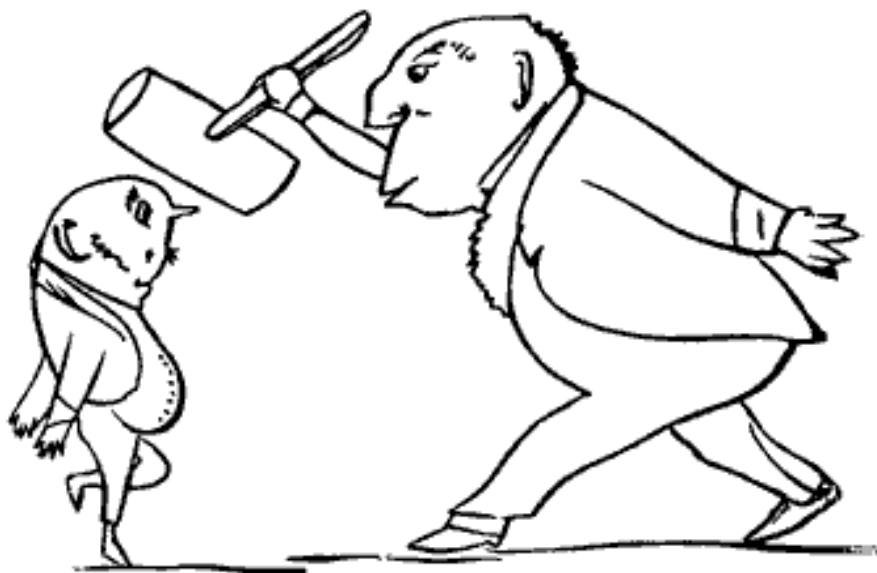


There was a Young Lady of Dorking,
Who bought a large bonnet for walking;
But its color and size so bedazzled her eyes,
That she very soon went back to Dorking.

Havia uma jovem dama de Dorking,
Que comprou um gorro grande para caminhar;
Mas a sua cor e tamanho a fascinavam tanto,
Que ela logo voltou para a cidade de Dorking⁶.

Nesse *limerick*, *There was a Young Lady of Dorking*, conforme o texto verbal, uma jovem dama comprou um chapéu grande para passear; o ta-

manho e a cor do chapéu a deixaram tão fascinada que ela logo voltou para Dorking. Ora, se o problema era o chapéu, por que ela não o retirou? Por que a volta seria uma solução? Também não fica claro porque ela precisaria de um chapéu tão grande para andar; a ilustração revela inclusive uma relação de opostos que interagem no espaço tensional na constituição do nonsense: o chapéu é muitas vezes maior do que a mulher e parece estar flutuando no ar, sugerindo um desequilíbrio em relação ao corpo e, principalmente, à diminuta cabeça da mulher. Com todo o volume e extensão do chapéu, o guarda-chuva que ela segura na mão faz, na realidade, as vezes de uma bengala. Interessante observar que apenas um dos pés da mulher serve de apoio para o seu equilíbrio, e que nem mesmo o guarda-chuva assume a função de ajudá-la a se manter caminhando sem risco. Na ilustração, ele também reafirma-se como componente das vestes femininas, pois retoma o desenho quadriculado e pontilhado de sua saia, reafirmando-se, contudo, como chapéu pela pena, que é um adorno próprio desta vestimenta feminina. As ambiguidades e ambivalências da composição fazem com que o texto se proponha e permaneça na superfície de seus prováveis significados, quase que negando uma possível profundidade na articulação de seus significantes e significados, que se repropõem numa arbitrariedade circular de estado de dicionário, que situa a mulher, apresenta uma caracterização e a deixa fora do contato com outras formas vivas de língua, ficando na superfície, negando a profundidade.

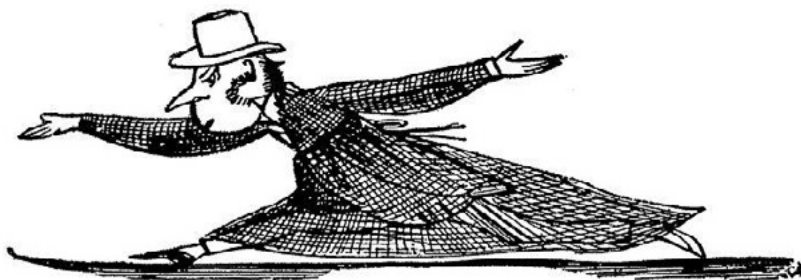


There was an Old Person of Buda,
Whose conduct grew ruder and ruder,
Till at last with a hammer
They silenced his clamor.
By smashing that Person of Buda.

Havia um velho de Buda,
Cuja conduta se tornava cada vez mais rude,
Até que, finalmente, com um martelo,
Silenciaram seu clamor.
Esmagando o velho de Buda⁷.

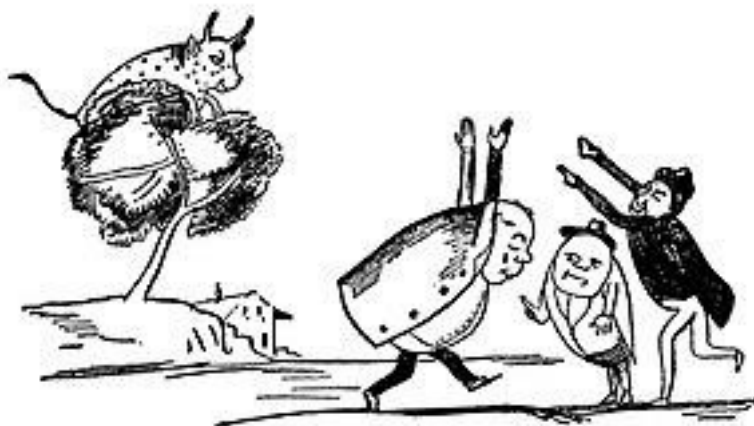
Neste *limerick*, *There was na Old Person of Buda*, temos um velho da região de Buda que, segundo o texto verbal, é extremamente rude e acaba sendo esmagado com um martelo pelos demais. É interessante a união de opostos pela rima de “Buda” e “Ruder” com pronúncia britânica, que soa paradoxal, e se considerarmos a ilustração, temos à esquerda um sujeito diminuto com vestes extremamente justas, braços estendidos para trás, uma perna dobrada para trás, como que hesitante, e, ao que parece, esta é a pessoa de Buda, que,

no texto visual, parece mais assustada do que rude; o indivíduo à direita, muito maior que a outra, aproxima-se com um martelo imenso. Esse tempo presente, congelado, é também característico do paradoxo de puro devir, que existe no instante decisivo entre o passado e o futuro, entre o *cortar demais e não o suficiente*, entre o *já e ainda não*. A solução para a conduta inadequada da pessoa de Buda é outro comportamento que não se deixa estar, e fica no entre, no meio do caminho, não resolvida.



There was an Old Man on a hill,
Who seldom, if ever, stood still;
He ran up and down in his Grandmother's gown,
Which adorned that Old Man on a hill.

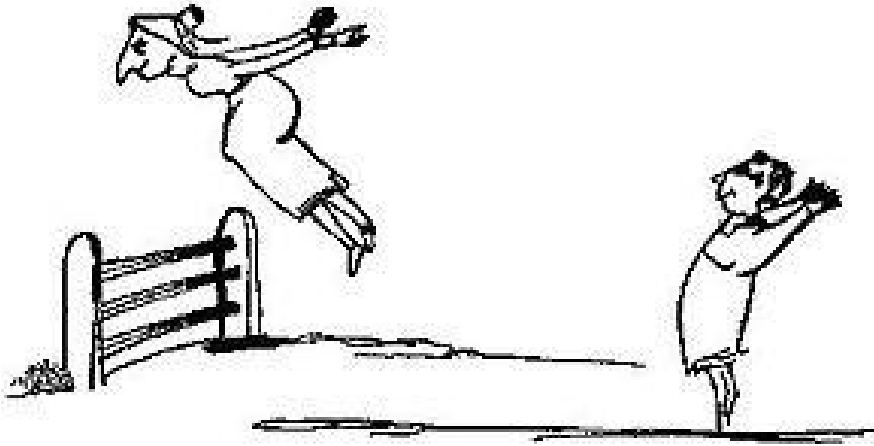
Havia um velho num terreno elevado,
Que raramente, ou nunca, ficava parado,
Para cima e para baixo ele ia, com o vestido longo da tia,
Que ornava o velho num terreno elevado⁸.



There was an Old Man of Aosta,
Who possessed a large Cow, but he lost her,
But they said, “Don’t you see
She has run up a tree,
You invidious Old Man of Aosta!”

Havia um velho de Aosta
Que tinha uma grande vaca, mas a perdeu,
Mas lhe disseram, “Você não vê,
Ela está em cima de uma árvore,
Ingrato homem de Aosta⁹!”

Neste *limerick*, *There was an Old Man of Aosta*, temos um velho homem de Aosta, região do noroeste da Itália que faz fronteira com França e a Suíça; só nesta questão já temos a instabilidade: é norte e oeste, é Itália, mas são também França e Suíça; ele tem uma vaca grande, mas diz que a perdeu, pois não consegue encontrá-la. Todavia, outros revelam que ela subiu em uma árvore, e ainda o chamam de ingrato. Observe-se que a solução do problema – uma vaca perdida – acontece de forma surpreendente: o animal de grande porte está em cima de uma árvore.



There was a Young Girl of Majorca,
Whose Aunt was a very fast walker;
She walked seventy miles,
And leaped fifteen stiles,
Which astonished that Girl of Majorca.

Havia uma mocinha de Cascais,
Cuja tia andava depressa demais,
Setenta milhas caminhou e quinze muretas pulou,
O que pasmou a mocinha de Cascais¹⁰.

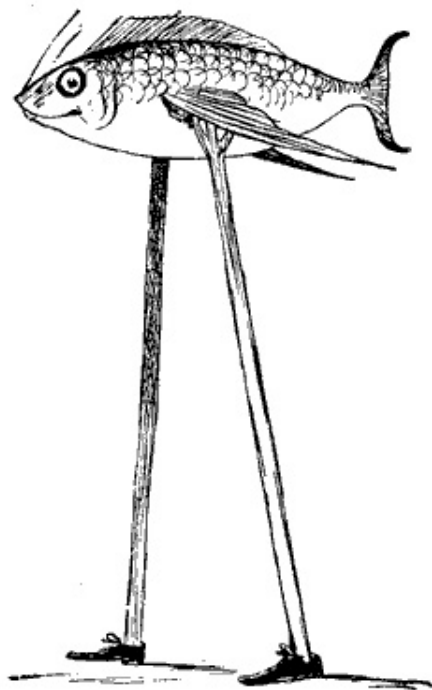
Neste limerick, *There was a Young Girl of Majorca*, temos uma jovem cuja tia andava muito rápido; andou 70 milhas e pulou 15 obstáculos, o que deixou a sobrinha espantada. Entretanto, se observarmos a ilustração, a menina à direita está com os braços esticados para trás e para cima; ela está na ponta dos pés, e parece calma, – talvez até alegre, pelo formato da boca –, e não chocada. A tia se lança para saltar e também deixa os braços estendidos, mas ambas são capturadas, parecendo suspensas no ar. O chapéu e a saia da tia, além do obstáculo que nos lembra do hipismo, tornam toda a cena polissêmica: sabemos que a menina é de Majorca e que sua tia anda rápido e salta, ou ou faz os dois movimentos ao mesmo tempo.



There was an Old Man of Peru
Who never knew what he should do;
So he tore off his hair, and behaved like a bear,
That intrinsic Old Man of Peru.

Havia um velho do Peru
Que nunca sabia o que devia fazer
Então ele arrancou o seu cabelo, e se comportou como um urso,
Aquele intrínseco velho do Peru¹¹.

Neste *limerick*, *There was an Old Man of Peru*, temos um homem proveniente do Peru que nunca sabia o que deveria fazer e, por esse motivo declarado, arrancou seus cabelos e se comportou como um urso, uma característica que remete ao próprio homem, talvez ao seu interior, e que nada realmente revela sobre ele: ao definir, indefine; ao buscar relações, torna-as complexas com ambiguidades repropostas.



The Fizzgiggious Fish,
Who always walked about upon Stilts
because he had no Legs.

O peixe efervescente Giggious,
Que sempre andava com pernas de pau,
Pois não tinha pernas¹².

Na letra F de um dos alfabetos compostos por Edward Lear, encontra-se um peixe caracterizado, inicialmente, por um neologismo, “Fizzgiggious”, e, depois, como um peixe que anda com pernas de pau, pois não as tem. A composição tanto verbal quanto visual remete a uma desconstrução da identidade do peixe: propõe, concomitantemente, uma reconstrução dentro de um universo *nonsense*, pela interação com outros, representando um “erro de categoria” (conceito de *category mistakes*, de Olga Magidor, 2013),

ao colocá-lo como um sujeito portador de pernas, ou seja, um ser composto de partes que nunca serão verdadeiramente dele, colocando-o mais longe ainda da água e criando um paradoxo infinito, de um peixe eternamente se transformando em algo que se afasta de sua identidade. Entretanto, ao se aproximar dessa alteridade, ele não se torna o outro, mas habita esse limiar paradoxal (o paradoxo de puro devir de Deleuze, que não se deixa estar, e permanece em movimento, num perpétuo tornar-se), ambivalente (pode ser qualquer um dos dois e nenhum dos dois ao mesmo tempo), e mesmo ambíguo (um peixe nada, portanto não precisaria de pernas de pau para se locomover, e, se as tivesse, morreria fora da água), ou mesmo um oxímoro (pois o absurdo coabita, transbordando sentido).

A seguir, temos o “magnânimo besouro”, retomando o paradigma do *nonsense* de Lear ao construir o sentido a partir da tensão entre seu significado e a sua ausência, e que tem como lógica o jogo enquanto referência de estruturação de sua realidade linguística, considerando-se a ilustração um tipo de linguagem representada graficamente. Abaixo, temos um dos alfabetos de Lear; neste caso, a letra B é representada por um besouro que carrega um guarda-chuva bem menor do que ele próprio. Todavia, o inseto só o carrega apenas quando não chove, pois, quando ele é necessário, ele o deixa em casa, desconstruindo sua relação de funcionalidade. A caracterização de animais e mesmo a organização de conhecimento acerca do mundo e a reorganização das referências a partir de outro ângulo, esse paradigma construído a partir de uma estrutura paradoxal, em constante oposição, que nunca cessa de parir sentidos que não levam à fusão e à criação de uma unidade.



The Bountiful Beetle,
Who always carried a Green Umbrella
When it didn't rain,
And left it at home when it did.

O magnânimo besouro,
Que sempre carregava um guarda-chuva verde
Quando não chovia,
E o deixava em casa quando a chuva vinha¹³.

No *limerick* a seguir, a oposição que separa o humano de um animal como o pássaro é sugerida pelo fato de que o homem, assumindo a posição das aves para comer as migalhas, incorpora concomitantemente características semelhantes às aves, irmanando-se a elas. Nesse sentido, a ponta dos pés, a inclinação do corpo, a posição dos braços e das roupas, sugerem o posicionamento das aves; dessa forma, o nariz assemelha-se ao bico, e ambos acabam por somar, dentro de um único conjunto, uma composição harmoniosa e disparatada ao mesmo tempo.



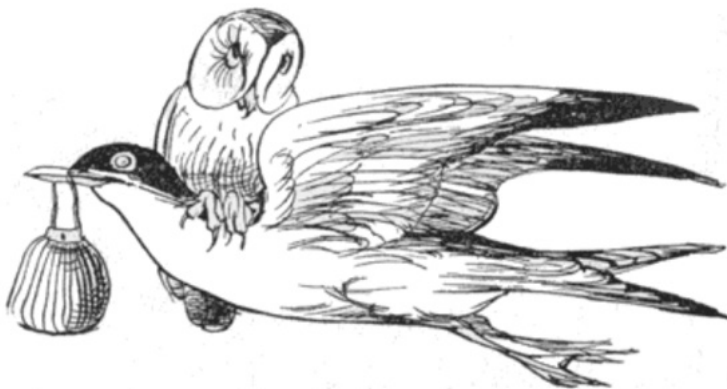
There was an old man of El Hums,
Who lived upon nothing but crumbs,
Which he picked off the ground,
With the other birds round,
In the roads and the lanes of El Hums.

Havia um velho de Araras
Que sobrevivia à base de migalhas
Que ele colhia do chão
Com outros pássaros em volta
Nas ruas e ruelas de Araras¹⁴.

Entretanto, essa oposição homem-pássaro é simultaneamente desconstruída quando o homem, com seu casaco que sugere penas, seus braços que sugerem asas, seu nariz que sugere um bico e seu posicionamento de cabeça baixa e quadril alto, alimentando-se de migalhas no chão, indica que há uma linha tênue entre as definições de categorias, ao vestir um chapéu, e viver em meio aos pássaros, como um igual e ao mesmo tempo diferente, pois apesar de sua atividade peculiar distingui-lo dos demais, ele é um velho de Araras que, entre os pássaros, sugere ser igual, pelo seu posicionamento e fisionomia, mas não o é, e, entre humanos, é reconhecido como igual, mas não há sugestão de pertencimento. O eu-lírico pode se definir como quiser, pois sempre habitará o limiar, o entre, o meio do caminho. Suas roupas confir-

mam que é um homem e que está em outra categoria e ao mesmo tempo que é um pássaro e que pertence a esta categoria, mas nenhuma das categorias é totalmente comprovada ou negada, e ambas são sugeridas.

No *limerick* a seguir, temos uma garça, caracterizada, como *bondosa* no texto verbal (por carregar a coruja). Ela leva uma coruja – que não pode nadar – até o outro lado do rio. Novamente, se repropõe o dilema do peixe com pernas de pau: a garça leva a bolsa da coruja no bico, sugerindo que *a coruja* se assemelha a uma coruja, mas não o é, pois não pode usar as suas asas para voar e atravessar o rio dessa forma. O animal, talvez por ser velho – como sugere o texto –, não pode nadar, e, por isso, precisa da assistência da garça, mas a ausência da habilidade de nadar não seria algo que necessariamente a colocaria fora de sua categoria, pois aves não nadam; ao contrário, nadar seria algo que a separaria das demais corujas. Uma negativa que a caracteriza, *corujas não nadam*, aqui é tida como um impedimento, causado talvez pela velhice, e essa mesma negativa é aqui apresentada como afirmativa, *corujas nadam* (essa apenas não nada porque é velha) a leva a recorrer a outra espécie de ave para pedir auxílio, algo que a afasta ainda mais do que tanto o texto verbal quanto a ilustração sugerem (que é uma coruja, animal solitário e noturno, diferente da garça, animal diurno). Ao aproximar a garça da coruja (por colocá-las juntas) e a coruja de uma pessoa (que não voa e precisa de auxílio para atravessar o rio), todas as categorias caem por terra e o que permanece é o tornar-se ilimitado de um paradoxo sem fim que subsiste no caminho do meio do *nonsense*.



The Goodnatured Grey Gull,
Who carried the Old Owl, and his Crimson Carpet-bag,
Across the river, because he could not swim.

A bondosa Garça Cinzenta,
Que carregava a Velha Coruja, e sua bolsa vinho,
Para atravessar o rio, pois a coruja não podia nadar¹⁵.

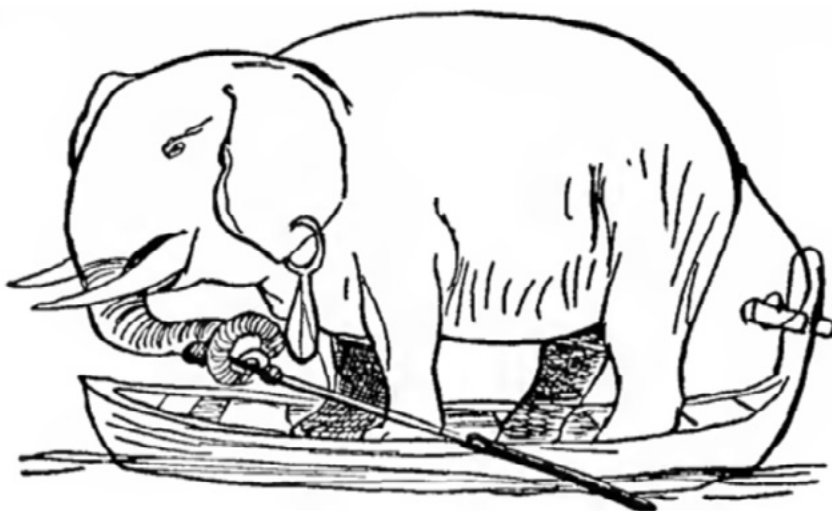
No *limerick* a seguir, uma lagosta, caracterizada como *dinâmica* e *culta*, é capaz de consertar suas roupas sozinha armada apenas de uma agulha e linha. No texto verbal, temos várias inconsistências que, pelo do caminho do meio do *nonsense*, levam a um questionamento das categorizações, das identidades, e dos próprios conceitos que criamos e com o qual nos referimos ao mundo: uma lagosta, um crustáceo marinho que conta com uma casca protetora (o que é enfatizado pelo texto visual e tornaria o uso de roupas desnecessário) tem vestimenta e as conserta com agulha e linha, ou seja, remenda e costura com suas presas extremamente afiadas. O trabalho delicado com a linha e a agulha é incompatível com as presas, o habitat natural ou mesmo com o corpo da lagosta. Entretanto, aí está, no meio, entre a lagosta que costura e é culta e a pessoa que pode se assemelhar a uma lagosta, que, de fato, não é nem pessoa, apesar de ser culta, de se sentar em uma cadeira, de usar roupas e de ser capaz de costurar, nem lagosta, pois suas presas não permitiriam a

delicadeza da atividade da costura. Esses dois estados opostos, em extremos, em permanente tensão, em desequilíbrio, formam um paradoxo de tornar-se *lagosta com presas* e *lagosta que costura*, *lagosta com casca* e *lagosta que veste roupas*, paradoxo infinito que se transforma em um e outro simultaneamente de modo ilimitado, de forma que nenhuma das duas categorias se sustenta, em que uma definição não se ampara, em que o caminho do meio, do entre um e o outro, é o único que perfaz o caminho sinuoso da construção e atribuição do que é percebido percebido neste *limerick* que torna o sentido ilimitado e o tornar-se circular uma estrutura a partir da qual, no *nonsense*, tudo se forma e nenhuma forma é assumida.



The Lively Learned Lobster,
who mended his own Clothes with
a Needle and a Thread.

A Dinâmica e Culta Lagosta,
Que consertava suas próprias roupas com
uma agulha e uma linha¹⁶.



The Enthusiastic Elephant,
who ferried himself across the water with the
Kitchen Poker and a New pair of Ear-rings.

O Elefante Entusiasmado,
Que atravessava o rio sozinho de balsa com
Um espalhador de brasa e um novo par de brincos¹⁷.

Para concluir, neste último *limerick* selecionado, um elefante caracterizado como *entusiasmado* atravessa um rio em uma pequena balsa (no texto visual, temos um pequeno barco; no verbal, uma balsa) com um novo par de brincos e um espalhador de brasa de lareira, que usa como remo. Um elefante – animal que pesa em torno de 6.000 quilos – posiciona-se em um pequeno barco, o que sugere leveza; porém, por ocupar quase todo o texto visual e deixar pouco espaço para o barco, isso indica também seu peso excessivo. O

espalhador de brasa, usado comumente nas lareiras, aqui tem seu sentido e sua função invertidos completamente ao se tornar um remo. Apesar de entusiasmado, o elefante é representado em um momento congelado no tempo, neste tempo do presente do *nonsense*, um instante fugaz e que praticamente não permite captura: logo, é passado ou futuro, quase sempre se esvai, só é presente por uma brevidade e é limiar por muito tempo, para o que já foi e para o que virá a ser. O *limerick* se estrutura, então, pelo caminho do meio, o caminho entre as duas margens do rio, o caminho da travessia que nunca acaba e nunca começa; da movimentação permanente e, ao mesmo tempo, estática; do peso leve e pesado do animal, do barco pequeno que o abarca. Do rio, vemos apenas o meio; do bicho, vemos a sua centralidade no meio da travessia, que é entusiasmada e retida, movimentada e estática; que sugere movimento pela continuidade do nariz e do espalhador de brasa e nega esse movimento pela imensidão do elefante, imensidão capturada no tornar-se ilimitado possível no caminho do meio do *nonsense*. Esse caminho do meio encontra ressonância no caminho do meio do livro infantil ilustrado, que serpenteia entre visual, verbal e projeto gráfico, criando uma gramática outra que opera pela sintaxe das relações entre as partes e os sentidos múltiplos gerados, que não seriam possíveis sem a interação verbovisual promovida pelo projeto gráfico idealizado por Edward Lear em seu primeiro livro, *A book of nonsense*, já publicado neste formato em 1846.

NOTAS

- 1 Retirado da nota do editor do livro *A book of nonsense*.
- 2 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 3 Limericks retirados dos livros *A book of nonsense*, de 1846 e de 1855, e de *More nonsense, pictures, rhymes, botany*, de 1872.
- 4 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 5 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 6 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 7 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 8 Tradução de Dirce Waltrick do Amarante In: Viagem numa peneira, 2011, p. 43. Essa tradução troca avó por tia para manter o esquema de rimas do original.
- 9 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 10 Tradução de Dirce Waltrick do Amarante, in: Viagem numa peneira, 2011, p. 36.
- 11 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 12 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 13 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 14 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 15 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 16 Tradução de Fernanda Marques Granato.
- 17 Tradução por Fernanda Marques Granato.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Título original: Logique du sens. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. *Logic of sense*. Translated by Constantin V. Boundas. Bloomsbury Revelations, Bloomsbury Publishing: London, 2015.
- LEAR, Edward. *A book of nonsense*. Routledge: London, 2002.
- OGDEN, C. G. *The meaning of meaning*. Contemporary Literature Press: Bucareste, 2013. [1923].
- _____. *Opposition: a linguistic and psychological analysis*. Indiana: Indiana University Press, 1967 [1932].
- Tigges, Wim. *An anatomy of literary nonsense*. Amsterdam: Rodopi B. V., 1988.
- Explorations in the field of nonsense*. Edited by Wim Tigges. Amsterdam: Rodopi, 1987.



A CONSTRUÇÃO METAFÓRICA DA CRIANÇA EM Kiarostami, Panahi e Majidí

Dayse Oliveira Barbosa

APRESENTAÇÃO

Neste artigo serão apresentados os mecanismos de construção da metáfora em três filmes iranianos que trazem crianças como protagonistas. São eles: *Onde fica a casa do meu amigo?* (Abbas Kiarostami), *O espelho* (Jafar Panahi) e *A cor do paraíso* (Majid Majidí).

Para melhor compreensão da importância da metáfora nesses filmes, será realizada uma breve exposição do contexto histórico-político-religioso da sociedade iraniana e do desenvolvimento da indústria cinematográfica no Irã, antes de adentrar na análise dos filmes.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Irã é habitado há sete mil anos a.C. Os elamitas foram as primeiras tribos a ocupar a região – inventaram a escrita cuneiforme, domesticaram animais e criaram sistemas de irrigação. Tribos indo-germânicas (arianos) foram as primeiras invasoras, que criaram os reinos dos medas e dos persas.

Os medas, provavelmente, chegaram à Ásia Ocidental aproximadamente

mil anos a.C. Eles contribuíram com a língua ariana, o alfabeto de 36 letras, a substituição da argila pelo pergaminho, o uso de colunas na arquitetura, o código moral e o zoroastrismo, que perdura até hoje no Irã.

Zoroastrismo é uma doutrina religiosa baseada na dualidade cósmica entre bem e mal. A doutrina recebeu esse nome porque foi fundada por Zoroastro, também conhecido por Zaratustra, profeta que viveu por volta do século VII a.C.

Apesar de terem criado um Império, os medas foram rapidamente dominados pelos persas, que tiveram três importantes imperadores.

Ciro foi o primeiro imperador persa, por volta de 546 a.C., fundando a dinastia Aquemênidas. Na época de Cyrus, a capital do império era Pasárgada e o domínio persa estendia-se do Mediterrâneo à Índia, englobando 31 nações, entre elas, o Egito.

Ciro foi substituído por Dario I, que transferiu a capital do império para Persépolis. Dario I foi o responsável pela modernização da arquitetura persa – com construções imponentes – e pela construção da rede rodoviária, além da criação de um novo sistema administrativo – as satrapias – fundamentado na hierarquização das funções administrativas. Xerxes continuou o trabalho de Dario I, as invadiu algumas cidades gregas e foi retaliado por Alexandre, o Grande (da Macedônia), que pôs fim ao reinado de Xerxes e ampliou a influência cultural grega da Pérsia ao Egito, passando pela Índia e pela Síria.

Em 642, o islamismo foi introduzido na Pérsia por meio da invasão árabe. De acordo com Coggiola (2008):

O Islã iraniano teve seu próprio perfil, diferentemente do restante do mundo muçulmano. Os persas adaptaram a forma xiita heterodoxa do Islã, utilizando-a, inclusive, como uma arma contra os chefes supremos árabes. A língua dos conquistadores substituiu a língua *pahalavi* (persa ou *farsi*), o que freou o desenvolvimento da literatura e da poesia persas. Isso acabou, em reação dialética, reafirmando o espírito nacional. Durante cinco séculos as obras literárias e a história do país foram escritas em arábico.

No século IX, o controle árabe do país enfraqueceu e o império dividiu-se em pequenos reinos com governantes iranianos. (2008, p.22)

O islamismo é uma doutrina religiosa fundada por Mohammad, conhecido também por Maomé. Segundo Hourani (1994), acredita-se que Mohammad nasceu em uma aldeia da Arábia Ocidental, por volta de 570 d.C. e faleceu no ano de 632, em Meca. Por volta dos seus 40 anos de idade, Mohammad teve contato com o sobrenatural. Este episódio ficou conhecido como a Noite do Poder ou do Destino. A partir dessa experiência, ele começou a recitar versos do que viria a ser o Alcorão – livro sagrado do islamismo.

No Alcorão estão contidos os cinco pilares que fundamentam a religião islâmica até hoje. Lewis (1996) os organiza da seguinte maneira:

1. Profissão de fé (*shahada*): declaração de que “Deus é um só e Maomé é seu profeta”.

2. Oração (*salat*): prece que consiste na declaração da *shahada* e de alguns trechos do Alcorão, realizada cinco vezes ao dia – ao amanhecer, ao meio-dia, à tarde, ao pôr do sol, à noite – com palavras e movimentos prescritos. O devoto deve realizar a *salat* com o rosto virado na direção de Meca.

3. Peregrinação (*hajj*): pelo menos uma vez na vida, todos os muçulmanos devem fazer a peregrinação a Meca e a Medina.

4. Jejum: durante o Ramadã, nono mês do ano, todos os muçulmanos, incluindo mulheres e crianças devem jejuar do amanhecer ao pôr do sol. Os idosos, doentes, pessoas em viagem ou em alguma *jihad* (guerra) estão dispensados do jejum.

5. Esmola (*zakat*): doação financeira dos muçulmanos à comunidade ou ao Estado. Originariamente, a contribuição era voluntária. Com o passar do tempo, tornou-se obrigatória. Todos que aceitam o islã devem cumprir a *zakat*.

Posteriormente, a Pérsia foi dominada pelos turcos, pelos mongóis, e entre os séculos XI e XIX foi governada por quinze dinastias diferentes.

No início do século XX, mais precisamente, em 1926, o xá (rei, em *farsi*) Reza Pahlevi assume o poder, com o nome Reza Xá Pahlevi. Foi responsável por mudar o nome do país para Irã e, posteriormente, entrou na II Guerra Mundial favoravelmente à Alemanha nazista. Devido a isso, o Irã foi ocupado, em 1941, por tropas inglesas e soviéticas. Reza Pahlevi abdicou em favor de seu filho, Mohammad Reza Pahlevi, que administrou a ocupação estrangeira até 1946.

Com o intuito de aproximar-se dos costumes ocidentais, Reza Xá, na

década de 1930, permitiu que as mulheres não mais usassem o chador e os véus que cobriam as faces (chamado de *burka*).

O maior marco do xá Mohammad Reza Pahlevi para a arte iraniana, especialmente, a cinematografia, foi a fundação do Instituto para o Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente, o *Kanun*, na década de 1960, pela princesa Farah, esposa do xá. De acordo com Meleiro (2006):

Uma das mais importantes organizações que constituíam e constituem (após a mudança do regime) um forte sustentáculo para o cinema nacional é o Instituto para o Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente (*Kanun-e Parvareh-e Fekri-ye Kudakan va Nowjavanan*), conhecido como *Kanun*. O principal atrativo da instituição era possibilitar que os artistas tivessem uma liberdade de expressão em suas produções, maior do que qualquer outro lugar, incentivando a produção de obras destinadas ao público jovem.

O Instituto foi fundado pela princesa Farah, mulher do xá Reza Pahlevi, dentro de uma política voltada aos usos da cultura, ocupando-se da criação de condições da população ampliar seu universo cultural e desfrutar atividades de iniciação e compreensão da cultura por meio de bibliotecas, ateliês de pintura e escolas de teatro. A sessão de cinema tornou-se a mais produtiva do Instituto, em poucos anos. (2006, p.41 e 42)

Mohammad Reza Pahlevi prevaleceu no poder até o início de 1979, quando o aiatolá Ruhollah Khomeini assumiu o governo do Irã, após uma grave crise econômica, denúncias internacionais de abusos dos direitos humanos, protestos e massacres da população promovidos pelo xá.

Khomeini, em 1º. de abril de 1979, instaurou a República Islâmica do Irã. Dessa forma, o Irã passou a ser o único sistema de governo do mundo em que república e Islã equiparam-se. Na prática, o país começou a ser governado por dois líderes, um líder religioso e um líder político, sendo que a autoridade do líder religioso se sobrepõe à do líder político.

O aiatolá Khomeini deu continuidade às atividades do *Kanun*; contudo,

determinou que a Lei Islâmica fosse a lei suprema do país. Isso significou o retorno à obrigatoriedade do uso do véu para todas as mulheres bem como se exigiu que todos os segmentos artísticos – inclusive, o cinema – obedecessem aos princípios islâmicos, sob risco de severa censura.

Lewis (1996) define da seguinte forma a fase pós-revolução iraniana:

Foram difíceis para o Irã os anos que se seguiram. O povo sofreu muito com guerras externas, conflito e repressão interna e agravamento ininterrupto da crise econômica. Como em outras revoluções, ocorreram choques repetidos entre facções rivais, algumas vezes descritas como extremistas e moderadas; mais corretamente, tratavam-se de ideólogos e pragmáticos. Devido a essas e outras mudanças, o ideal da revolução islâmica, estilo iraniano, perdeu parte de sua atração – mas não toda. Movimentos revolucionários derivados, inspirados ou simultâneos com a revolução no Irã surgiram em outros países muçulmanos, onde se tornaram pretendentes sérios e às vezes bem-sucedidos ao poder. (1996, p.333)

Posteriormente ao aiatolá Khomeini, a situação sócio-político-econômica do Irã agravou-se ainda mais, inclusive, no cenário internacional, com o envolvimento do país em vários conflitos no Oriente Médio, especialmente, com o Iraque, país vizinho.

Atualmente, o Irã vive grave tensão em relação aos Estados Unidos. Essa tensão afeta todos os aspectos da sociedade iraniana, inclusive, a produção cultural.

INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – *KANUN*

De acordo com Meleiro (2006), o Instituto para o Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente (*Kanun*) foi a mola propulsora do cinema iraniano. Segundo Meleiro:

Embora o objetivo principal do *Kanun* fosse produzir filmes para crianças, a maior parte dos filmes era feita por intelectuais, e claramente nem todos os filmes eram *para* crianças, sendo que a maioria deles era *sobre* crianças. (2006, p.42)

Houve três períodos de desenvolvimento do *Kanun*.

O primeiro período estende-se de 1966, quando Abbas Kiarostami criou o Departamento de Cinema, quando se inicia a revolução iraniana (1970-1979). Nesse período, Abbas Kiarostami e, posteriormente, Ebrahim Forouzesh foram encarregados do departamento. A marca desse período foi a produção de filmes de animação de excelente qualidade artística.

O segundo período perdurou do início da revolução até o início da década de 1990. A partir daí, os roteiros filmicos passaram a ser submetidos ao Ministério da Educação. Alguns podiam obter autorização para produção, mas não para exibição – é quando Abbas Kiarostami, Ebrahim Forouzesh, além de outros cineastas hoje consagrados, como Bahram Beizae, Amir Naderi, começaram a produzir longas-metragens de temáticas sociais.

O terceiro período inicia-se em meados da década de 1990. Assiste-se ao acirramento do controle sobre os cineastas, que preferiram procurar produtoras independentes para realizar suas filmagens. Com isso, a produção do *Kanun* decaiu significativamente. *Filhos do paraíso*, de Majid Majidí, primeiro filme iraniano a ser indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro, pertence a esse período do *Kanun*.

A respeito da censura no cinema iraniano, Martins esclarece (2014):

As determinações referentes ao cinema e ao teatro não aparecem no texto constitucional, mas são julgadas, conforme o caso, em termos de respeito ao Islã, à Shária, à ordem pública ou à imagem do Irã. Assim como em outros regimes totalitários, a censura encontra-se, em larga medida, “naturalizada” na sociedade iraniana. Ainda que esta seja denunciada, sobretudo por jornalistas e artistas exilados, a passagem pelos órgãos oficiais a fim de obter liberação para um filme ou uma peça é vista como parte integrante do processo de produção.

No caso do cinema, esse processo inclui duas fases distintas: a liberação para produzir o filme e a seguir para distribuí-lo. A autorização para fazer o filme começa com a entrega do roteiro ao Ministério da Cultura e Orientação Islâmica, que irá determinar se a proposta é ou não adequada. Nessa fase, também são avaliadas as competências do roteirista, do diretor, dos atores e de outros participantes, bem como a idoneidade da equipe em relação às manifestações político-religiosas no Irã. Essa fase pode durar até mais de um ano. (2014, p.220)

No tocante à mulher, a questão da censura é ainda mais delicada. De acordo com Meleiro (2006, p.90), para o islamismo, “o *chador* (capa que cobre a cabeça e o corpo) e o *hejab* (lenço que cobre a cabeça e o peito) são exteriorizações de uma verdade divina e a adoção dessas vestimentas islâmicas seria uma maneira de preservar a identidade iraniana”. Assim, ainda que uma personagem seja mostrada em seu lar, entre familiares, ela não pode mostrar os cabelos.

Além disso, o preto é a cor recomendada para o *chador* e o *hejab*. Oficiais do governo alegam que a escolha do preto não se deve especificamente a uma restrição islâmica, mas à praticidade do uso de um uniforme.

As mulheres não podem ser filmadas maquiadas, com roupas colorida. Não pode haver contato físico entre elas e os homens, deve-se evitar os olhares, especialmente, os que incitem desejo sexual. Até a década de 1980, as mulheres apareciam apenas em posições estáticas ou sentadas, para impedir que o caminhar delas chamasse a atenção do público.

Outras proibições formais nos filmes iranianos são: insultos aos princípios que sustentam o governo islâmico no Irã; piadas sobre exército, polícia ou família; músicas estrangeiras ou qualquer tipo de música que evoque prazer ou alegria; filmes que tratem de violência, sexo explícito, prostituição ou corrupção; exibição positiva de uma personagem que prefira a solidão à vida coletiva.

Depois da montagem, o filme deve ser entregue ao Ministério da Cultura e Orientação Islâmica para os censores verificarem se as normas oficiais foram cumpridas. O filme pode ser proibido, liberado ou o cineasta receberá instruções para rever ou cortar cenas. Na sequência, as autoridades do Ministério determinam em quais cinemas pode ser exibido.

De acordo com Martins, “a censura impulsiona o aparecimento de estratégias discursivas que permitem, em alguma medida, passar ao largo das interdições” (2014, p.221). Segundo Martins, uma das estratégias discursivas mais recorrentes é a metáfora, tão bem explorada nas produções de Abbas Kiarostami, Jafar Panahi e Majid Majidi, por exemplo.

A seguir, serão apresentadas as análises dos filmes *Onde fica a casa do meu amigo?*, *O espelho* e *A cor do paraíso*. Os três filmes apresentam a criança como personagem central, exemplificando o emprego da metáfora no cinema iraniano, uma vez que o papel encenado pelos respectivos protagonistas sempre conduzem o espectador a uma leitura mais ampla dos valores sociais veiculados na obra.

ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO?

Onde fica a casa do meu amigo? foi dirigido por Abbas Kiarostami, em 1987.

O filme inicia-se em uma sala de aula, com um professor corrigindo os cadernos dos alunos. Mohammad realiza a lição de casa em uma folha avulsa. Irritado, o professor rasga a folha e adverte o menino – diz a ele que se, no dia seguinte, fizer a lição novamente em folha avulsa e não no caderno, irá expulsá-lo. Mohammad chora de desespero. O primo dele, estudante da mesma sala, conta ao professor que estava com o caderno de Mohammad, por isso ele não fez a lição no caderno. O mestre compreende, mas mantém a ameaça a Mohammad.

Ahmad, o protagonista, está sentado ao lado de Mohammad, presencia atônito o choro do amigo. Ao final da aula, Ahmad e Mohammad saem juntos, brincando, Mohammad cai e seu material espalha-se no chão. Ahmad o ajuda a recolher o material e eles se despedem.

Em casa, Ahmad fica desolado quando percebe que guardou o caderno de Mohammad em sua pasta, conforme evidencia a imagem a seguir. Tenta contar o ocorrido para a mãe, explicar que precisa entregar o caderno para Mohammad.

Nesse momento, fica explícito algo que será a tônica do filme: a falta de comunicação entre adultos e crianças.

A mãe de Ahmad ignora-o completamente quando ele tenta falar sobre o engano dos cadernos. A exemplo dela, as demais personagens adultas do filme conversam apenas entre si – ninguém ouve Ahmad.

Sozinho, a pé, sem qualquer referência de endereço significativa, ele resolve procurar a casa do amigo, que fica em um bairro distante. É notável, ao longo do filme, como os adultos são centrados neles mesmos; quando, a caminho, Ahmad pede alguma orientação, os adultos, sem interromper os passos, oferecem respostas monossilábicas, ou continuam conversando naturalmente; às vezes, andando a cavalo, ignoram a presença do menino. Somente uma criança concede certa orientação mais expressiva a Ahmad.

Blikstein (2002), analisando a estrutura essencial da comunicação escrita, afirma que essa tem sua origem em uma necessidade do emissor que, por sua vez, aguarda a resposta do destinatário para estabelecer a fluidez da comunicação.

A comunicação oral apresenta a mesma estrutura básica. No filme, nota-se que Ahmad tenta comunicar-se. Mas, não há resposta. Logo, não há interação. Percebe-se, dessa forma, que crianças e adultos vivem em espaços sociais bastante distintos e cabe àquelas crescer para ocupar o espaço social reservado aos mais velhos, hierarquicamente superior ao delas.

Apenas um idoso, ávido por uma companhia para conversar, dá atenção a Ahmad e ajuda-o a encontrar a casa de Mohammad. Ambos perambulam juntos pelos labirintos das construções feitas nas rochas iranianas. Contudo, não encontram a casa de Mohammad.

Em Ahmad, é característico o olhar de solidão e o semblante de deses-

pero ao pensar que o amigo pode ser expulso no dia seguinte por um equívoco provocado por uma brincadeira na saída da escola, como é exposto na imagem abaixo.



Figura 1 – Momento em que Ahmad percebe a troca de cadernos entre ele e o amigo, Mohammad

Um diálogo do avô de Ahmad com um amigo evidencia o pensamento típico dos adultos que estão sendo representados no filme. O senhor diz ao amigo que, quando criança, apanhava todos os dias de seu pai e acredita que toda criança precisa apanhar diariamente, mesmo sem motivo algum, para lembrar-se da disciplina.

À noite, Ahmad retorna para casa sem sucesso na busca por Mohammad. Cansado e frustrado, Ahmad não janta, prefere fazer a lição para Mohammad, demonstrando o verdadeiro sentimento de amizade que há entre os dois.

O filme encerra-se com Ahmad sussurrando a Mohammad na sala de aula que fez a lição para ele. O professor corrige a lição de ambos, sem conflito aparente.

O ESPELHO:

O espelho foi dirigido por Jafar Panahi, em 1997. O filme inicia-se com Mina, a protagonista, sentada à beira do portão da escola, aguardando a mãe

que deveria ter ido buscá-la no final da aula. Um pai de aluno oferece carona em sua motocicleta à Mina até um ponto de ônibus. O problema é que Mina não sabe o endereço de sua casa.

A menina embarca em um ônibus acomoda-se e observa, com aparência de cansaço, as pessoas que dialogam sobre diferentes assuntos, conforme mostra a imagem abaixo.



Figura 2 – O olhar e a expressão facial de Mina no ônibus denotam a tristeza da garota, que não sabe como retornar para casa

No ponto final do ônibus, Mina pede orientações ao motorista para chegar em casa. Ele percebe que a menina está perdida, indica alguns pontos de referência e ela embarca em outro ônibus. Nesse ônibus, o cobrador irrita-se com Mina, ela começa a chorar, tira o lenço dos cabelos e a tipoia que usava no braço esquerdo, olha para a câmera e diz que não quer mais participar daquele filme, está cansada de fazer aquela representação.

Nesse momento, o público compreende que ela não está perdida: a atriz encena a procura pela própria casa. Mina desce correndo do ônibus, senta na calçada ainda chorando. Uma das pessoas da equipe de filmagem conversa com a garota, convencendo-a a recolocar o lenço nos cabelos e a usar um microfone.

Mina resolve pegar um táxi; a partir de então, a equipe de filmagem segue-a à distância. A menina troca de táxi aleatoriamente várias vezes. O desenvolvimento de *O espelho* mostra ao público o trânsito caótico da capital iraniana, as ruas movimentadas das regiões centrais de Teerã, além de

trechos de conversas dos taxistas com Mina ou de passageiros que aceitam dividir a viagem de táxi com ela.

No final da história, Mina retorna para casa, devolve o microfone contra a vontade da equipe de filmagem, que faz questão da presença dela no filme. A menina insiste que não vai mais participar do filme, que não gostou de ser atriz e não voltará para o restante das filmagens.

Percebe-se que *O espelho* é um filme metalinguístico, ou seja, um filme que aborda a problemática de uma filmagem cinematográfica. Ao colocar como protagonista uma criança que se rebela e desiste de representar, *O espelho* traz à tona duas questões delicadas.

A primeira trata dos cuidados que a equipe de filmagem deve ter ao lidar com uma criança em cena (afinal, ela é um profissional, possui responsabilidades dentro do filme, contudo tem limitações físicas e psicológicas decorrentes da idade). Isso *O espelho* exprime quando uma representante da equipe de filmagem insiste que Mina deve continuar usando o microfone, porque o longa-metragem não pode ser interrompido. Todos necessitam da atuação da menina.

A segunda é o modo como a própria criança se sente no cotidiano das gravações, pois na rotina (algumas vezes desgastante) de uma filmagem de cinema a criança é obrigada a abrir mão das atividades características da faixa etária dela para assumir uma agenda profissional. Isso é evidenciado em *O espelho* quando Mina chora desesperada, tira o lenço dos cabelos, a ti-poia e fala que não deseja mais participar da gravação. O semblante da atriz mostra seu desgaste emocional.

Além disso, *O espelho* lida com o que Howard e Mabley (1996) definem como o poder da incerteza.

Então, qual é o truque para manter a participação do público e criar a reação emotiva da qual depende o drama? Respondendo numa só palavra: incerteza. Incerteza sobre o futuro imediato, incerteza sobre o desenrolar dos acontecimentos. (1996, p.72)

O público fica ciente de que Mina não está perdida, mas participando de uma filmagem cinematográfica em processo. Qual o roteiro? Que persona-

gem Mina está representando? Qual o gênero do filme em que Mina atua? Há outras personagens no filme? Essas perguntas, possivelmente, são feitas pelo público, que deseja saber qual será o futuro de Mina.

Mas, nenhuma dessas perguntas é respondida. Apenas no desfecho de *O espelho* é possível compreender que a temática central da obra é o cotidiano de uma criança em um set de filmagem.

A COR DO PARAÍSO.

A cor do paraíso foi dirigido por Majid Majidi, em 1999.

Mohammed, o protagonista, tem por volta de oito anos, estuda em um internato para garotos cegos na capital iraniana. Nas férias, as crianças retornam para casa. O pai de Mohammed vai buscá-lo contrariado para passar as férias junto com a família em uma aldeia distante da capital.

No desenvolvimento do enredo, percebe-se que Mohamed é muito querido pelas irmãs – Bahare e Hanie – e pela avó paterna; a mãe das crianças faleceu há alguns anos. São comuns as cenas em que ele brinca alegremente com as irmãs na paisagem campestre e passeia com a avó, que o ensina a reconhecer as plantas por meio do toque. A imagem abaixo ilustra o menino divertindo-se no campo.



Figura 3 – Mohammed sorri enquanto passeia na paisagem campestre junto com as irmãs e a avó

Contudo, as atitudes de desprezo do pai, especialmente o olhar de fúria dele para Mohammed, demonstram o quanto se sente contrariado pela presença do menino no seio familiar. O pai de Mohammed deseja casar-se novamente e acredita que se a família da noiva souber da existência do filho cego não permitirá o casamento. Por isso, deseja afastar o garoto da convivência familiar a qualquer custo.

A alegria estampada no semblante do menino sinaliza como ele se sente acolhido e estimado pela família. Apesar de, às vezes, identificar o distanciamento do pai, Mohammed não o repele. Ao contrário, quer estar junto dele e compartilhar suas experiências – por exemplo, quando o pai chega com horas de atraso ao colégio interno para buscá-lo, Mohammed abraça-o feliz, e, durante o percurso para casa, no ônibus de viagem, mesmo o pai o tratando com frieza, o menino tenta estabelecer um diálogo.

Para afastar o filho de casa, o pai de Mohammed abriga-o na casa de um carpinteiro cego, que lhe ensinará o ofício. O menino sente muita tristeza, pois acredita que ninguém gosta dele e terá que viver sempre isolado da família. Em razão do afastamento, a avó de Mohammed falece. Após o enterro, a família da noiva do pai do menino desfaz o noivado, alegando que a morte repentina da senhora – eles desconheciam os fatos sobre Mohammed – era sinal de mau agouro no casamento.

Infeliz e com remorso por se sentir responsável pela morte da mãe, o pai de Mohammed busca o filho, reconduzindo-o à casa da família; porém, devido a uma chuva torrencial, a ponte de madeira desaba com o peso do cavalo que transporta Mohammed e tanto o animal quanto o menino são arrastados pela forte correnteza do rio em que caem.

Desesperado, o pai joga-se no rio para tentar resgatar o menino. Na sequência, o pai acorda em uma praia; a seu lado, está o corpo do filho.

A cena final é comovente: o pai chora, ajoelhado, abraçado ao corpo do menino. Do céu, desce uma luz brilhante que ilumina a mão do garoto, representando a morte dele. O garoto cego, que conhecia o mundo apenas pelo tato; conheceria “a cor do paraíso”, conforme ilustra a imagem a seguir.



Figura 4 – A mão de Mohammed iluminada, simbolizando a morte do garoto

Cabe ressaltar que o cineasta é islâmico e, no Irã, todos os filmes devem se adequar a um regimento firmado no país, sob pena de severa censura. No islamismo, vigora o entendimento de que há um Deus criador do Universo. Deus é uma energia brilhante. Por não ser matéria, não é visto pelos olhos materiais, mas percebido pela sensibilidade humana. Deus concede às boas pessoas, especialmente, àquelas que superaram intensos sofrimentos em vida, o direito de viver no paraíso (local de paz e serenidade permanente) após a morte.

Dessa forma, a última cena do filme afigura uma delicada metáfora. O menino cego não via as cores do mundo material, mas o sentia com as mãos. Depois de morto, sua mão pueril atrai a cor brilhante do paraíso no qual, sugestivamente, viverá ao lado da mãe e da avó já falecidas, que tanto o amavam.

O cineasta Majidí, por ocasião do prêmio recebido no Ibn Arabi Film Festival, em 2010, pelo conjunto de sua obra, em entrevista a Pablo Beneito, fez a seguinte declaração sobre *A cor do paraíso*:

En *El color del Paraíso* vemos cómo el niño, a pesar de no poder más que palpar el mundo que lo rodea, es capaz de captar la verdad de la existencia. Palpa las flores, palpa el trigo, y comprende el sentido de la belleza. Sin embargo el padre, a pesar de ver, no percibe nada de esa belleza. Transforma la belleza en negrura, como

carbonero que es. De modo que no tiene ninguna percepción de la belleza. Puede decirse de alguna manera que el auténtico ciego es el padre, no el niño. (2010, p.14)

Assim, o enredo de *A cor do paraíso* evidencia que Mohammed, apesar do infortúnio da cegueira, apresenta-se como uma criança feliz, expressa enorme vitalidade e enfrenta os desafios assertivamente. O pai do protagonista, no entanto, independentemente de sua condição física favorável, recua diante dos desafios e aniquila a vida da mãe e do filho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se explicitar como são construídas as metáforas em três filmes de singular importância na cinematografia iraniana. São eles: *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), de Abbas Kiarostami; *O espelho* (1997), de Jafar Panahi; *A cor do paraíso* (1999), de Majid Majidi.

Por meio da análise dos filmes, percebeu-se que Kiarostami ressalta a solidão vivida pela criança, apartada dos diálogos no seio familiar e também na coletividade; Panahi destaca as dificuldades da criança que vivencia uma agenda profissional em um set de filmagens; Majidi evidencia o drama da criança especial (no caso do filme, cega) discriminada pelo pai, que se sentia envergonhado do filho.

Com essas análises, é possível afirmar que Kiarostami, Panahi e Majidi utilizam o recurso metafórico com primazia para trazer à luz questões marcantes na vida das crianças, em especial, crianças iranianas.

REFERÊNCIAS

- A COR DO PARAÍSO. Direção, produção e roteiro de Majid Majidi. Intérpretes: Salime Feizi, Elham Sharifi, Farahnaz Safari e outros. Irã. 1999. 90 minutos, sonoro, colorido. Dublado. Português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qj_AKOq7mcA. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.
- ALCORÃO. Desenvolvido pelo Centro Cultural Benéfico Árabe Islâmico de Foz do Iguaçu. Disponível em: www.islam.com.br. Acesso em 10 de dezembro de 2018.
- AUMONT, Jacques e outros. *A estética do filme*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.
- BENEITO, Pablo. El cine de la naturaleza original: la alquimia de la imagen em Majid Majidi. *Arte y politicas de identidad*. Murcia, v. 3, n. 2, p. 113-128, 2010.
- BLIKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. São Paulo: Ática, 2002.
- COGGIOLA, Osvaldo. *A revolução iraniana*. São Paulo: UNESP, 2008.
- ENCICLOPEDIA IRANICA. Desenvolvida pela Universidade de Colúmbia. Disponível em: <<http://www.iranicaonline.org>>. Acesso em: 30 de junho de 2017.
- HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- HOWARD, David e MABLEY, Edward. *Teoria e prática do roteiro: um guia para escritores de cinema e televisão*. Trad. Beth Vieira. São Paulo: Globo, 1999.
- JULLIER, Laurent e MARIE, Michel. *Lendo as imagens do cinema*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Senac, 2009.
- LEWIS, Bernard. *O Oriente Médio: do advento do Cristianismo aos dias de hoje*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- MARTINS, Ferdinando. A censura e o cinema na República Islâmica do Irã. In: COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *A censura em debate*. São Paulo: ECA/USP, 2014.

- MELEIRO, Alessandra. *O novo cinema iraniano: arte e intervenção social*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. Trad. Jean Claude Bernardes. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- O ESPELHO. Direção, produção e roteiro de Jafar Panahi. Intérpretes: Aida Mohammadkhani, Kazem Mojdehi, Naser Omuni e outros. Irã. 1997. 95 minutos, sonoro, colorido. Legendado. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=peTqzmY0bCo&t=2s>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.
- ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? Direção e roteiro de Abbas Kiarostami. Produção de Ali Reza Zarrin. Intérpretes: Babek Ahmed Poor, Kheda Barech Defai, Biman Bouafi e outros. Irã. 1987. 90 minutos, sonoro, colorido. Legendado. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EstZtXbcZHA>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.



A CRIATIVIDADE E A NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA. ESTÉTICA E LEITURA VISTAS PELO DESIGN

Michaella Pivetti

Neste artigo procuro destacar algumas definições que fundamentaram as propostas de “A fantasia, o design e a literatura para a infância”¹ para ensaiar novas hipóteses de trabalho, a partir da seguinte questão:

Como configurar um estudo da criatividade nos livros de infância que considere também a dimensão da leitura?

Uma análise de tipo estético e material, portanto, e também cultural e histórica, uma vez que, considerando a forma tangível da obra literária e seus usos, é preciso levar em conta o sistema social e político em que os hábitos de leitura acontecem, principalmente em contextos de formação. Um estudo que relacione processos cognitivos e psicológicos, apreendidos na modernidade do século XX e revistos segundo as transfigurações do atual, pelos quais poder observar a construção do imaginário na relação com os objetos e o mundo. Uma revisão dos fenômenos da linguagem para dar conta de compreender, no paradigma tecnológico, os vieses estéticos e pedagógicos com que os livros de infância dialogam. Ou mesmo, uma revisão do sentido de literatura na contemporaneidade para conseguir captar nossa humana existência, sempre por um mínimo de perspectiva histórica e social, em tempos em que parecemos patinar em um estado transitório de tudo. Esses, alguns cenários para uma possível configuração.

Entre o poético, a ciência e o método, o trabalho sobre uma gramática

contemporânea da fantasia para leitura de livros ilustrados, apresentado em meu livro, tangenciou alguns dos universos mencionados, à procura de referências para um denominador estético comum, a literatura, e fazia isso a partir do design – um campo que, tradicionalmente, opera na articulação de saberes diversos (ARMSTRONG, 2015).

Recompondo determinada noção de fantasia, originariamente encontrada em Gianni Rodari (“Gramática da fantasia”, 1973) e Bruno Munari (“Fantasia”, 1977), como conceito de criatividade que segue por princípios lógicos, o trabalho apresentava a fantasia como conjunto crítico analítico para leitura de obras da literatura para crianças e jovens, especificamente, os livros ilustrados, propondo quatro categorias que verificava de maneira ensaística em livros selecionados da produção internacional contemporânea. Para o trabalho, a fantasia passa a ser a criatividade posta em ação pelo dar-se a ver das obras, materializada pelos livros, e interpretada pelo design.

A análise se desenvolvia com base na ideia central de projeto que, definição própria do design, tornou-se princípio norteador na relação conceitual e metodológica com a literatura. Na compreensão de *poética como projeto*, encontrada para definição do romance moderno (ARRIGUCCI, 2018), estabelecia conexões com a estratégia narrativa de Eco, os princípios da construção fantástica de Todorov, ou a leitura das fábulas, em Vigotski. Escolhidos para servir de objeto dessa leitura da fantasia-criatividade, por corresponderem a uma tipologia estética que expressa bem a “escrita” artística contemporânea, os chamados álbuns ou livros ilustrados: criações de feitura híbrida, entre signos, linguagens e materialidades, que incorporam a característica fluidez *de e entre* suportes do paradigma tecnológico do século XXI, ao mesmo tempo que trazem em si o passado, no caso, a tradição narrativa mais arcaica, como fábulas e contos populares. Pelo fio condutor do planejamento gráfico-narrativo desses livros, a análise desenvolvia-se a partir da definição de *poética visual* que, no entendimento de poética como projeto, passa a ser entendida como a *estratégia narrativa* da obra – conceituação fundamental do trabalho.

OS LIVROS ILUSTRADOS

Os chamados álbuns, ou *picturebooks*, são aqueles livros em que a estética visual prevalece, não somente pela quantidade de imagens ou figuras – o que não exclui a importância do signo verbal – mas, e sobretudo, em termos de composição narrativa. Há também os casos em que o texto escrito desaparece, como nos livros só de imagens, conhecidos como *silent books*, ou *textless picturebooks* (TERRUSI, 2017b, p. 31). Estes levam ao extremo a problemática narrativa pela semiótica não linguística, uma vez que o papel de narrar é reservado inteiramente às imagens (PIVETTI, 2019, p. 217)². Posto, então, que, com ou sem figuras, a estratégia narrativa dos livros ilustrados se constrói por meio do visível que, trabalhando com enunciados de diferentes naturezas, projeta a composição da obra literária para o campo perceptivo, passei a considerá-los *objetos narrativos* ou *literários*. Nesse recorte, não estavam incluídos álbuns de viagem, foto-livros e livros de artista em seu sentido mais estrito: justamente por fugirem à condição de ser literário do objeto livro.

Os livros ilustrados implicam uma leitura múltipla, tanto mais complexa quanto for o trabalho de composição narrativa, caracterizada pela concorrência de signos, códigos e figurações, com ampla possibilidade de variação de repertórios estéticos. Em razão da característica “*crossover*” que em geral define as obras, ou seja, permitir níveis diversos de leitura e portanto de tipos de leitores, fatores cognitivos, de experiência e de cultura dependem, primeiramente, da faixa etária de quem lê, mas não somente. Uma leitura para cognição de crianças já alfabetizadas, que pode acontecer sem interlocução dos adultos, nesse caso, variando o fator de maturidade, e mediada, quando adultos se dispõem a “traduzir” o que leem ou veem, subsidiando ou colaborando com a experiência do leitor implícito original da literatura para a infância: a criança. Há também projetos pensados para uma leitura pré-alfabetização, ou anterior ainda, a literatura para bebês, por exemplo, em que, explorando aspectos de plasticidade e tato, a condição de ser objeto do livro funciona como um dispositivo ativo da vivência poética, que só pode ser chamada assim em termos ontológicos – a experiência de leitura acontecendo ao redor da linguagem. Ainda, dependendo dos contextos, a mediação pode acontecer entre adultos, como nos processos de formação de

professores ou em leituras para dinâmicas terapêuticas, quando a literatura entra no campo da saúde.

Configurando um caminho fluido entre a estética e o leitor, o leitor criança – seja ela real, interior (do adulto) ou em potência (linguagem) – a força poética e o fascínio que esses livros exercem são em todo caso marcados por essa condição “*crossover*”, pois como afirma Sandra L. Beckett (2013, p. 95): “livros ilustrados que cruzam as fronteiras de idade constituem uma das mais excitantes áreas da literatura contemporânea”, o que define, também, as características de sua tipologia na experiência da leitura.

Como toda obra literária, o álbum ilustrado é também uma “obra aberta”, ou seja, enquanto de um lado postula a intervenção da interpretação liberta do leitor (nas modalidades de completude do significado por inferência do leitor, chamada de *closure*), do outro exibe características próprias, de estrutura formal e especificidade comunicativa, capazes de guiar, acolher e suscitar a experiência da leitura. (TERRUSI, 2017a, p. 94, trad. nossa, In: PIVETTI, 2019, p. 116)

De todo modo resultando em um processo sofisticado (no sentido de articulado), a complexidade estética que deriva da experimentação e intersecção de linguagens, geralmente central no projeto narrativo desses livros, ao mesmo tempo que atrai, eventualmente, inibe – como é possível verificar entre os educadores, sejam eles professores ou pais. Um aspecto que parece problematizar ao extremo o princípio de “obra aberta”, destacado por Terrusi e outros autores. O recriar do leitor, a partir da obra, acontece, por vezes, completamente à deriva da literatura: não apenas por caminhos estranhos ao universo ficcional, pela memória ou arredores da ficção, como processo inerente e comum na experiência da leitura, mas na atribuição de sentidos ou funcionalidades que evidentemente extrapolam o âmbito do literário. Uma abertura particularmente ampla que a partir dos aspectos estéticos de criação traz questões para a formação do leitor literário, como sugere o aspecto do letramento visual em processos formativos, destacado anteriormente.

Nessa ponte entre estética e leitura, a abertura e a condição “*crossover*” das obras contemporâneas, representadas pelos livros ilustrados, constituem

aspecto importante na análise da criatividade, segundo o recorte da *poética visual* como *estratégia narrativa* na leitura da fantasia. Como nos demonstra Eco, a partir de Collodi, na introdução de “Pinocchio” (p. 120), a ambiguidade do que chamei em meu trabalho “o interesse de quem” (PIVETTI, 2019, p. 114), representada pelo aspecto da “dúplice leitura” (LINDEN, 2011) – pelo qual a obra se dirige tanto às crianças quanto aos adultos – pode ser aproveitada como recurso valioso que a literatura para a infância permite. No entanto, na dimensão poética dos livros ilustrados contemporâneos, esse efeito de ambiguidade da “dúplice leitura”, que pode ser explorado pela estratégia como recurso criativo de contraponto (NICOLAJEVA; SCOTT, 2011), se dilui. O que acontece é mais um jogo múltiplo de contraposições do que um contraponto nítido de deslocamento, trabalhado intencionalmente sobre a “dúplice leitura”. Nos livros ilustrados, a fricção entre os tipos de linguagem concorrentes na composição narrativa, notadamente, visual e verbal, desenvolvida na coreografia do universo de cada página, ou dupla de páginas, desloca a ênfase do recurso estratégico narrativo para a performance estética visual, esses dois fundindo-se na *poética visual*. Tal condição, mais do que uma ênfase na leitura dúplice, indica uma leitura múltipla e transversal de tipo poético – em correspondência de uma assumida característica “crossover” que possibilita aos autores trabalhar livremente, bastante à margem das questões de recepção. Estaríamos mais no âmbito da poesia do que do romance? Assim, a brincadeira em torno do “pacto ficcional”, que a “dúplice leitura” permite explorar, como demonstrou Eco por meio da famosa criação collodiana, perde força. Conceitualmente e esteticamente, trata-se de um vigor entre polaridades opostas que, veremos, interessa particularmente à gramática da fantasia.

A abertura dos livros *de* infância não é nova na literatura, sendo sua matéria poética heterogênea e híbrida por natureza (HUNT, 2010). O que torna a tipologia *picturebooks* uma produção de artefatos particularmente contemporânea é a maneira como acontece a ênfase dada ao trabalho estético-visual, de experimentação plástica, linguagens visuais e suportes, no paradigma tecnológico e cultural do século XXI: um campo fértil de possibilidades, a partir do qual é possível observar diversos aspectos que envolvem a literatura, desde criação, produção e leitura. Aparentemente sem restrições

formais e com aproximações entre livros de arte e outros gêneros, as ocasiões de criação que os projetos oferecem são muitas, também em termos de autoria. Trata-se de uma literatura que atrai um público artístico bastante eclético, o que amplia a quantidade de iniciativas, em termos de edição e volume de publicações.

Aqui, é preciso destacar a relevância dos modelos de autoria para a perspectiva do projeto narrativo desses livros, na análise da criatividade: como se articula, e como se apresenta, uma poética visual concebida por mais vozes? Também sob este aspecto, a tipologia *picturebooks* parece corresponder a um padrão bastante contemporâneo, por onde ver a mudança de ênfase dada aos papéis na criação das obras, atualmente resumível em três modelos. Além do tradicional, que corresponde à fórmula da ilustração (artista visual) encomendada (editor) para seguir a história de um texto (escritor), existe, de um lado, a figura do “autor-ilustrador”, que, como artista-curador, articula toda a concepção narrativa no manejo dos diversos tipos de “escrita”. Segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 33):

Muitos dos casos mais estimulantes de contraponto entre texto e imagem serão encontrados em livros de um mesmo autor-ilustrador, que tenha total liberdade para escolher qual dos dois aspectos do iconotexto levará a carga principal da narrativa.

Do outro, a dupla-autoria ou dupla de autores, em geral correspondendo ao escritor e ao ilustrador. Nesse caso, reconhecem-se os domínios distintos de linguagem concorrentes na obra, como visual e verbal, mas aceitando sua complementaridade na condição híbrida da composição estética assume-se a necessidade de uma autoria compartilhada, que pode contemplar até mais de dois autores. Caso de dupla-autoria é o de “A menina dos livros”, livro ilustrado apresentado por seus dois autores, na 54ª edição da Feira de Bolonha, na Itália.



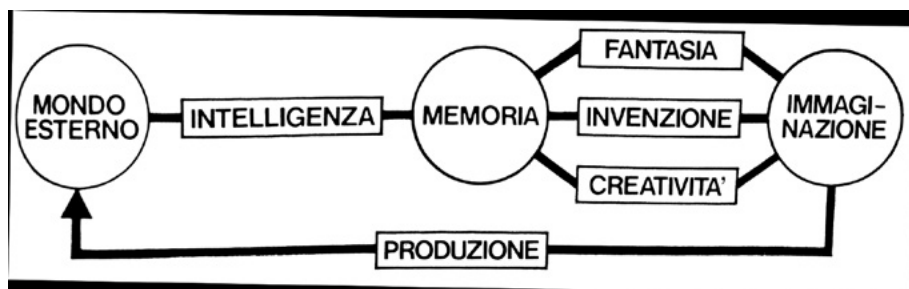
“A menina dos livros”, de Oliver Jeffers e Sam Winston, editado pela Walker Books, ganhou o Bologna Ragazzi Award 2017 – Fiction, na Itália. Durante a premiação, os dois autores apresentaram a obra juntos, como resultado de um processo criativo compartilhado (em 2018, o livro foi publicado em edição brasileira, pela Zahar). Na ocasião, a apresentação foi mediada pela especialista e professora Marcella Terrusi.

Outro aspecto, sempre relacionado ao modo contemporâneo que caracteriza os livros ilustrados e sua feitura, é a qualidade que apresentam no padrão de edição e gráfico, demonstrando um domínio editorial difuso e consolidado internacionalmente nesse tipo de produção, de um lado apoiado pelos avanços técnicos gerais e específicos (impressão), do outro, na existência de leitores, ou nichos, cada vez mais familiarizados com esse universo poético eclético, que o mundo em rede permite conhecer em suas diversas expressões e recortes. Da criação à leitura, e pela via da produção, o fator tecnológico contribui para as potencialidades estéticas desses livros, tornando-os veículos de uma rápida e ampla circulação, em nível global. De expressões culturais locais em torno da literatura para a infância e jovens, por meio dos livros difundem-se, também, parâmetros e gostos que se somam na experiência narrativa dos leitores. Um fenômeno que pode ser observado em bibliotecas, escolas, livrarias, clubes de leitura, ou, acompanhando a programação das feiras – desde as internacionais àquelas da chamada produção editorial independente.³

Diante desse cenário de experimentação e intensa produção de artefatos bem feitos, cabe investigar como se coloca a criatividade em termos críticos, de originalidade narrativa e de inovação literária, que o design permite observar.

O PROCESSO CRÍTICO DA FANTASIA

Neste ponto, chega-se ao tema da criação em arte, aqui representada pela literatura, que é, também, o tema da originalidade e da invenção. É neste momento que a revisão da fantasia, partindo das propostas de Munari e Rodari, trouxe sua contribuição metodológica e crítica para uma análise da criatividade na literatura para a infância, aplicada aos livros ilustrados – conforme defendido em meu trabalho.



Esquema de Munari no seu livro “Fantasia”, publicado em 1977.

Munari categoriza e põe em relação quatro faculdades humanas referentes ao processo criativo, que seriam ativadas pela inteligência e pela memória (PIVETTI, 2019, p. 83), segundo o esquema acima (MUNARI, 1995, p. 19): a fantasia, a invenção, a criatividade e a imaginação.

Fantasia. Tudo aquilo que anteriormente não existia, ainda que irrealizável.

Invenção. Tudo aquilo que anteriormente não existia, mas exclusivamente prático e sem problemas estéticos.

Criatividade. Tudo aquilo que anteriormente não havia, mas realizável de uma forma essencial e global.

Imaginação. A fantasia, a invenção, a criatividade pensam, a imaginação vê.

O autor caracteriza a fantasia como “a faculdade mais livre de todas” —

definição em consonância com a potência poética da literatura *de e para* a infância. Mas Munari também afirma que a imaginação “vê” e a fantasia “pensa”, juntamente com a invenção e a criatividade, e é partir daí que ele oferece a chave para uma leitura crítica. Ao definir uma distinção entre dois termos que normalmente se confundem – o da fantasia e o da imaginação – ele estabelece para a fantasia um caráter operativo de grande valia para análise do trabalho estético de linguagem a partir do imaginário literário, especialmente aquele da literatura infantil. A faculdade fantasia, cuja potência criativa se confunde com a potência evocativa da palavra que a nomeia, ressignificando o vir a ser poético de infância e da arte, passa, então, a operar pela lógica de uma razão criativa.

Rodari, o “pai” da fantasia – tendo investigado sobre ela durante anos, em sua atividade de escritor e educador – fundamenta essa noção lógica já no início do seu livro “Gramática da fantasia. A arte de inventar histórias”, provocando o leitor com a citação de Novalis: “Se tivéssemos uma Fantasia assim como temos uma Lógica, estaria descoberta a arte de inventar” (RODARI, 1982, p. 9). Rodari apresenta o sentido de um operar criativo da fantasia, conferindo-lhe um papel ao mesmo tempo transgressor e crítico, por exemplo, a partir do conceito de “binômio fantástico” (RODARI, 1982, p. 20), associável ao princípio de *deslocamento* (PIVETTI, 2019, p. 136) das vanguardas modernas. A palavra “gramática” assume um caráter jocosos, provocador, quando associado a “fantasia”: a sisudez da primeira palavra emprestando seriedade científica ao sentido anárquico da segunda. Brincando com as palavras, desde o título, o autor revela o espírito que move suas ideias a respeito da literatura e das crianças, por meio do jogo e da invenção, ao mesmo tempo que fornece pistas sobre a filiação conceitual e artística dessas ideias. O vigor da interpretação rodariana pode estar resumido no efeito que o oxímoro provoca até hoje: o sentido paradoxal da associação de “gramática” com “fantasia” aguça a curiosidade de quem ouve ou lê, renovando o efeito de *estranhamento* da estratégia original.

Prosseguindo nas definições ao redor do processo criativo, Munari afirma que a criatividade representa um uso finalizado da fantasia e que, por isso, no campo do design, serve para projetar (MUNARI, 1995, p. 22). Assim, somando-se à noção de projeto aquela de gramática, o ciclo conceitual e metodo-

lógico da minha proposta se fecha. Se a fantasia pensa, é lógica e operante, a ponto de ser possível identificar os caminhos de sua construção, tanto na comunicação visual, quanto na criação narrativa – como os dois autores irão demonstrar, por meio do exemplo das vanguardas artísticas do século XX – segundo o meu trabalho, na literatura para a infância ela passa a ser a própria criatividade posta em ação pelo projeto narrativo. Conceitualmente, um passo a mais em relação à classificação munariana: entendendo a fantasia como operar estético sobre a linguagem (literária), a fantasia *passa a ser* o operar criativo sobre a imaginação – uma vez que a literatura trabalha com o imaginário. É desse modo que a fantasia, “a faculdade mais livre de todas”, torna-se um instrumento de análise da criatividade na literatura, ao mesmo tempo em que se configura como uma proposta de leitura dos livros ilustrados, como obras da produção contemporânea.

GRAMÁTICA CONTEMPORÂNEA DA FANTASIA NOS LIVROS ILUSTRADOS: CATEGORIAS E LEITURA

Para a leitura, aplicada a sete obras selecionadas da produção contemporânea de livros ilustrados, meu trabalho chegava à contribuição metodológica e instrumental do conjunto sobre a fantasia, propondo quatro categorias, resultado das análises anteriores do estudo. São estas: experimentação, transgressão; humor/medo e absurdo.

Experimentação

- Fazer uma coisa de forma diferente para ver no que resulta.
- Fazer uma coisa totalmente nova (invenção).

Transgressão

- Romper com uma ordem estabelecida.
- Deslocar, causar estranheza.
- Negar, do ponto de vista dialético de um contraponto.

Humor/Medo

- Provocar riso, sentido de humor.
- Provocar medo, sentimento de espanto ou mesmo terror.

Absurdo

- Provocar perplexidade a partir de situação absurda.

As categorias giram em torno do *estranhamento*, entendido como princípio geral da leitura da fantasia nos livros ilustrados. Eixo central da fantasia e da gramática rodariana (RODARI, 1982), que interessa conforme considerado na seção sobre “O humor, o medo e o estranhamento” do meu livro (PIVETTI, 2019, p. 137), o *estranhamento* se relaciona com o conceito de *estranheza*, apresentado por Todorov a respeito da literatura fantástica, transposto às artes visuais pelos movimentos de vanguarda, a exemplo do surrealismo, conforme o acompanhamento de minhas análises.

Sobre o humor, cheguei ao entendimento que é a partir do *deslocamento* na percepção de realidade, representado pelo efeito cômico, que se desencadeia a possibilidade de sua realização, e que tanto humor quanto medo são reações possíveis ao efeito de *estranheza* da lógica fantástica. Esse efeito de estranheza também pode ser causado pela dinâmica do absurdo, que nos deixa perplexos com o que está sendo representado em determinada composição narrativa. Por fim, a *transgressão* representa outra possibilidade de deslocamento, a partir de uma ruptura com o senso comum na maneira como percebemos as coisas.

De modo geral, observei como a *transgressão* compartilha com a fantasia um vigor criativo que advém de uma percepção não convencional da realidade, dos objetos e das relações entre eles. Ponto que Munari e Rodari têm em comum em suas propostas, ao introduzir uma noção de fantasia que rompe com o sentido estabelecido das coisas.

A fantasia, ela mesma elemento transgressor, agindo como componente de deslocamento do olhar, se converte em chave de leitura dos aspectos mais divergentes de estética, linguagem e projeto. Ela não corresponde a um ponto fixo ou pré-definido, mas a possíveis relações entre os componentes da estratégia narrativa, que respondem às categorias propostas, como lances

de jogo de maior ou menor impacto para o efeito desejado, dentro de cada universo poético e fabuloso. Com base nos parâmetros dessa gramática, pautada pelo estranhamento e por algum tipo de transgressão, seria então possível identificar a fantasia em cada novo contexto de projeto narrativo.

Como instrumental analítico de apoio para realizar a leitura da fantasia, à luz das categorias propostas, foram considerados também:

- 1) os padrões de contraponto, de Nikolajeva e Scott (2011);
- 2) os tipos de diagramação classificados por Linden (2011)⁴;
- 3) as relações descritas por Munari para construção visual da fantasia.

Os padrões de contraponto (1) auxiliaram na compreensão da dinâmica texto/imagens na perspectiva do contraponto, representando noção conceitualmente próxima a do “binômio fantástico” proposto por Rodari – correspondendo, por isso, a propósitos construtivos de criatividade que interessam à fantasia. Esse conjunto ajudou a identificar as possibilidades expressivas distintas de cada signo, verbal e visual, dentro da composição geral de significados. Uma visão que privilegiava a semântica *das* e *entre* as estruturas principais da construção narrativa da obra, representadas pelas páginas ou conjunto de duplas.

Os tipos de diagramação (2), por sua vez, permitiram observar a composição global da linguagem por todo o suporte. Agora, era possível perceber outras relações de composição da estratégia narrativa, a partir da relação sintática entre os elementos da estrutura de projeto.

Destacava-se como Linden (2011) pretende superar as noções de repetição, complementaridade ou contradição dos outros autores, propondo três chaves de classificação, segundo sua própria definição: redundância, quando há sobreposição total dos conteúdos, em que nada no texto ou na imagem vai além do outro (isotopia narrativa), ou parcial, em que há congruência do discurso, mas um deles diz mais que o outro; colaboração, quando, apesar de acontecer divergência construtiva, cada qual conduzindo a narrativa, ocorre colaboração de um e de outro signo em preencher as lacunas; e disjunção, em que textos e imagens seguem narrativas paralelas, entram em contradição e provocam uma disjunção de conteúdos. De um modo ou de outro, todas formas de observar um mesmo fenômeno, que é a dinâmica textos/imagens, ou enunciados verbais e figurativos, na interação dos distintos signos e va-

riados códigos gráficos que compõem a linguagem dos livros ilustrados, em que cada “objeto narrativo” convoca leitura própria.

Constituindo o ideário figurativo da fantasia de Munari, o conjunto de relações apresentado por ele, em “Fantasia”, correspondia às seis operações mentais que o autor considera possíveis para uma construção fantástica, “colocando em relação os dados conhecidos” nas operações feitas por nossa memória, conforme ele próprio define (MUNARI, 1995, p. 34, trad. nossa):

1) Relação de inversão. Inverter uma situação, pensar o contrário, o oposto (como se diz: “o mundo de cabeça para baixo”).

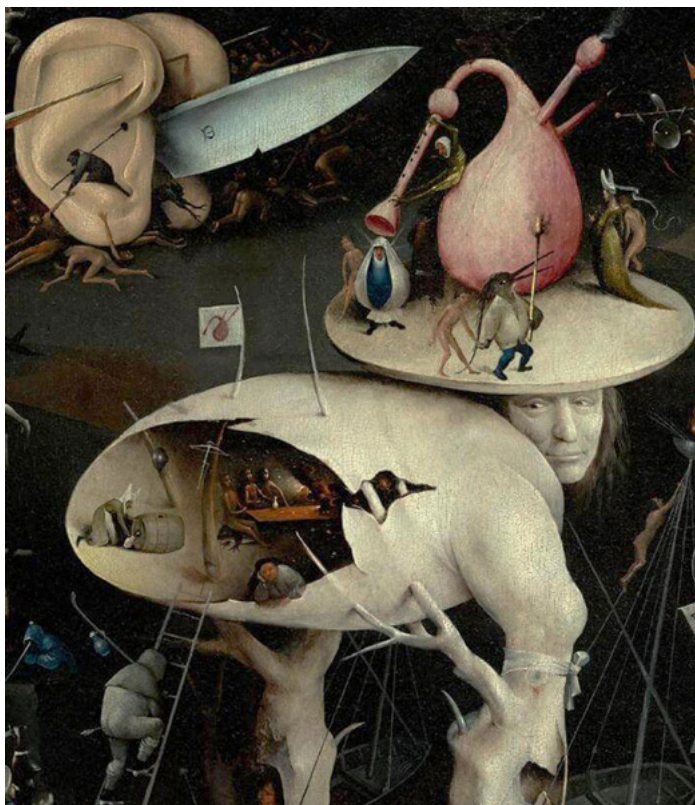
2) Relação de repetição. Repetir sem mutações alguma coisa. Muitos em vez de um. Todos iguais ou com variações.

3) Relação de sentido. Relações entre afinidades visuais ou funcionais. Por exemplo: perna da mesa = perna de animal.

4) Relação de troca ou substituição de alguma coisa. Troca de cor, de peso, de matéria, de lugar, de função, de dimensão, de movimento etc.

5) Relação de várias coisas entre si. Relacionar várias coisas diferentes, torná-las uma única coisa, representável nas artes visuais, no desenho, na pintura, na escultura, no cinema – “como os monstros”, diz Munari.

6) Relação das relações. Uma coisa que é o contrário de outra, mas está num lugar que não é o seu, trocando de matéria e de cor.



“Tríptico das delícias”, de Hieronymus Bosch, Museo do Prado, Madrid.
Exemplo reportado por Munari (1995, p. 119) em “Fantasia”,
como composição complexa da “Relação das relações”.

As relações encontram referência na figuração popular e artística, como o próprio Munari apresenta em seu livro. Por exemplo, a relação de repetição pode ser vista em alguns desenhos dos limeriques de Lear, analisados no meu livro, ou na pop art, como no retrato de Marilyn Monroe (Marilyn Diptych, 1962) de Andy Warhol, repetido em cores diferentes em técnica de alto contraste. Já a relação de troca ou substituição de alguma coisa é identificável em algumas composições surrealistas, como “Le Château des Pyrénées” (1959), de René Magritte, e “A persistência da memória” (1931), de Salvador Dalí. Os “monstros” do quinto caso, a relação de várias coisas entre si, podem ser identificados nos animais fantásticos do bestiário medieval — espelho importante de uma cultura do imaginário ocidental de que falam tanto Ba-

khtin (2011) quanto Le Goff (1988) —, nas figuras grotescas da pintura ornamental renascentista, bem como em algumas figuras híbridas encontradas na tradição cultural de regiões do Brasil. Por fim, a relação das relações, em que são operados vários níveis de deslocamento de forma e sentido, pode corresponder à complexidade das pinturas do artista holandês Hieronymus Bosch (século XV) ou aos retratos do italiano Giuseppe Arcimboldo (século XVI). Nesse caso, a complexidade da composição demanda do observador, ou “leitor”, um tempo de “circum-navegação” proporcional à elaboração estética, como se vê na modalidade narrativa da “divagação” e Eco (2007).

Apesar de o quadro de Munari não se referir, especificamente, à estruturação de um contexto narrativo, mas a uma figuração da fantasia que se resolve apenas pelas imagens, diferentemente do que acontece nos padrões de contraponto de Nikolajeva e Scott e nos tipos de diagramação de Linden, foi possível estabelecer correspondências interessantes entre esses repertórios analíticos. Por exemplo, entre a composição complexa da relação das relações de Munari, entendida como imagem, e a tipologia indicada por Linden, da diagramação por conjunção — em que “os diferentes enunciados se organizam de modo coerente numa composição única que poderia ser comparada à do cartaz” (LINDEN, 2011, p. 70). Ao redor de um cartaz, ou de uma tela de Bosch, a circum-navegação ocorre em torno de um “discurso mais poético do que narrativo”, circunscrito no universo poético-perceptivo das páginas isoladas, mais do que na leitura do objeto narrativo em sua totalidade temporal e espacial. Ficava deste modo reforçada a distinção entre “poético artístico” e “poética visual do projeto”, na ponte entre moderno e contemporâneo, que a correlação entre os modelos de Munari e de Linden permitia observar.

A condição de complexidade do exemplo munariano, em que são exigidos diferentes repertórios e um certo tempo de circum-navegação para percepção e “leitura” de uma obra, remete ao aspecto da leitura “sofisticada” dos livros ilustrados, interessando à análise do projeto gráfico-narrativo. Como observado inicialmente neste artigo, a leitura desses livros permite diferentes níveis e camadas, de certa forma proporcional ao “treinamento” perceptivo-narrativo ou narrativo-perceptivo do leitor, condicionada por fatores de maturidade cognitiva bem como de experiência, inclusive estética e cultural:

o exercício da leitura em sentido amplo (mediado ou não), de que faz parte o letramento visual.

Ao modelo do “cartaz”, entre Munari e a diagramação por conjunção de Linden, reportava-se também o contraponto de natureza metafictícia de Nikolajeva e Scott, em que sentidos diversos são trabalhados por meio da figuração a partir do recurso da simultaneidade das mensagens e dos discursos, dentro de uma mesma composição – casos em que podem ser exploradas as “possibilidades de enquadramento múltiplo, com isso implementando com sucesso os desafios mais ousados da estética ‘pós-moderna’” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 44), relembrando o que dizem as autoras. É desse modo que a construção por imagens munariana refletia-se na diagramação por conjunção de Linden e, pela leitura dos contrapontos de Nikolajeva e Scott, retomada como forma compositiva gráfica da tipologia contemporânea — nos livros ilustrados, correspondendo a uma dimensão de narratividade pós-moderna [“Tais diagramações são características da produção dos últimos dez anos”, confirma Linden (2011, p. 70)]. Nesse tipo de representação, em que cada virada de página pode corresponder a um universo narrativo autônomo, tem-se duas possibilidades: ou a diagramação se torna ela mesma imagem, ou as imagens constituem os elementos mais importantes da narrativa.

Assim, relacionando essas noções e conceitos, traduzia-os, literalmente, em imagens, concluindo que a fantasia não estaria no “monstro” de configuração híbrida e “fabulosa”, mas na hibridização das linguagens circunscritas em um mesmo plano do suporte, em que diversas narrativas, e seus respectivos enunciados, estão suspensos por um fio de efabulação difuso. Considerava que nessa narratividade múltipla, o vigor da fantasia também se dilui, formulando que a fantasia contemporânea nos livros ilustrados poderia ser justamente esta: a de “fingir” que se está narrando, no sentido mais tradicional. Na composição de uma história a várias vozes, não raro independentes entre si e em contradição, a narrativa fica, explicitamente, como uma questão em aberto. Uma análise em sintonia com as considerações de Linden (2011, p. 121) sobre a relação de disjunção: “A contradição flagrante questiona o leitor, mas, ao contrário do distanciamento ‘causador’ de ironia [*nonsense*, por exemplo], deixa em aberto o campo das interpretações sem que o leitor seja orientado para um sentido definido”. Essa é a condição da

poesia, qualidade que se impôs em meu trabalho como variante a ser considerada no conjunto das categorias para análise da fantasia.

A LEITURA E A NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA

Para tentar esclarecer o sentido do que possa ser uma *perspectiva global de projeto narrativo*, relaciono-a com a ideia de *narrativa como experiência* (PIVETTI, 2019), lançada apenas em meu livro, mas na qual tenho pensado e que me parece estabelecer um bom diálogo com o tema da formação do leitor literário – sempre a partir dos mesmos objetos, os livros ilustrados, e da noção central de *poética como projeto*, conforme descrito até agora, no caminho da fantasia.

As análises consideravam a criação estética observando em conjunto os elementos e aspectos da linguagem que concorrem ao construto poético final. Na hipótese de uma perspectiva global de projeto narrativo, olhar de forma global corresponde a ir para a outra ponta da narrativa, aquela da experiência de leitura, o que acrescentaria, às análises sobre a fantasia-criatividade, a observação dessa experiência. Em uma tal perspectiva de projeto, não somente a materialidade do livro conta, mas, também, as tantas dimensões com que é possível relacionar-se com a literatura.

Em maio de 2018, conforme anotações pessoais que tomei como ouvinte, em seminário realizado na PUC-SP⁵, logo que terminei meu trabalho sobre a fantasia, Maria José Palo distinguia entre narrativa, voltada para ela mesma, sob o olhar estético, e o livro, voltado para o leitor, afirmando que o livro tem o projeto narrativo incorporado à sua lógica em busca de uma totalidade. Uma definição que, segundo minha perspectiva, reforçava o sentido do meu estudo.

Nos livros ilustrados, o design ajuda a compreender *como* se realiza a “lógica em busca de uma totalidade”, aproximando a narrativa ao livro. Essa aproximação é também aquela com a leitura, que completa o ciclo de uma experiência maior. Pensando, então, em termos de “dentro” e “fora” da narrativa, mais do que em uma distinção entre esta e o livro, é possível alargar o

sentido, e entender a narrativa, também, como experiência. Nesse caso, seria necessário fazer o caminho inverso e olhar para os livros de “fora” para “dentro”.

A narrativa parece representar o fio condutor sobre o qual se medem as mudanças na concepção estética entre o passado e o presente da dimensão literária, inclusive ao carregar os traços de uma oralidade mais antiga, ou até de certa corporalidade. No processo de intercâmbio silencioso entre o a obra e o leitor, a narrativa se estende para fora dos livros, deixando vestígios múltiplos de seu projeto, para além das dimensões ficcionais ou materiais do livro. Em escala maior, a narrativa constitui a relação de experiência da literatura, também nas dimensões sociais de história e cultura. Essa experiência pode ser dividida em duas instâncias, que a visão do *como* do design ajuda a observar.

A primeira é relativa à criação estética, propriamente dita, correspondendo à relação obra-leitor pela via dos “textos” em seu sentido amplo. A segunda, à relação obra-leitor no contexto externo à narrativa, de que faz parte a condição material e fenomenológica da experiência, desde a relação do indivíduo com o objeto que dá corpo à obra, o livro (ou outros suportes), aos outros fatores e aspectos que a compõem. Para o conjunto dessas dimensões, material, fenomenológica e social, são observáveis as práticas de leitura, documentadas pela historiografia dos livros, ou os registros de pesquisa experimental em processos de formação e ambientes de circulação de livros, em espaços e contextos determinados.

Segundo exposto no início, mesmo que um estudo da criatividade, como o proposto pela gramática contemporânea da fantasia, se concentre nos aspectos internos da narrativa, relacionados à poética visual da obra, é condição própria do design considerar as dimensões de produção, uso, contextos e práticas dos objetos, implícitas na perspectiva de projeto: conjunto particularmente importante para os livros de infância. Assim, a gramática da fantasia, que se tornasse também uma pragmática para processos de formação, poderia contribuir tanto aos propósitos de uma análise observacional quanto crítica a respeito da formação do leitor literário. É com base nesse quadro que aqui se considera a experiência leitora como extensão da narrativa e, por isso, parte mais ampla da totalidade do projeto narrativo, que do livro se estende ao leitor.

HIPÓTESES CRÍTICAS

Sempre a partir do design, segundo a noção da poética visual como estratégia narrativa, proposta em meu trabalho, a imanência poética e a intencionalidade do projeto gráfico se complementam em uma mesma noção de projeto, na medida em que obra (narrativa) e livro, também se complementam – não porque sejam a mesma coisa, mas porque a leitura da obra literária, em um livro ilustrado, acontece por articulações poéticas feitas a partir do tangível-visível ativado pelo leitor. Segundo a perspectiva de uma análise crítica feita estritamente do campo da teoria literária, principalmente pelo viés filosófico, mesmo a funcionalidade do design estando a serviço do poético, como o percurso até aqui sinalizou, a condição narrativa do objeto afasta, mas não elimina, a hipótese de uma irredutibilidade entre as condições de imanência e de intencionalidade⁶. No entanto, pela lógica da “busca da totalidade” do projeto narrativo, a complementaridade estética, de literatura e design, em um livro ilustrado, válida, no plano crítico, uma análise da criatividade da obra literária a partir do objeto. Na hipótese da *narrativa como experiência*, seria possível estender essa validade crítica em torno de uma estética de projeto mais global que incorporasse a dimensão de leitura, buscando fundamentação em outros campos interpretativos.

O início deste artigo especulava sobre as possíveis dimensões de configuração para um estudo da criatividade que considere a dimensão da leitura em uma interpretação global do projeto narrativo. No esforço de identificar aspectos em diálogo com o tema da formação do leitor literário, a partir de interesses atuais, profissionais e de estudo, as incursões deste texto tangenciaram algumas dessas dimensões, para isso, trilhando os percursos metodológicos e críticos do meu trabalho sobre a gramática contemporânea da fantasia para os livros ilustrados. Reafirmando as potencialidades analíticas do design, para o campo da literatura para a infância – propus alargar a concepção de projeto narrativo, da noção de totalidade a uma perspectiva mais ampla, que a partir da dimensão estética chegue a da leitura.

Em meu livro, “O design, a fantasia e a literatura para a infância”, foi observado como, por meio de uma determinada noção de fantasia e de gramática, pela qual fazer uma análise da criatividade, podem ser identificados

padrões que, por sua vez, dão visibilidade a modelos de pensamento e cultura, com base nos quais se engendra o motor e o fazer criativo de cada época. Considerada pela arte e pelo design, a criatividade-fantasia é conceito, tem forma e corresponde a um tipo de linguagem, cuja gramática se renova conforme fatores estéticos e culturais; ela também serve como método, como a leitura de livros ilustrados quis demonstrar, permitindo analisar a narrativa em sua dimensão de projeto estético, pelos caminhos da poética visual. Na outra ponta, segundo a *narrativa como experiência*, noção retomada por este artigo, a fantasia pode se traduzir em método para processos de mediação e formação de leitores literários, permitindo observar o projeto narrativo também na dimensão da leitura. É com a finalidade de estender um padrão crítico de análise, ao redor do conceito de fantasia, que proponho olhar para o projeto narrativo nessa perspectiva que chamei aqui de global.

NOTAS

1 Título do livro publicado em 2019, pela editora Limiar. O trabalho sobre uma gramática da fantasia para os livros ilustrados é resultado de estudo de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Design e Arquitetura da FAUUSP, defendido como tese em 2018, sob a orientação da Profa. Dra. Clíce de Toledo Sanjar Mazzilli. Em setembro de 2019, “A fantasia, o design e a literatura para a infância” foi apresentado no Ciclo de Palestras “Narrativas e Enigmas da Arte”, a convite da Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha, líder do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens e coordenadora da área de Literatura Infantil e Juvenil, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH.

2 Segundo Pino Boero, estudioso italiano de referência de literatura infanto-juvenil, o empenho de confiar a narração somente às imagens apresenta um caráter educativo, que é o de “alfabetizar” o leitor no campo das figuras. Aspecto que me parece interessante destacar quando se fala em leitura, pois o esforço de “ler” a narrativa por imagens é diretamente proporcional ao esforço de “narrar” por imagens. Ao falar em formação do leitor literário, é preciso considerar essa noção de letramento visual que os livros só de imagens trazem, como componente importante na experiência entre obra e leitor, que mais adiante vou chamar experiência da narrativa.

3 Eu mesma, mãe de filhos em idade escolar, venho acompanhando essa relação estética com os livros ilustrados há alguns anos, por meio do estudo e da troca com editores e bibliotecários. A observação direta, em processos de formação de professores, em escolas públicas e particulares, confirma, de maneira mais específica, o que minha prática profissional como designer, e docente, me sinalizam há mais tempo: 1) o letramento visual é complexo, mas se ensina e se aprende; 2) como todo conhecimento de caráter interdisciplinar, e articulado entre a técnica e a estética, o letramento visual contribui para uma compreensão da linguagem mais ampla, desde que inserido no contexto maior em que atua – neste caso, o narrativo e o literário. O papel formativo dos livros ilustrados, mencionado por Boero, com o exemplo dos livros só de imagens, é justamente esse.

4 Os repertórios analíticos de contraponto (sete categorias), de Nikolajeva e Scott (2011), e de diagramação (quatro tipos), de Linden (2011), conforme descritos

no terceiro capítulo do meu livro.

5 “I Jornada da Literatura de Infância: linguagem”, realizada pelo Grupo de Pesquisa “A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas”, do Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, do qual, hoje, faço parte, como pesquisadora integrante.

6 Devo a oportunidade dessa reflexão crítica, a partir de conversa que tive com a Profa. Dra. Maria José Palo, líder do Grupo “A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas”, quando tive o prazer de convidá-la para apresentar uma palestra no Seminário “Design dos livros ilustrados como projeto interdisciplinar”, evento que organizei, na FAUUSP, em outubro de 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Design. Em seguida à defesa da minha tese, as interlocuções com Palo e, posteriormente, com os pesquisadores do GP, representaram (e ainda representam) fonte rica para uma melhor compreensão dos aspectos concernentes à crítica literária, nas especificações do infantil e juvenil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMSTRONG, Helen (org.). Teoria do design gráfico. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- ARRIGUCCI, Davi. Literatura Fundamental 75: O jogo da amarelinha - Julio Cortázar - Parte 1. Portal Univesp TV, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6BcwNPQnJj8>>. Acesso em: 19 fev. 2018.
- BECKETT, Sandra. The Crossover Picturebook. In: GRILLI, Giorgia (ed.). Bologna: Fifty years of children's books from around the world. Bologna: Bononia University Press, 2013.
- BOERO, Pino; DE LUCA, Carmine. La letteratura per l'infanzia. Roma: Laterza, 2017.
- ECO, Umberto. ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- JEFFERS, Oliver; WINSTON, Sam. A child of books. London: Walker Books, 2016.
- HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LINDEN, Sophie Van der. The picturebook in France since the sixties: a kaleidoscopic scenario. In: GRILLI, Giorgia (ed.). Bologna: fifty years of children's books from around the world. Bologna: Bononia University Press, 2013. 2 v.
- _____. Para ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MUNARI, Bruno. Fantasia. Bari: Laterza, 1995.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. Livro ilustrado: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PIVETTI, Michaella. A fantasia, o design e a literatura para a infância. Uma gramática da fantasia para os livros ilustrados. São Paulo: Limiar, 2019.
- RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.
- TERRUSI, Marcella. Albi illustrati: Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia. Roma: Carocci, 2017a.
- _____. Meraviglie mute: silent book e letteratura per l'infanzia. Roma: Carocci, 2017b.
- TODOROV, Tzvetan. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Perspectiva, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Martins
Fontes, 2014.



ALICE IN DISNEYLAND:

APONTAMENTOS SOBRE A FICÇÃO NA INDÚSTRIA CULTURAL

Klaus Eggensperger

OS LIVROS DE CARROLL

Os dois contos *Alice's Adventures in Wonderland* e *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* são famosos pelos diálogos excêntricos que desenvolvem, pelos paradoxos e pelo *nonsense* – o não-sentido –, que apresentam. Há anos, essas histórias têm provocado as mais variadas interpretações e recebido uma crítica acadêmica ampla, principalmente nos campos da filosofia, linguística e semiótica. Seu autor, Lewis Carroll, apresentou para o público da Inglaterra vitoriana problemas como a arbitrariedade e a potencialidade de uma língua natural bem antes de Wittgenstein, Austin e Searle. Diferentemente desses pesquisadores famosos do século XX, Carroll não discutiu fenômenos de uso linguístico na sua vasta produção de cunho acadêmico ou de outra natureza não-ficcional. Quando assinava com seu nome real, Charles Lutwidge Dodgson, na função de respeitado professor de matemática e lógica em Oxford, defendeu a maneira rigorosa de raciocinar, a *doxa* acadêmica, contra a paradoxal lógica do absurdo. Parece ter sido um conservador em termos políticos, religiosos e pessoais, sustentando intelectualmente o conjunto de juízos que a sociedade vitoriana havia elaborado.

No entanto, as duas narrativas carrollianas sobre Alice são muito mais do que um divertimento filosófico disfarçado em livro infantil (HAUGHTON,

2009); abrangem uma comédia da ordem social vigente, paródias à cultura vitoriana, farsas hermenêuticas, tudo isso apresentado dentro da história de aventuras da protagonista de sete anos. O tradicional *let's pretend* que a protagonista propõe no início de *Through the Looking Glass* – “Vamos fazer de conta que você é a Rainha Vermelha, Kitty!” – convida leitoras e leitores à participação em um jogo narrativo-literário. “*Dodgson's genius was to make the construction of meaning a intrinsic part of the narrative of the children's dream experience*” (HAUGHTON, 2009), observa um dos seus editores atuais. A lógica diferente que reina no País das Maravilhas aparece nos níveis fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático (LECERCLE, 2002), ou seja, em todos os níveis linguísticos, questionando a concepção daquilo que chamamos de “normal” e “natural”. Dessa forma, semântica e referência perdem seu *status* ontológico. Mostram-se como operações linguísticas ligadas ao sentido comum e dependentes de um observador. Com os meios da ficção literária, Lewis destrói o bom senso e o senso comum, como analisou Gilles Deleuze (2011, p. 3): “O paradoxo é, em primeiro lugar, o que destrói [...] o senso comum como designação de identidades fixas”.

ALICE IN WONDERLAND, DISNEY, 1951

Com o desenho animado *Alice in Wonderland*, a protagonista carrolliana sai de seu contexto da Inglaterra da segunda metade do século XIX com seus códigos vitorianos, para entrar na esfera moderna da cultura de massas norte-americana, uma cultura de entretenimento popular e comercial que se espalha pelo globo durante todo século XX.

Transpor um texto de *nonsense* para a tela de cinema obviamente não é tarefa fácil. No caso específico dos desenhos animados americanos, o contraste não poderia ser maior. O conto de Carroll, com seus jogos de linguagem, suas questões hermenêuticas e questionamentos lógicos, faz parte integral do mundo letrado britânico do século anterior. Com os chamados *funnies* (*tirinhas dominicais*), porém, a narrativa vitoriana entra no mundo da performance visual desenfreada. A paródia e o absurdo em Carroll se desenvolvem prin-

principalmente nos diálogos que exigem do leitor adulto um acompanhamento atento, um esforço mental, enquanto o desenho animado se concentra na expressão corporal e ação física dos actantes (seres ou coisas) envolvidos, priorizando a performance de seus protagonistas.

Nesse contexto, a palavra-chave é *slapstick*, pastelão. Trata-se de um entretenimento teatral popularíssimo nos palcos da *music-hall* britânica e do *vaudeville* americano na segunda metade do século XIX e no início do século XX. Com o advento da sétima arte, o *slapstick* foi transferido para as telas (ainda mudas) do cinema por artistas como Charlie Chaplin e cultivado aos extremos pelos *funnies* americanos. *Alice in Wonderland* da Disney encontra-se nessa tradição performática. Cenas que originalmente constaram da obra de Carroll tornam-se pastelão puro na tela. Como exemplo pode-se citar o curto diálogo entre os três jardineiros “cartas de baralho”, pintando as rosas brancas no início do capítulo VIII do livro. No desenho animado, a cena ganha destaque e dinâmica própria. Outro exemplo é o final do julgamento de Alice: no livro, não passa de duas frases, enquanto no filme desenvolve-se toda uma sequência de movimentos mais disformes e fantásticos.

Ao comparar as narrativas de *nonsense* literário carrolliano com o desenho animado em tecnicolor oito décadas mais tarde, percebe-se que o elemento excêntrico-carnavalesco da desrazão está presente em ambos. Podemos identificar, portanto, uma continuidade entre as linguagens artísticas tão diferentes, a literária e a audiovisual. No desenho animado da Disney, o absurdo (linguístico e social) da narrativa original foi transposto para a linguagem corporal grotesca dos *funnies* americanos – um meio de comunicação que todo espectador compreendeu, independentemente de sua língua materna ou do seu grau de escolaridade.

Existe um certo momento democrático-popular nessa transposição. Em 1951, quando a animação estreou nos cinemas, a Disney era uma empresa consolidada no coração da indústria cultural, vendendo entretenimento como mercadoria produzida em escala larga (WELLS, 2002). Consciente de sua importância, a empresa via-se na vanguarda do progresso moderno contra um suposto elitismo cultural europeu, o qual, ao mesmo tempo, tentava integrar com a produção de *Fantasia* (1940). Nesse contexto, a função da primeira cena de *Alice in Wonderland*, aquela que antecede a passagem da

protagonista para o País das Maravilhas, vai além de uma simples introdução à trama. Lembramos: em vez de prestar atenção na lição da sua governanta que faz leitura em voz alta de um livro de história, Alice, entediada, reclama de livros sem ilustrações e de livros impressos em geral: “*In my world, the books would be nothing but pictures*”. Com essa fala que almeja pelo moderno entretenimento visual, a jovem está preparada para entrar no país maravilhoso das imagens vivas, ignoradas pela professora tradicionalista.

Quando levamos em consideração sua identidade corporativa, entendemos que a Disney manifesta nessa cena uma posição altamente programática: a empresa, que nos anos cinquenta está no caminho de se tornar o maior conglomerado de mídia e entretenimento do planeta que é até hoje, anuncia o fim da *Galáxia de Gutenberg* e o começo da nova era audiovisual. Desse modo, o desenho animado apresenta-se como obra da “contracultura” popular, contrária à cultura letrada tradicional e às ideias vitorianas de formação da personalidade (para utilizar uma expressão de FLUCK, 2009, p. 249).

Sabemos que a disposição contrária às hierarquias e autoridades, que se anuncia assim no começo do filme, já está presente na Alice carrolliana, o que remete a uma concordância básica: tanto os dois livros de Carroll quanto o desenho animado da Disney não visam atingir uma mensagem ou finalidade específica, pois seu caráter essencial é lúdico, sem metas didáticas ou representacionais. Quem aprecia encontrar uma moral em tudo é a Duquesa feia do País das Maravilhas, mas os leitores do livro certamente não são induzidos para tal atividade irrisória. Por consequência, essa figura não aparece no desenho animado americano.

Obviamente, o divertimento carrolliano envolve um nível linguístico-intelectual que um produto audiovisual popular não pode apresentar. Contudo, à sua maneira, o animado pode ser considerado herdeiro do *nonsense* britânico do século XIX. Lewis Carroll já havia elaborado desenhos que acompanharam a primeira versão manuscrita da obra, *Alice's Adventures Underground*. As ilustrações de John Tenniel (1ª versão) são conhecidas e populares até hoje, mas muito daquilo que o narrador carrolliano conta pode ser visualizado melhor no desenho animado. Trata-se de uma técnica que não encontra o menor problema, por exemplo, em representar as mudanças abruptas de tamanho da menina e as constantes transformações físicas de seres vivos

ou de um simples objeto. Paul Wells comenta em termos gerais, não especificamente sobre a Disney:

Animation [...] in many of its forms can literally change properties, having the capacity through metamorphosis, to translate some figures, objects, and environments from one state to another. Animation can erase and efface a former image and create another image, showing another state, creating not merely new physical relationships but achieving translations that create unusual, alternative, or seemingly impossible relationships. Animation can achieve material change and operate as an almost inherently *metaphorical*, if not *metaphysical*, form. (WELLS *apud* GOLDMARK/KEIL, 2011, p. 20)

Considerando que as possibilidades de representação aumentaram bastante com a técnica do desenho animado, não é de estranhar que muitas das extravagancias presentes no texto de Carroll ocupam facilmente seu lugar no mundo excêntrico da animação. Mesmo quando inventa seus próprios exemplos, o filme mantém-se fiel à lógica de ações completamente fora das referências habituais. Assim, na famosa cena da *Mad Tea-Party*, do chá maluco, a chaleira da Disney produz, juntamente com o chá que despeja, o próprio pires e a xícara, exibindo o poder criativo inerente ao desenho animado. Ou o *Cheshire Cat* balança, na vertical, com uma perna sobre a própria cabeça separada do corpo, ao invés de tomar a postura invertida do corpo, com a cabeça sobre as palmas das mãos. Trata-se de uma visualização de um problema semântico, da interpretação literal da pergunta a Alice: *Can you stand on your head?*

Semelhante a isso é a oferta de meia xícara de chá, interpretada literal ao invés de metonimicamente, como uma xícara cortada ao meio. Antes da era das imagens digitais, somente o desenho animado oferecia essas possibilidades visuais.



Figura 1 – Interpretação literal de “meia xícara” na animação *Alice in Wonderland* (1951).

Aliás, durante a pré-produção, a produtora decidiu filmar convencionalmente cenas centrais do enredo com atores agindo e objetos sendo manipulados em frente à câmera. Ao chá maluco foi convidado um sobrevivente do Vaudeville de décadas anteriores, o ator Ed Wynn, para interpretar o chapeleiro. O humor por ele desenvolvido pode ser de cunho linguístico, baseado p. ex. na identidade de certos fonemas, ou totalmente *slapstick*, como no caso dessa estranha maneira de encher a xícara com o chá que entra pelo colarinho e sai pela manga.



Figura 2 - Chapeleiro maluco servindo chá.

Todos os exemplos mencionados aqui são criações novas da Disney que não constam nos dois romances de Lewis Carroll, mas seguem seu espírito. Assim, surgiu um belíssimo chá maluco ligada ao universo dos grandes humoristas de ação ao vivo, referência a uma tradição que já não existia mais no mundo pós-guerra. Poderíamos até falar em “memória cultural”: o filme de animação do ano 1951 conseguiu, de maneira mais implícita, lembrar de certas práticas antigas da cultura massificada norte-americana das décadas anteriores.

Ademais, convém mencionar pelo menos o papel importante da música no filme. Em *Alice in Wonderland*, ouvimos mais canções do que em qualquer outra animação da Disney. O conjunto das músicas executadas vai de melodias populares simples, marchinhas, jazz, blues, às cenas de musicais da Broadway; abrange, enfim, boa parte do repertório da música popular dos Estados Unidos da época. Criou-se um enredo musical forte que deixa o filme mais coeso.

ALICE IN WONDERLAND, DISNEY, 2010

Alice in Wonderland, de 2010, com direção de Tim Burton, baseia-se na técnica contemporânea denominada CGI (*computer generated images*), que combina as imagens de estúdio, onde os atores representam um papel em frente à câmera digital, com imagens exclusivamente geradas nos computadores da produtora. Essa técnica contribui para o efeito de hiper-naturalismo em um filme que encena um mundo completamente fantástico. A primeira obra desse tipo, que fez sucesso comercial no mundo inteiro, foi a trilogia *Lord of the Rings* 2001-2003), que seguiu – com um enredo completamente fantástico – a estética naturalista do cinema comercial hollywoodiano desde Griffith, durante os inícios da indústria cinematográfica. Ismael Xavier (2008) observa que, “no caso da estória deliberadamente fantástica, a visão direta do naturalmente impossível ganha todo o seu poder de atração justamente pela espetacular precisão com que o fantástico parece real na tela”.

Diferentemente do gênero *fantasy*, nos dois romances carrollianos, inspirados pela tradição britânica de *nonsense*, não existem nem forças sobrenaturais, nem a luta do bem contra o mal. Tratam-se de componentes importantes do fantástico popular que foram introduzidas na versão mais recente da Disney, onde o País das Maravilhas está dividido em dois reinos liderados por uma rainha branca, de um lado, e sua irmã vermelha malvada, por outro lado. No encontro final decisivo, os dois representantes dos reinos antagonistas, o monstro Jabberwocky e a moça Alice, uma loira de cerca de vinte anos, travam uma luta mortal.

Um autêntico trecho de *nonsense* vitoriano – neste caso, a paródia da prosa épica anglo-saxã medieval juntada à paródia da sabedoria filológica vitoriana em *Through the Looking-Glass*, capítulo I, – é encenado na tela sem humor, mas com o já mencionado hiper-realismo.



Figura 3 Alice lutando contra o Jabberwocky.

Na sua adaptação, Tim Burton optou por aplicar o esquema narrativo de “jornada do herói” (*hero’s journey*), com todo o simbolismo, a dramatização e o emocionalismo conhecidos do cinema *mainstream* contemporâneo. O esquema convencional utilizado nesse filme foi elaborado pelo roteirista Christopher Vogler que já tinha trabalhado para a Disney, inspirando-se pelo conceito de monomito de Joseph Campbell. Nos anos noventa, Vogler publicou o livro *The Writer’s Journey: Mythic Structure for Writers*, no qual apresentou um modelo narrativo arquetípico que, na sua e na opinião de seus seguidores, pode oferecer a base para roteiros contemporâneos.

Sem entrar na discussão do mérito do modelo, devemos lembrar que, nos dois livros de Alice, a trama não é orientada por coerência. As unidades narrativas são conectadas de forma superficial pelo narrador e a causalidade narrativa é reduzida, sendo a conexão principal a presença da mesma protagonista. Não existe nexos orgânico no sentido de uma parte da trama levar à parte seguinte pela lógica da ação. Mesmo quando aparentemente um nexos é estabelecido, trata-se de uma conexão externa. No início de *Looking-Glass*, o narrador comunica que a trama teria como modelo a estrutura de um jogo de xadrez, contudo, esse anúncio não leva à maior coerência. Em seguida, lugares, seres e ambientes aparecem e desaparecem à vontade (do narrador), por vezes anunciados ao menos antecipadamente. A aparência

da figura Humpty Dumpty, por exemplo, é motivada a partir da fala de Alice na lojinha escura, onde a protagonista é forçada a dizer que deseja comprar um ovo. Lewis Carroll certamente não está comprometido com o modelo clássico aristotélico de narrativa, no qual a sucessão de acontecimentos que constituem a ação de uma obra de ficção deve acontecer conforme regras da probabilidade (Aristóteles 2011, p.7).

Comparado à narrativa literária carrolliana, mas também ao antecessor cinematográfico, o filme de 2010 revela-se mais como apropriação do que adaptação (no sentido de Sanders, 2016). Infelizmente, a apropriação mais recente da Disney anula completamente o espírito lúdico-rebelde da obra original e da animação clássica de seis décadas atrás. Quando Adorno fala da “obra, que outrora trazia a ideia e com essa foi liquidada” (2012, p. 14), comenta, em geral, sobre o destino da obra artística na indústria cultural. No caso específico de Alice, um efeito da apropriação atinge o *nonsense*: os diálogos humorísticos agora dão espaço aos diálogos comuns, que podemos encontrar nos conhecidos gêneros cinematográficos da indústria fílmica.

Com o desaparecimento do humor linguístico nos diálogos, desaparece também o humor nos personagens. Comparamos, por exemplo, a representação de Tweedledum e Tweedledee nos dois filmes em questão.

No desenho animado clássico são duas figuras cômicas com descendência nítida do Vaudeville, enquanto no filme recente assemelham-se a duas crianças anêmicas e impassíveis, revelando pachorra ao invés de agilidade. Outra figura que perdeu seus traços cômicos anárquicos é o chapeleiro, o máximo de vitalidade que consegue expressar é uma pequena dança narcisista e solitária no final do filme, após a inevitável vitória do bem. O papel representado por Johnny Depp lembra-nos outra atuação do mesmo ator: em *Dead Man*, de Jim Jarmusch (1995), filme em preto e branco e extremamente melancólico, no qual um Johnny Depp bem mais jovem é protagonista de uma narrativa de viagem rumo ao encontro definitivo com a morte. Um chapeleiro tipo *Dead Man* certamente tem seu charme próprio, mas como personagem tem nada mais em comum com suas origens literárias do que o nome e um chapéu na cabeça.

Outra diferença fundamental consiste no tratamento dos episódios que formam o encaixe narrativo, tanto no primeiro quanto no segundo romance

de Lewis Carroll. No filme recente, a narrativa encaixe foi aumentada para ganhar peso próprio. Contra sua vontade, a jovem Alice, bonita, mas empobrecida, deve aceitar um casamento por interesse com outro jovem rico. Depois da jornada fantástica no País das Maravilhas, retorna a sua realidade vitoriana para a festa de noivado onde seria anunciada a união conjugal. Rejeitando agora o caminho convencional, Alice renuncia ao noivado e decide por uma carreira de comerciante colonial. O filme fecha com essa cena: Alice parte em um navio mercantil para fazer negócios com a China. Assim, a *hero's journey* é transformada numa jornada de *business hero's journey*, uma jornada do indivíduo empreendedor feminino para conquistar mercados mais difíceis.

Em geral, a suposta universalidade e neutralidade da chamada “jornada do herói” é questionável. Não por acaso, esse conceito narrativo profundamente ligado ao individualismo foi desenvolvido nos Estados Unidos. GANHOU atração global através da potência de Hollywood, mas é bastante ambivalente, pois está marcado parcialmente por aquilo que se chama *american dream*, o sonho americano. Americanistas críticos como Winfried Fluck ressaltam a importância dessa ideia para a cultura estado-unidense: “*America carries this wish for individual and imaginary self-empowerment to ever new extremes*” (Fluck, 2009, p. 264).

A FICÇÃO NA INDÚSTRIA CULTURAL

Apresentamos aqui somente alguns apontamentos breves em torno das duas noções: da “ficção” – discutido internacionalmente e nos estudos literários brasileiros – e da “indústria cultural”, conceito sociológico meio que ignorado após seu começo promissor em Adorno. Existem alguns esforços teóricos de reunir as duas noções, mas ainda andamos muito devagar nessa direção, devido talvez à complexidade dos fenômenos.

Visto de perto, a indústria cultural parece mais um campo volúvel de relações sociais e midiáticos do que um bloco monolítico. Nas duas adaptações fílmicas da Disney aqui apresentadas, a lógica mercantil está nítida, mas ela não se aplica independentemente dos seus respectivos contextos

sócio históricos. Os dois filmes homônimos, mas tão diferentes, mostram que não existe um só destino da ficção na indústria cultural moderna, pois sua configuração acontece sempre em circunstâncias históricas concretas.

No contexto cultural da *Alice* de 1951, a literatura vitoriana de *nonsense* perdeu sua importância; entretanto já existia uma poderosa cultura de massas estado-unidense. Dentro dela desenvolveu-se a animação audiovisual como mercadoria que promete entretenimento junto ao maior público possível. As histórias em volta da Alice carrolliana foram adaptadas pelo estúdio Disney para serem compatíveis com um dos formatos midiáticos contemporâneos mais populares – adaptados no nível macro da trama em geral e especificamente da estrutura narrativa do filme. Na perspectiva de Adorno, a alta cultura é o lugar do não-idêntico, sempre oferecendo ao público um potencial crítico (que pode ser entendido ou ignorado); o mesmo vale também, mas de forma mais limitada, para a cultura popular. Observamos aqui que a animação clássica da Disney conseguiu manter pelo menos parcialmente o impulso crítico da obra original, mostrando um certo respeito pelo patrimônio cultural que foi adaptado no campo da indústria moderna de entretenimento. Não podemos afirmar a mesma coisa da filmagem recente. Assim, a constatação de Adorno de que toda cultura de massa é adaptação (1997), não deve ser resultado, mas ponto de partida para a reflexão teórica e principalmente para a análise crítica de cada objeto cultural em questão.

Para o filme de 2010, o contexto tecnológico é a CGI (em português: Imagens Geradas pelo Computador), a aplicação da computação gráfica 3D que gera os efeitos especiais na filmagem digitalizada. Essa tecnologia nova, padrão atual no entretenimento global audiovisual, costuma a intensificar no público o processo imersivo durante a recepção de um filme (ver Wolff *et. al.*, 2013, sobre o conceito de imersão), mas não leva necessariamente a uma arte ficcional mais rica. *Alice in Wonderland* e muitos outros casos semelhantes de refilmagem de clássicos da Disney em *live-action* demonstram, ao contrário, um certo empobrecimento estético.

No nosso caso específico, a história em torno de Alice é parcialmente privada de suas qualidades estéticas e de sua originalidade em questionar ficções – sociais e linguísticas – através da ficção. O esquema narrativo convencional da jornada do herói leva à coerência, mas resulta ao mesmo tempo

em simplificação, estandardização e redundância. Os elementos críticos da obra original são trivializados, enquanto o *nonsense* puro é substituído por um sentido supostamente superior.

Nada parece mais “natural”, mais autêntico, do que a jornada do herói com sua aparente estrutura narrativa universal, válida para todas as culturas em todas as épocas. Na perspectiva que propomos aqui, trata-se de uma “ficção social” (Schmidt, 2008). Nesse sentido, a jornada do herói implica em um programa cultural que faz com que coação e violência sociais pareçam fatos antropológicos primordiais. O sofrimento humano vira parte do enredo organizado pela dramaturgia e contribui para o sucesso do entretenimento.

A literatura de tipo consultora ou de autoajuda, que relaciona a ideia da viagem do herói de Campbell e Vogler com a vida comercial, fala por si, sem medir as palavras: “A conquista de partes do Eu e partes do mercado são as metas do herói moderno” (Höcker, 2010, p. 15, tradução própria). Considerando que essa ideologia abertamente instrumentalizadora se coloca a serviço da economia capitalista, fazem surgir dúvidas em relação ao sentido emancipatório manifesto da ação tão corajosa da jovem protagonista.



Figura 4: Personagem Alice feliz por sua nova carreira como comerciante.

A jornada do herói, com sua inerente ideia do indivíduo capaz de superar todas as dificuldades, pode se transformar em uma técnica de auto manipulação que nega, em última instância, as diferenças entre mercado e indivíduo, entre ações comerciais e emoções humanas. O seu ideal são o *business*

hero ou a *business heroine* que costumam resolver seis coisas impossíveis já antes do café da manhã, como se diz no filme de Tim Burton. Evidentemente trata-se de uma ficção neoliberal, uma ideologia operativa que visa produzir seu efeito sobre o público consumidor.

O ponto crucial da nossa crítica, porém, não é o sentido ideológico manifesto. É bem possível que o final colonialista do filme de 2010 reflita o próprio empreendimento da Disney na China contemporânea. Mesmo assim, poderíamos imaginar um final diferente, com posicionamento anticolonialista, por exemplo, sem precisar mudar o programa semântico inerente da narrativa da jornada heroica. Técnicas narrativas são mais do que simples qualidades estruturais de textos; elas contêm regras convencionais sociais latentes. São modos narrativos com semântica própria que participam ativamente na construção de normas coletivas e identidades subjetivas. A respeito disso devemos lembrar um importante conceito de Frederic Jameson – baseado no pensamento de Adorno e de Althusser – de uma ideologia da forma, “*ideology of the form*”. A forma literária da ficção convencional tem sua semântica própria, “*form is immanently and intrinsically an ideology in its own right*” (Jameson, 1983, p. 122). Também Hayden White, representante de um pensamento e de uma tradição teórica bem diferente de Jameson, afirma “*that narrative is not merely a neutral discursive form [...] but rather entails ontological and epistemic choices with distinct ideological and even specifically political implications*” (1990, p. IX).

A jornada do herói tem se espalhado como novo padrão narrativo do cinema *mainstream* desde os anos oitenta e, diga-se de passagem, não por acaso junto com a ascensão do neoliberalismo nos Estados Unidos e na Inglaterra. No caso do filme de Tim Burton, um de seus efeitos é a liquidação da riqueza da narrativa original. Apesar de tanto esforço visual fantasiado, não aparece na tela mais nada que não seja completamente identificável.



Figura 5- Rainha ilustrada por John Tenniel.

Resta um consolo. Com a Alice de Lewis Carroll aprendemos que todos os caminhos no país atrás do espelho são da rainha, para citar uma observação famosa em *Através do Espelho*: “Não sei o que você quer dizer com *seu* caminho, disse a Rainha; todos os caminhos aqui pertencem a *mim...*” (Carroll, 2002, p. 154). Todavia, continuando a leitura, logo podemos perceber que esse poder não passa de um espantalho. Uma vez reconhecido e analisado como ficção social, o programa semântico-ideológico de uma parte importante da indústria cultural contemporânea pode perder sua força.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Das Schema der Massenkultur. In: *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden*. Ed. R. Tiedemann. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1997. GS 3, p. 299-335.
- ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ALICE in Wonderland. Direção de Tim Burton. EUA: Walt Disney Pictures, 2010 (aprox. 109 min).
- ALICE in Wonderland. Direção de Clyde Geronimi, Hamilton Luske, Wilfred Jackson. EUA: Edição especial Walt Disney Clássicos, 1951 (aprox. 75 min).
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. Edition, introduction, notes by Hugh Haughton. London: Penguin Classics, 2009.
- CARROLL, Lewis. *Alice: edição comentada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FLUCK, Winfried. The Americanization of Modern Culture: A Cultural History of the Popular Media. In: _____. *Romance with America? Essays on Culture, Literature, and American Studies*. Heidelberg: Winter, 2009, p. 239-267.
- GOLDMARK, Daniel; KEIL, Charlie (eds.). *Funny pictures: animation and comedy in studio-era Hollywood*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2011.
- HAUGHTON, Hugh. Introduction and notes. In: *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. London: Penguin Classics, 2009.
- HÖCKER, Angelika. *Business Hero: Eine Heldenreise in 7 Etappen*. Offenbach: Gabal, 2010.
- JAMESON, Frederic. *The political unconscious: narrative as a socially symbolic act*. London; New York: Routledge, 1983, p 89-136.

- LECERCLE, Jean-Jaques. *Philosophy of nonsense : the intuitions of Victorian nonsense literature*. London; New York: Routledge, 2002. E-book; versão impressa: 1994.
- SANDERS, Julie. *Adaptation and Appropriation*. Second edition. London; New York: Routledge, 2016.
- SCHMIDT, Siegfried J. *Systemflirts: Ausflüge in die Medienkulturgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2008.
- VOGLER, Christopher. "A practical guide to Joseph Cambell's *The Hero with a Thousand Faces*". 1985. online: http://www.thewritersjourney.com/hero%27s_journey.htm (01/03/2015)
- VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para contadores de histórias e roteiristas*. Rio de Janeiro: Ampersand, 1997.
- WELLS, Paul. *Animation and America*. New Brunswick; New Jersey: Rutgers University Press, 2002.
- WHITE, Hayden. *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore; London: Johns Hopkins UP, 1990 [1987].
- WOLF, Werner; Bernhart, Walter; Mahler, Andreas. *Immersion and Distance: Aesthetic Illusion in Literature and Other Media*. Amsterdam, New York: Rodopi, 2013.
- XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 4ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FONTES DAS FIGURAS:

- Figura 1** - ALICE in Wonderland. Direção de Clyde Geronimi, Hamilton Luske, Wilfred Jackson. EUA: Edição especial Walt Disney Clássicos, 1951 (aprox. 75 min).
- Figura 2** - ALICE in Wonderland. Direção de Clyde Geronimi, Hamilton Luske, Wilfred Jackson. EUA: Edição especial Walt Disney Clássicos, 1951 (aprox. 75 min).
- Figura 3** - ALICE in Wonderland. Direção de Tim Burton. EUA: Walt Disney Pictures, 2010 (aprox. 109 min).

Figura 4 - ALICE in Wonderland. Direção de Tim Burton. EUA: Walt Disney Pictures, 2010 (aprox. 109 min).

Figura 5 - Carroll, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. Edition, introduction, notes by Hugh Haughton. London: Penguin Classics, 2009.



A LITERATURA COMO FIO DE ARIADNE: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INSTITUTO DOM BARRETO

Juliana Pádua Silva Medeiros

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra.

Annie Rouxel

Sabe-se que a leitura se constitui como uma necessidade quase vital para o exercício da cidadania, e que a escola continua sendo o lugar propício para se experimentar a diversidade de culturas, de pensamentos e de linguagens a partir dos textos.

Para se figurar como um ambiente riquíssimo de multiletramentos e de experiências plurais, o educador precisa garantir diferentes práticas sociais de leitura, proporcionando o desenvolvimento de uma postura ativa (e não passiva) diante do que é veiculado pelos objetos culturais produzidos nos mais diversos meios de expressão em variadas épocas.

De acordo com Zilberman (1993, p. 17), se “a ação de ler caracteriza toda

a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”, então, faz-se imprescindível o trabalho com a literatura na escola, pois:

[...] a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce este papel sintético [adentramento no real] de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mime-tiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los. (ZILBERMAN, 1993, p. 19)

Cademartori (1994, p. 22 e 23) corrobora tal ideia ao pontuar que:

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma observação do já estabelecido.

Sob essa perspectiva, como parte dos aspectos metodológicos para a formação do leitor literário em sala de aula, destaca-se a importância da escolha cuidadosa da obra a ser trabalhada. Levando em conta as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ e os apontamentos teóricos de Coelho (2000)², verifica-se que para cada segmento escolar há um acento especial.

Na Educação Infantil, por exemplo, as obras literárias devem favorecer uma prática leitora prazerosa e lúdica; explorar as construções sonoras (ritmos, rimas, brincadeiras linguísticas etc.) e visuais (traços, cores e formas); valorizar a repetição ou a reiteração de elementos, como forma de manter a atenção e o interesse do leitor; possibilitar relações de semelhanças e diferenças entre os elementos presentes nos textos; centrar na estrutura simples, mais linear, favorecendo o pensamento lógico; trazer a ilustração também como narrativa e não mero adorno; propiciar tanto o convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade circundante, quanto à imersão no mundo da fantasia; ofertar - por meio de diferentes linguagens - situações que

instigam a diversão, a sensibilidade, a percepção, a descoberta, a imaginação, o pensamento e a opinião; ampliar o conhecimento de si e do outro, e favorecer o adentramento no universo da literatura por meio da cultura oral e das formas textuais populares escritas.

Exemplos de livros para infância que vão ao encontro de tais diretrizes: *A casa sonolenta*, escrito por Audrey Wood e ilustrado por Don Wood (1999); *Amoras*, escrito por Emicida e ilustrado por Aldo Fabrini (2018); *Azul*, escrito por Meritxell Martí e ilustrado por Xavier Salomó (2019); *Bia e o Elefante*, escrito por Carolina Moreyra e Odilon Moraes (2019); *Bruno & João*, escrito e ilustrado por Jean-Claude R. Alphen (2009); *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*, escrito por Pat Ludlow e ilustrado por Arden Druce (1995); *Cadê o pintinho?*, escrito por Márcia Leite e ilustrado por Anita Prades (2011); *Claro, Cleusa. Claro, Clóvis.*, escrito e ilustrado por Raquel Matsushita (2017); *Coro de avó*, escrito por Roseana Murray e ilustrado por Elisabeth Teixeira (2016); *Com que roupa irei para a festa do rei?*, escrito por Tino Freitas e ilustrado por Ionit Ziberman (2017); *É um ratinho?*, criado e ilustrado por Guido van Genechten (2008); *Jacaré, não!*, escrito por Antonio Prata e ilustrado por Talita Hoffmann (2016); *Mas papai...*, escrito por Mathieu Lavoie e ilustrado por Marianne Dubuc (2013); *Margarida*, escrito e ilustrado por André Neves (2010); *O grúfalo*, escrito por Julia Donaldson e ilustrado por Axel Scheffler (1999); *O que tem aí?*, escrito e ilustrado por Rosinha (2018); *Olavo*, escrito e ilustrado por Odilon Moraes (2018); *Onde está Tomás?*, escrito por Micaela Chirlf e ilustrado por Leire Salaberria (2019); *Ônibus*, escrito e ilustrado por Marianne Dubuc (2019); *Pedro vira porco-espinho*, escrito e ilustrado por Janaína Tokitaka (2017); *Pinóquio*, escrito e ilustrado por Alexandre Rampazo (2019); *Se eu abrir esta porta agora....*, escrito e ilustrado por Alexandre Rampazo (2018); *Ter um patinho é útil*, escrito e ilustrado por ISOL (2018); *Urso e barco*, escrito e ilustrado por Cliff Wright (2019), e *Verões verdes*, escrito e ilustrado por Despacho (2017).

Ao encontro das contribuições teóricas de Rouxel (2013), este artigo propõe abordar: o papel da literatura no desenvolvimento sensível e crítico do leitor; a importância de se promover o trabalho com os textos literários desde muito cedo (maturação psíquica e competência leitora), e os aspectos metodológicos nas diferentes situações de leitura literária dentro e fora da

sala de aula, tendo como exemplo a proposta de formação do leitor, na Educação Infantil, do Instituto Dom Barreto (Teresina, Piauí).

A LEITURA LITERÁRIA DESDE A INFÂNCIA

De acordo com Graça Paulino, no Glossário CEALE, “A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa.”³ Para ela, é nesse pacto entre o leitor e o texto que vai se constituindo o gosto pela leitura.

Cabe ressaltar que a literatura está para além de um mero prazer, correspondendo “[...] a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade.” (CANDIDO, 2004, p. 186). Segundo o célebre professor Antonio Candido, assim como outras expressões artísticas, a literatura é um direito humano, pois se figura como *bem incompressível*: assegura a sobrevivência física e garante a integridade espiritual.

Nesse sentido, o texto literário é um instrumento poderosíssimo de educação, não porque edifica ou corrompe, mas por humanizar:

Processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Logo, formar leitores literários é um ato revolucionário, pois, na medida que interage com textos e vai se apropriando da linguagem, o indivíduo vivencia uma experiência libertadora.

Para Góes (2005, p. 17):

Ler é relacionar cada texto lido aos demais anteriores (textos-vida + textos lidos) para reconhecê-los, signifi-

cá-los e assimilá-los; processo que dota o leitor da capacidade de ad-mira-ção (olhar que apreende e aprende) e o torna um leitor-sujeito de sua própria história.

De acordo com a pesquisadora, esse rico processo de construção dos sentidos, que está para além da decodificação do código escrito, deve valorizar “aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos linguísticos), emocionais (identificar-se, concordar, discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar” (GÓES, 2005, p. 17). Para tanto, é preciso que o professor ofereça obras com temáticas diversificadas, formatos variados, gêneros diversos, múltiplas linguagens, bem como valorize a linguagem poética, o projeto gráfico, a intertextualidade, a qualidade da adaptação, etc.

A interação com essa riqueza de formas e conteúdos possibilita o alargamento da experiência estética literária que, conforme Maria Antonieta Antunes Cunha, em Glossário CEALE, é:

[...] a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção. [...] Essa experiência estética tem muitos níveis, assim como diferentes temporalidades, dependendo de tantos elementos que entram em sua constituição e também do quanto cada um investe nela. ⁴

Cabe salientar que, na experiência estética literária, o leitor extrapola os sentidos por meio das descobertas, dos questionamentos, da imaginação e da fantasia. Por ser algo singular, não há, portanto, receitas/manuais. Em contrapartida, algumas situações de leitura favorecem o desenvolvimento sensível e crítico do leitor.

Dando sequência às reflexões sobre a leitura literária durante a infância, é importante observar que muitas pessoas atrelam a sua prática a um momento pueril de evasão e entretenimento, esquecendo que a literatura se constitui também como um poderoso meio de formação e maturação psíquica. Segundo Bettelheim (1978), o ato da leitura auxilia na superação de desafios psicológicos do crescimento, como: enfrentar decepções e dilemas,

resolver rivalidades, ser capaz de abandonar dependências infantis e obter um sentimento de individualidade e de autovalorização. Exemplos: *Chapeuzinho Vermelho*, recontado (textos verbal e visual) por Rosinha (2015), e *Eu não gosto de você*, escrito e ilustrado por Raquel Matsushita (2013).

Esse movimento de ofertar textos literários desde os anos iniciais da Educação Básica não só favorece o desenvolvimento psíquico da criança, como já pontuado, mas também acaba contribuindo com melhores resultados tanto nas pesquisas sobre os hábitos leitores dos brasileiros quanto nas avaliações nacionais acerca da competência leitora.

Regina Zilberman, grande pesquisadora em literatura infantil, sempre enfatiza a importância do texto literário na escola. Segundo ela:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Para a autora:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. A literatura tem sua importância no âmbito escolar devido ao fornecimento de condições que propicia à criança em formação. Essa literatura é um fenômeno de criatividade, aprendizagem e prazer, que representa o mundo e a vida através das palavras. Sabe-se que a literatura é um processo de contínuo prazer, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário.

Hoje se percebe também que quando bem utilizado no ambiente escolar, o livro de literatura pode contribuir ainda para o desenvolvimento pessoal, intelectual, conduzindo a criança ao mundo da escrita. Dessa forma, a literatura infantil tem sua importância na escola e torna-se indispensável por conter todos os aspectos aqui levantados, sendo de grande valor por proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em sua amplitude. (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Nesse sentido, sob a perspectiva de que o texto literário é um artefato da arte, de caráter estético, o qual promove a formação leitora sensível (e crítica), a pesquisadora ressalta que:

[...] a literatura deve se integrar ao projeto desafiador próprio de todo fenômeno artístico, impulsionar ao seu leitor uma postura crítica, inquiridora, e dar margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, o livro infantil transformar-se-á em objeto didático, que transmite ao seu recebedor, apenas convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões. No entanto, a literatura infantil somente poderá alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética, se superar os fatores que intervieram em sua geração. (ZILBERMAN, 2003, p. 176).

Assim, se, por um lado, a literatura infantil deve ser apresentada enquanto manifestação artística/cultural, cuja potência convoca para a construção dos sentidos plurais⁵, ao mesmo tempo que favorece a formação de seres humanos pensantes e sensíveis, por outro, não deve ser utilizada para ensinar algo, pois isso iria contra a sua própria natureza: “[...] fenômeno de criatividade, que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (COELHO, 2000, p. 27).

Segundo Abramovich (2004, p. 142):

Muitas e muitas vezes o professor adota um livro para toda a classe, e esse texto selecionado se torna apenas

um pretexto para se estudar gramática, sublinhar substantivos concretos, indicar tempos de verbos, encontram advérbios de modo e mil outras relevâncias do tipo.

Contudo, isso não contribui para a formação de um leitor competente. Para ela, ao se pensar a literatura em sala de aula:

[...] a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz [...]. Literatura é arte, literatura é prazer... que a escola encampe esse lado. É apreciar - e isso inclui criticar... Se ler for mais uma lição de casa, a gente sabe bem no que é que dá... Cobrança nunca foi passaporte ou aval para vontade, descoberta ou para o crescimento de ninguém. (ABRAMOVICH, 2004, p. 149).

Consoante Gregorin Filho (2009, p 78 e 79), trabalhar com a literatura na escola é:

[...] é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar competências de ver o mundo e dialogar com a sociedade. [...] é criar condições para que não se percam os objetivos destas atividades, isto é, partir do texto literário para viajar pelo mundo. O professor deve ser o guia dessas deliciosas viagens que possuem um ponto de partida e outro de chegada: o universo da literatura. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 77 e 78).

Então, como formar leitores literários em sala de aula? Rouxel (2013), ao discutir os aspectos metodológicos do ensino da literatura, destaca que a formação resulta da sinergia de três componentes: o aluno como sujeito leitor, a literatura ensinada (escolha das obras) e o professor como sujeito leitor. Para ela, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade pela leitura sensível que pode ocorrer de diferentes formas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO INSTITUTO DOM BARRETO

Desde 1944, quando as Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado fundaram o Patronato Dom Barreto⁶, a escola preocupa-se com a formação humana. Referência em educação de qualidade e destaque, por vários anos, com a maior nota no *ranking* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Instituto Dom Barreto potencializa - em todas as etapas - o desenvolvimento de sujeitos autônomos a partir de uma proposta curricular que concilia saberes e experiências.

No segmento infantil⁷, o foco está na educação pelos sentidos e, por isso, as crianças - mesmo quando não dominam o código escrito - manipulam e exploram as obras literárias, despertando a curiosidade para o objeto livro: materialidade e rede de significados. Tal familiaridade com as imagens, com os sons, mas também com as palavras⁸ desse “mundo do faz de conta”, desde muito cedo, vai alargando a percepção, a linguagem e a imaginação das crianças. No Infântario (entre 1 e 2 anos), por exemplo, é comum observar *pequenos brilhantes*⁹ que, nem conseguem falar, já “cantando”, envolvidos com ritmos e jogos melódicos.

A diversidade de caminhos metodológicos usados pela equipe de professores - como será abordado mais adiante - permite que esses leitores, ao longo da Educação Infantil, deleitem-se com as obras literárias, conversem sobre o que gostaram ou não, ampliem seus conhecimentos sobre si e o mundo, escolham os livros (e por que não gibis?), nomeiem e descrevam personagens das histórias, brinquem com a musicalidade, ensaiem sentidos, associem autores às suas respectivas obras, reconheçam escritores e ilustradores através do estilo, reproduzam histórias, imaginem, leiam...



Fonte: imagem cedida pela escola

ASPECTOS METODOLÓGICOS: SITUAÇÕES DE LEITURA

A leitura na escola não deve ser compreendida somente como uma atividade silenciosa, individual, realizada em um espaço específico. Ela pode extrapolar a sala de aula e a biblioteca, dessacralizando o contato com o objeto livro ao mesmo tempo em que propicia diversos graus de intimidade com ele.

A formação do leitor literário pode ocorrer debaixo de uma árvore, sobre um carpete com almofadas, em uma grande roda com turmas multisseriadas, entre outros ambientes. O mais importante - na preparação do espaço para diferentes situações de leitura - é garantir acesso fácil às obras, oferecer diversidade de gêneros e títulos, fomentar o intercâmbio de experiências e nutrir uma comunidade leitora.

LER (LER COM) X OUVIR (CONTAR PARA)

Ler com (e não para) alguém e contar uma história são duas situações distintas para se trabalhar a linguagem. Ao fazer a leitura com outra pessoa, emprega-se a competência leitora como meio para compartilhar uma experiência de construção de sentidos, de acordo com Castrillón (2011), espécie de “testemunho de sua prática”.

Já a contação de histórias é um dos recursos que está à mão dos professores para aproximar seus alunos da leitura literária. Não há diferença entre contar histórias para crianças, jovens e adultos, estando as peculiaridades ligadas à questão temática.

Segundo o escritor, ilustrador, ator, arte-educador, contador de histórias e crítico literário Celso Sisto:

Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias. Ainda que o foco maior seja apenas a voz e o texto, projetados no espaço, para atingir uma plateia. A utilização apenas desses dois elementos, voz e texto, por si só já bastaria para caracterizar o cênico e o dramático. (SISTO, 2007, p. 39)

Portanto, como bem ressalta Sisto (2012), para contar uma história é necessário colocar a voz e o corpo em movimento, preparando-se com antecedência. Logo, o professor deve: pensar no domínio do texto em linhas gerais;

utilizar, conscientemente, as expressões corporais, e explorar os recursos técnicos como a naturalidade, o ritmo, a entonação e as pausas.

Aidan Chambers, no livro de Colomer (2017), aconselha: escolher um conto e memorizá-lo, ressaltando a sequenciação da narrativa; apropriar-se das personagens, pensando na voz que terão, na expressão do seu rosto, etc.; memorizar alguma fórmula de começo e fim, preocupando-se com palavras mágicas, frases de efeito e expressões pitorescas; dar ritmo e sons ao conto, ensaiando as onomatopeias, os momentos de sussurro ou de elevação da voz, e pensar em que momentos a participação dos ouvintes será convocada.

Com os livros em mãos, é possível abrir espaços em sala de aula para diferentes situações de promoção do texto literário, como a de os próprios alunos tornando-se contadores de história. Tal estratégia: valoriza a linguagem oral, resgatando a tradição de histórias que são transmitidas de geração a geração; prepara o estudante para a improvisação; potencializa a memória, pois o texto não deve sofrer muitas alterações, somente modalizações; estimula o processo criador e imaginativo dos alunos, e favorece a expressão visual e a interação com o grupo.

LEITURA EM VOZ ALTA X LEITURA SILENCIOSA

Por que ler em voz alta?

Porque: é um ato de amor realizado por meio do empréstimo da competência leitora (que se manifesta na fluência, na entonação, na acentuação e no ritmo); auxilia no desenvolvimento da percepção sobre a linguagem, bem como na construção dos sentidos; contribui para a criação de veículos afetivos (triângulo amoroso da leitura, segundo Yolanda Reyes¹⁰); é um momento mágico em casa (pais-mediadores propiciam encontro por meio dos textos), e é uma oportunidade de se desenvolver competências leitoras na escola (professores-mediadores propiciam situações de aprendizagem).

Segundo as autoras Teberosky e Colomer (2003), a escuta da leitura em voz alta é um exercício de apropriação da linguagem, o qual proporciona o desenvolvimento da competência linguística. Essa prática tem um grande

valor, em especial, para as crianças, visto que - mesmo que elas não decifrem todas as palavras - o movimento de acompanhar o texto sendo lido favorece a compreensão leitora.¹¹

Na leitura silenciosa, o leitor tem um momento ímpar para compreender melhor aquilo que está lendo. Conforme Barrueco (2007), essa modalidade oportuniza o encontro dos interlocutores - autor e leitor - que traçam estreita relação a partir do texto. Durante a leitura literária, portanto, é de suma importância que os alunos possuam tempo livre para formular hipóteses, imaginar sentidos ainda desconhecidos, explorar a materialidade, etc.

Ana Maria de Oliveira Galvão, em Glossário CEALE, destaca:

A prática da leitura silenciosa no cotidiano escolar é extremamente relevante para a formação de leitores competentes, críticos e capazes de participar do mundo da cultura escrita de modo mais autônomo, na medida em que é esse tipo de leitura que predomina na maioria das instâncias sociais, nas sociedades contemporâneas.¹²

Em razão dos processos de alfabetização, os livros ofertados às crianças para a leitura silenciosa, na Educação Infantil, no Instituto Dom Barreto: apresentam, quase sempre, o predomínio da imagem sobre o texto escrito; possuem palavras de sílabas simples e frases curtas nominais em ordem direta; exploram, geralmente, uma situação narrativa simples, que tenha princípio, meio e fim, e trazem, de modo costumeiro, a nomeação das coisas.

LEITURA COMPARTILHADA X LEITURA INDIVIDUAL

Em sala de aula, como já dito, é possível trabalhar modos plurais de ler. A leitura compartilhada, por exemplo, que se tornou uma atividade imprescindível na prática escolar em todos os níveis educativos, auxilia na interpretação de textos mais complexos, já que estimula o aluno a refletir, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, a aprofundar o significado da história e a observar como se conseguiu esses efeitos.

O fato de a literatura oportunizar diferentes níveis de significado faz com que a partilha seja um momento bastante rico e experimentado de formas diversas. Devido à colaboratividade, os leitores: ampliam e enriquecem seus recursos de expressão e compreensão da língua; comentam sobre o que leram ou ouviram, ajudando uns aos outros a atribuir sentido ao texto; aprimoram os conceitos literários, como, por exemplo, a diferença entre autor e narrador; estabelecem conexões com outras leituras; observam as diferentes leituras que um mesmo texto possibilita; desenvolvem novas formas de interpretação ao observar como os fazem os demais; exercitam o pensamento complexo, a empatia, o diálogo e a negociação, e se apropriam de conhecimentos e de experiências diversas para alcançar leituras significativas.

O professor também deve garantir espaço para que se realize a leitura individual dentro e fora do ambiente escolar - mesmo não possuindo a capacidade de ler autonomamente¹³ - como forma de estimular a reflexão, a fruição e a liberdade (desfrutar os próprios caminhos de interpretação).

A leitura individual, como proposição didática, é de suma relevância, pois incentiva o aluno a: formular suas próprias inferências, hipóteses e conclusões; desenvolver um pensamento sustentado em certa esfera de seu interesse; conectar-se ao texto ao seu modo, seja fruindo ou questionando; encontrar seu próprio ritmo, adaptando sua velocidade aos seus propósitos, e reler o que não entendeu ou o que mais lhe agradou;

LEITURA COMO INTERAÇÃO (CONVERSAS APRECIATIVAS)

Para Silva (2005), quando se compartilha a leitura, abre-se espaço para um encontro de vontades, no qual se aceita o outro em suas diferenças: questionar, contrapor, problematizar, apreciar, refletir e recriar são alguns dos modos de se ampliar o ponto de vista e de gerar o novo a partir da interação.

Chambers (2007), na mesma perspectiva, enfatiza que o ato da leitura consiste, em grande medida, na conversa sobre os livros que foram lidos. Para

ele, esse intercâmbio de experiências é uma oportunidade riquíssima para se conhecer o que o outro pensa (e como pensa), favorecendo a negociação e a expansão dos sentidos.

Dar e escutar a palavra é, portanto, um exercício não só de democratização da leitura, mas também de alargamento das competências leitoras.

Bajour (2012, p. 25) destaca que:

Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo.

Ela ainda acrescenta que:

Os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saber literários. Se um livro mostra como chave central ou princípio construtivo o uso da ironia ou o contraponto entre a imagem e o texto, as previsões sobre a conversa a respeito desse livro, e por conseguinte, a conversa propriamente dita, pode procurar “seguir o jogo” desse “truque” do texto. (BAJOUR, 2012, p. 64).

Para a autora, “falar dos textos é voltar a lê-los”, é trazer - como tema central às aulas - o amor aos livros, além de falar informalmente sobre elementos do mundo da literatura. Mas como deve ser essa conversa apreciativa?

Inicialmente, costuma ser marcada pela opinião dos alunos (apresentação pessoal do que achou e percebeu). O professor, frente a essas apreciações, vai fazendo intervenções, de modo a orientar o bate-papo diante de um determinado objetivo¹⁴, mas não de uma resposta única, afinal os textos literários possuem um caráter plurissignificativo, aberto a diversas interpretações de acordo com o conhecimento de mundo de cada um.

Silva (2005) sublinha que o papel do professor é instigar o conflito das

interpretações junto ao grupo de alunos, à medida em que é nesse embate que reside a maior riqueza da leitura.

LEITURA DE IMAGENS

Graça Ramos salienta que, não somente o formato da obra, mas também suas ilustrações são de grande relevância para a composição dos sentidos. De acordo com ela:

Não é a quantidade de imagens que define o valor de um livro, mas sim a função que elas exercem na narrativa. Por isso, todo detalhe de uma ilustração é importante. [...] As imagens podem concordar, tensionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o que está dito com as palavras. A imagem torna-se mais rica quando explora as potencialidades expressivas de linha, cor, forma, criando ritmos visuais. Esses elementos plásticos contribuem para estruturar a narrativa. (RAMOS, 2013, p. 146).

Diante da complexidade dos exemplares literários que articulam palavra e imagem, é de suma importância que o professor desperte no aluno um olhar de espanto/descoberta/encanto para esse tipo de feitura visual, explorando a capacidade associativa por analogia, bem como a percepção astuta e a memória avivada, pois:

A posição dos personagens nas páginas contribui para a leitura da história. Imagens em página par tendem a ter menos importância que aquelas situadas em páginas ímpar. Imagens acima do meio da página costumam ser mais relevantes que aquelas inseridas abaixo. Imagens próximas às bordas das páginas dão ideia de que o movimento continua nas páginas seguintes.[...] Os traços podem ser figurativos, ao formarem imagens reconhecíveis do mundo. Ou abstratos, quando se afastam da ideia de realidade objetiva. As cores sugerem estados de

ânicos. As quentes tendem ao dinamismo, ao agitado e também ao nervoso. Já as frias expressam sentimentos mais calmos, algo mais plácido. (RAMOS, 2013, p. 147)

ASPECTOS METODOLÓGICOS: NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE PRODUÇÃO EDITORIAL

O Instituto Dom Barreto, no intuito de oferecer uma educação de qualidade desde o Infântário, possui, no segmento infantil, um núcleo de formação docente e de produção editorial, coordenado por Bernadete Rangel. O conjunto de formações continuadas (oficinas, cursos, palestras, seminários etc.) é oferecido tanto pelos integrantes da comunidade escolar (intercâmbio de experiências), quanto por convidados externos à instituição, a exemplo da autora deste texto que presta assessoria pedagógica. No que se refere ao centro editorial, a escola conta com professores-autores que produzem o próprio material pedagógico.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Dentre os inúmeros produtos editoriais, destacam-se os projetos literários, cujas orientações e atividades norteiam o trabalho com a literatura dentro e fora de sala de aula. É preciso destacar que a materialidade desses objetos pedagógicos é também um convite para interação, reflexão, experimentação e aprendizagens lúdicas. Exemplos:



Fonte: imagens cedidas pela escola

O projeto de leitura sobre o livro *Casas* (1994), de Roseana Murray, ilustra um pouco de que forma a literatura abre portas para um olhar complexo sobre si e o mundo. Além da maneira como a proposta pedagógica vai se desdobrando, abrigando leituras e fazendo surgir uma vila de casinhas (e de interpretações), a mediação também é um recurso-chave para o desenvolvimento do pensamento autônomo.



Fonte: imagens cedidas pela escola

Em dado momento, na sala de aula, quando a professora retoma o verso “o corpo é a casa dos pensamentos”, do poema *Sem casa*, ela pergunta: “Onde fica o pensamento? Por que a gente não o vê? O que mais mora dentro da gente?”. Entre essas e tantas outras questões que vão figurando a literatura como um fio de Ariadne, uma criança, ao retomar o verso “Tem gente que não tem casa / Mora ao léu, debaixo da ponta”, diz: “Eu acho que nem precisa de casa mesmo, né? A gente mora é dentro da gente.”

É possível observar com esse comentário que uma discussão tão delicada quanto a existência de pessoas em condição de rua é “resolvida” de maneira poética e, por que não, filosófica. Com a possibilidade de entrar no universo das palavras, dos jogos sonoros e das ilustrações desde a infância, como apresentado, os leitores - ainda em formação - ensaiam suas primeiras construções estéticas, mas isso é assunto para um outro texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, o professor, enquanto promotor/mediador de leitura literária, deve elaborar propostas pedagógicas que oportunizem a experimentação das linguagens e a participação ativa da criança na produção de significados, pois, consoante Zilberman (1993), o mundo desvela-se no complexo processo de ação interacional que se estabelece entre o texto e aquele que lê.

À luz das considerações teóricas de Rouxel (2013), observa-se, portanto, que quaisquer escolhas didáticas devem estar revestidas de uma importância maior: instituir o aluno como sujeito leitor. Nesse sentido, é preciso que o professor: figure-se também como um sujeito leitor e compreenda o papel da literatura na formação humana; atente-se para a escolha das obras literárias, observando as contribuições das mesmas para o desenvolvimento sensível e crítico da criança, e medeie os saberes sobre os textos, os saberes sobre o ato léxico (e o metaléxicos) e os saberes sobre si (subjetividade no ato da leitura).

NOTAS

1 A BNCC define seis direitos de aprendizagem na Educação Infantil (brincar, conhecer-se, conviver, explorar, expressar e participar) a partir de cinco campos de experiências: corpo gestos e movimento; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; o eu, o outro e o nós, e traços, sons, cores e formas.

2 Nelly Novaes Coelho delinea os princípios orientadores para a escolha de livros adequados ao perfil de cada leitor com base nos estágios psicológicos da criança e do adolescente.

3 Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em 18 mai. 2019.

4 Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>. Acesso em: 10 mar. 2019.

5 A leitura literária contempla tanto um veio estético, no qual afloram as experiências de vida, quanto um mais analítico, voltado para o trabalho com as linguagens. No primeiro, o leitor pode identificar-se com algum personagem, relacionar o texto com algum acontecimento de sua vida, divagar. Já, no segundo, o leitor pode voltar-se para a materialidade e, por exemplo, reconhecer o modo de ser de uma personagem, identificar diferentes sentidos que uma expressão possa assumir, relacionar palavra e imagem, etc.

6 O antigo internato, onde as moças aprendiam artes domésticas, recebeu o nome de Instituto Dom Barreto, na década de 1970, com a chegada da professora Maria Stela Rangel para consolidar o Ensino Fundamental. A Educação Infantil, recorte deste texto, iniciou em 1953 ao serem implantadas as primeiras turmas de ensino regular.

7 O Referencial Curricular para a Educação Infantil sustenta-se em dois âmbitos de experiência: formação pessoal e social (construção da identidade e autonomia) e conhecimento de mundo (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade).

8 De acordo com a psicolinguista Emilia Ferreiro, mesmo não alfabetizadas, as crianças devem ter contato com a linguagem escrita.

9 Forma carinhosa, utilizada por toda comunidade escolar, para se referir aos estudantes da Educação Infantil.

10 Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/yolanda-reyes/>. Acesso em: 09 mai. 2019.

11 Há critérios para seleção dos exemplares literários a serem lidos em voz alta, tais como: livros considerados complexos e mais extensos que os alunos sozinhos não conseguiriam ler ou compreender; livros que expressem a produção cultural de uma determinada língua, nação ou comunidade; livros que possibilitem diferentes experiências literárias, expressas na diversidade de gêneros textuais e em variados projetos editoriais; livros que permitam conhecer diferentes autores, ilustradores e estilos, e livros que “encabeçam” uma série ou coleção a ser apresentada pelo professor.

12 Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-silenciosa>. Acesso em: 14 mar. 2019.

13 Os leitores iniciantes podem buscar indicações, por exemplo, nas imagens, em palavras conhecidas e , no conhecimento sobre o autor e o gênero.

14 Os objetivos podem ser os mais variados possíveis. De maneira geral, espera-se que sejam discutidas questões relacionadas ao repertório prévio dos alunos e à percepção estética (palavra, imagem e projeto editorial).

REFERÊNCIAS

Obras Literárias

- ALPHEN, Jean-Claude R. *Bruno & João*. São Paulo: Jujuba, 2009.
- CHIRIF, Micaela. *Onde está Tomás?* Trad. Daniela Padilha. São Paulo: Jujuba, 2019.
- DIPACHO. *Verões verdes*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.
- DONALDSON, Julia. *O grúfalo*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1999.
- DRUCE, Arden. *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- DUBUC, Marianne. *Ônibus*. Trad. Maria Viana. São Paulo: Jujuba, 2015.
- EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- FREITAS, Tino. *Com que roupa irei para a festa do rei?*. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.
- GENECHTEN, Guido van. *É um ratinho?* São Paulo: Gaudí Editorial, 2008.
- LAVOIE, Mathieu. *Mas papai...* Trad. Maria Viana. São Paulo: Jujuba, 2013.
- LEITE, Márcia. *Cadê o pintinho?* São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- MARTÍ, Meritxell. *Azul*. São Paulo: Jujuba, 2019.
- MATSUSHITA, Raquel. *Claro, Cleusa. Claro, Clóvis*. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.
- _____. *Eu (não) gosto de você*. São Paulo: Jujuba, 2013.
- MISENTE, Isol. *Ter um patinho é útil*. Trad. Emilio Fraia. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.
- MORAES, Odilon. *Olavo*. São Paulo: Jujuba, 2018.
- MOREYRA, Carolina. *Bia e o Elefante*. São Paulo: Jujuba, 2019.
- MURRAY, Roseana. *Casas*. São Paulo: Formato, 1994.
- _____. *Colo de avó*. São Paulo: Brinque-Book, 2016.
- NEVES, André. *Margarida*. Belo Horizonte: Abacatte Editorial, 2010.
- PRATA, Antonio. *Jacaré, não*. São Paulo: Ubu Editora, 2016.
- RAMPAZO, Alexandre. *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*. São Paulo: Boitatá, 2019.

_____. *Se eu abrir esta porta agora...* São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

ROSINHA. *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Callis, 2015,

_____. *O que tem aí?* São Paulo: Jujuba, 2018.

TOKITAKA, Janaina. *Pedro vira porco-espinho*. São Paulo: Jujuba, 2017.

WOOD, Audrey. *A casa sonolenta*. Trad. Gisela Maria Padovan. 16 ed. São Paulo: Ática, 1999.

WRIGHT, Cliff. *Urso e o barco*. São Paulo: Jujuba, 2019.

Obras Teóricas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2004.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARRUECO, Sônia Maria Ferreira. *Avaliando a experiência de formação continuada em língua portuguesa do GESTAR*. 2007, 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande/MS, 2007.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 02 mai. 2019.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil?*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CASTRILLÓN, Silvia. Escola, leitura e escrita: a necessidade de um olhar externo. In: *Revista Emília*, 30 nov. 2011. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/escola-leitura-e-escrita-a-necessidade-de-um-olhar-externo/>

CHAMBERS, Aidan. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

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

- COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.
- CEALE. *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 22 mai. 2019.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2005.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 2005.
- SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Orgs.). *Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem*. Joinville: UNIVILLE, 2007.
- _____. *Textos & Pretextos sobre a arte de contar histórias*. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.
- _____. A leitura na escola. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.



A MAIS LINDA DE TODOS OS FILHOS DE ILÚVATAR: LÚTHIEN E O FEMININO NOS CONTOS DE FADAS

Cristina Casagrande

Conta-se, na “Balada de Leithian”, que Beren chegou trôpego a Doriath, grisalho e curvado como quem viveu muitos anos de tristeza, tão grande tinha sido o tormento da estrada. Mas, vagando no verão pelas matas de Neldoreth, ele se deparou com Lúthien, filha de Thingol e Melian, na hora do anoitecer, sob a Lua que nascia, enquanto ela dançava sobre a relva sempre verde das clareiras à beira do Esgalduin. Então toda a memória de sua dor o deixou, e ele caiu num encantamento; pois Lúthien era a mais linda de todos os Filhos de Ilúvatar. Azul era a sua vestimenta, feito o céu sem nuvens, mas seus olhos eram cinzentos como o anoitecer estrelado; o seu manto era bordado com flores douradas, mas seu cabelo era escuro, feito as sombras do crepúsculo. Como a luz sobre as folhas das árvores, como a voz de águas claras, como as estrelas acima das brumas do mundo, tal era a sua glória e a sua delicadeza; e em seu rosto havia brilhante luz. (TOLKIEN, 2019, p. 227)

A personagem central de nossa análise, Lúthien, também chamada Tinúviel, está entre as mais importantes elfas¹ do legendário² de J.R.R. Tolkien. Com Beren, seu amado mortal, ela está no centro do principal conto inse-

rido em *O Silmarillion*, o qual é, ao mesmo tempo, independente e ligado à história geral do livro — assim como ocorre com *Os Filhos de Húrin* e *A Queda de Gondolin*.³

O presente estudo se propõe estabelecer uma análise, pelo método da literatura comparada, entre Lúthien e protagonistas consagradas dos contos de fadas — “Branca de Neve”, “Rapunzel” e “Chapeuzinho Vermelho”, na versão dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Encontraremos não só semelhanças e distinções entre Lúthien e as demais personagens, mas, sobretudo, visaremos enxergar qual a proposta da figura feminina que a elfa apresenta na literatura e na sociedade não só à época em que *O Silmarillion* fora lançado, em 1977, mas também nos dias de hoje, em que ele é bastante lido.

Escolhemos as três personagens para análise por elas serem ícones do conto de fadas ocidental — especialmente por disseminação dos Grimm⁴ — e, principalmente, por cada uma delas trazer aspectos complementares para a totalidade da compreensão de Lúthien, diante de nossa proposta. Tais questões seriam: as feições físicas que refletem o seu caráter (“Branca de Neve”), a ação dos outros que estimulam a sua atitude (“Rapunzel”) e o enfrentamento do desconhecido e do perigo, que propiciam a sua maturidade (Chapeuzinho Vermelho). Tanto Branca de Neve, quanto Chapeuzinho Vermelho e Rapunzel estabelecem uma forte relação comparativa com Lúthien Tinúviel, permitindo, com esse exercício, que as qualidades idiossincráticas da amada de Beren fiquem mais evidentes e reveladoras.

A história de Beren e Lúthien possui várias versões, sendo a primeira, *O Conto de Tinúviel*, escrita em 1927, a qual não existe mais, “ou mais precisamente”, como explica Christopher Tolkien na publicação *Beren e Lúthien*, “existe apenas na forma fantasmagórica de um manuscrito a lápis que ele apagou quase por completo na maior parte de sua extensão” (TOLKIEN, 2018, p. 28). Por cima dessa versão “fantasmagórica”, ele escreveu novamente *O Conto de Tinúviel*, conhecido hoje como o mais antigo registro dessa história. Existem versões em poesia em *A Balada de Leithian* — jamais finalizada — e até mesmo um trecho da história de Tinúviel, cantado por Aragorn em *A Sociedade do Anel*. A versão que utilizaremos aqui será a do próprio *Silmarillion*, no capítulo chamado “De Beren e Lúthien”, mas ocasionalmente, utilizaremos o apoio de outras versões para enriquecer a discussão.

BELA COMO A AURORA NA PRIMAVERA: O ASPECTO FÍSICO COMO SÍMBOLO DO CARÁTER

Quando Beren se encontrou com Thingol, o rei dos Sindar, pela primeira vez, sentiu-se apavorado, e as palavras lhe fugiam da boca. Ele amava a filha do rei, mas a sua condição de um mero homem e não um elfo poderoso o colocava como indigno de desposá-la, de acordo com o crivo do pai da donzela élfica. No entanto, ao contemplar os olhos de Lúthien e o rosto de sua mãe, Melian, a Maia⁵ encarnada, Beren tomou coragem, pareceu que “palavras estavam sendo postas em sua boca” (TOLKIEN, 2019, p. 229) e exclamou:

“Meu fado, ó Rei, trouxe-me aqui, através de perigos tais que poucos, mesmo entre os Elfos, ousariam enfrentar. E aqui achei o que não buscava, com efeito, mas, achando, quero possuir para sempre. Pois está acima de todo ouro e de toda prata e além de todas as joias. Nem rocha, nem aço, nem os fogos de Morgoth, nem todos os poderes dos reinos-élficos hão de me afastar do tesouro que desejo. Pois Lúthien, vossa filha, é a mais bela de todos os Filhos do Mundo.” (Ibidem)

Esse trecho exalta as qualidades de Lúthien, o que levou Beren a se apaixonar ardentemente por ela. A princesa de Doriath é considerada a mais bela de todas as criaturas divinas, nela contém sangue élfico, por parte de seu pai Thingol,⁶ e Maia, vindo de sua mãe, Melian. Sua força está justamente na sua beleza, não só física, mas na graça de seus gestos e no poder de suas habilidades: sua dança e seu canto que envolvem todo o seu povo do reino de Doriath. Tais características ela certamente herdou da mãe, inclusive as físicas. Seu pai, Thingol, tem os cabelos prata acinzentados, enquanto os de Lúthien são escuros, provavelmente como os de sua mãe. Assim Lúthien é descrita:

Azul era a sua vestimenta, feito o céu sem nuvens, mas seus olhos eram cinzentos como o anoitecer estrelado; o seu manto era bordado com flores douradas, mas seu cabelo era escuro, feito as sombras do crepúsculo. Como a luz sobre as folhas das árvores, como a voz de

águas claras, como as estrelas acima das brumas do mundo, tal era a sua glória e a sua delicadeza; e em seu rosto havia brilhante luz. (TOLKIEN, 2019, p. 227)

Essa breve descrição, que retomamos da epígrafe deste texto, apresenta a dualidade de Lúthien. Sua vestimenta era azul como um céu claro, remetendo ao dia, enquanto seus olhos eram cinzentos como o céu estrelado, associado à noite. Novamente a descrição de sua vestimenta traz características de um tempo ensolarado, primavera, pois é dito que seu manto é bordado com flores douradas, mas seu cabelo era escuro como o cair do dia.

Nota-se, nesses detalhes, que as características mais superficiais de Lúthien, ou seja, de sua vestimenta, aparentam o dia, que nos remete à vida, à alegria e à certeza, assim como diz o significado do seu nome, “Filha das Flores”. Por outro lado, as características físicas dela, impregnadas no seu próprio ser, remetem à noite, combinando com o nome que Beren a chama, quando a vê pela primeira vez: “Tinúviel”⁷, que significa “Rouxinol” ou literalmente “Filha do Crepúsculo”.

Rouxinol, um pássaro que costuma cantar mais à noite, frequentemente aparece na literatura e traz uma série de simbologias. No dicionário de símbolos, é descrito:

O rouxinol tem tido a carreira mais espetacular de todos os pássaros literários. Ele apareceu em milhares de poemas desde Homero até o século XX, e ainda em tempos antigos, ele adquiriu um significado quase formulaico como o pássaro da primavera, da noite e do luto. Mais tarde, por sua ligação com a primavera e a noite, ele também se tornou um pássaro do amor. (FERBER, 2007, p. 138)⁸

Vejamos a passagem que mostra o primeiro encontro de Beren e Lúthien:

Mas desapareceu da vista dele; e Beren emudeceu, como alguém que é atado por um feitiço, e desgarrou-se por longo tempo nas matas, selvagem e arredio feito um bicho, a buscá-la. Em seu coração, a chamava de Tinúviel,

que significa Rouxinol, Filha do Crepúsculo, na língua dos Elfos-cinzentos, pois não conhecia outro nome para ela. (TOLKIEN, 2019, p. 227)

Foi nos bosques de Neldoreth que Beren encontrou Lúthien, dançando e cantando, e se apaixonou pela glória e beleza dela. Na sequência, Lúthien desaparece da vista de Beren, provavelmente assustada com a situação. Ainda não estava preparada para o seu destino. A presença de Beren despertara isso nela. Tal atitude deixa Beren atordoado, pois, além de ter passado por muito sofrimento para chegar até lá, ele precisou passar pela provação de não ver a sua amada, aquela que lhe renovara as esperanças e a alegria.

Em *Mulheres que Correm com Lobos*, a analista jungiana Clarissa Pinkola Estés, tenta traçar, por meio de mitos e lendas, aspectos da mulher selvagem, que é a mulher nos seus estados psíquicos e instintivos mais “crus”, despidos das máscaras sociais. “Qualquer um que seja íntimo de uma Mulher Selvagem está de fato na presença de duas mulheres: um ser exterior e uma criatura interior, um que habita o mundo terreno, e outro que vive num mundo não tão visível” (2014, p. 140).

Nesse aspecto, Estés ressalta que quanto mais esses dois lados da mulher forem reconhecidos, mais se conhece ela em sua integridade. Beren assim demonstra um conhecimento pleno de sua amada, em tão pouco tempo que passa perto dela: seu lado Lúthien, donzela pura e encantadora; e seu lado Tinúviel, o rouxinol, que não só é dono de um dos mais belos cantos da natureza, como tem uma forte carga mítica.

Como um prenúncio de seu fim, Beren reconhece, em Lúthien, seu caráter Tinúviel, o rouxinol que, por meio de seu canto de lamento, irá lhe trazer a possibilidade de retornar à vida. Segundo Estés, é comum que “a procura pelo nome tenha como objetivo invocar aquela força ou aquela pessoa, chamá-la para que se aproxime e entrar em um relacionamento com essa pessoa” e que conhecer os nomes “representa adquirir consciência acerca da natureza dual e retê-la” (ESTÉS, 2014, p. 143).

Em *Tolkien's Theology of Beauty*, Lisa Coutras cita a autora Mary Zimmer para reforçar a questão da importância dos nomes na literatura de Tolkien:

Como Zimmer observa, Tolkien usa a significância e o poder da linguagem como realidade descritiva e expressiva das coisas reais; do mesmo modo, os nomes revelam a realidade de um ser. Ela escreve “[Um] verdadeiro nome é a causa exemplar da coisa material ao que ela refere; o ‘nome de uma coisa não é um mero rótulo ou símbolo mas a verdadeira realidade.’” O verdadeiro nome de alguém é a realidade expressiva de um ser. Revelar o verdadeiro nome de alguém é revelar o poder de um ser ou ainda expor a vulnerabilidade de um ser.⁹ (2016, p. 108)

Beren, portanto, enxerga em Lúthien a mais profunda realidade do seu ser, vê seu segundo nome antes mesmo de conhecê-la de fato. Quando se aproxima de Tinúviel, o rouxinol que lhe trará cura espiritual, psicológica e física, também se aproximará de Lúthien, e reconhecendo essas duas mulheres numa só, ele a terá ao seu lado, em sua integralidade.

Por ora, guardemos essas simbologias a respeito da personalidade profunda e destino dual de Lúthien e nos voltemos, mais uma vez, às suas características físicas que nos conduzirão a um conhecimento mais complexo da personagem. Diante dessas breves descrições físicas da elfa, cabelos escuros e a pele provavelmente alva¹⁰, além de uma beleza indescritível, estabelecemos um paralelo com a personagem clássica dos contos de fadas ocidentais, que conserva as mesmas características físicas: Branca de Neve. É dito na versão dos Grimm:

Num certo dia de inverno, flocos de neve caíam como penas do céu e uma bela rainha costurava à janela, cujo batente era de ébano preto. Enquanto estava costurando e levantou o rosto para ver a neve, ela espetou o dedo com a agulha e três gotas de sangue caíram na neve. Como o vermelho combinava tão bem com o branco, pensou: “Quem me dera ter uma filha branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como esse batente de janela”. Pouco tempo depois ela deu à luz uma menina, branca como a neve, vermelha como sangue e preta como o ébano, e por isso foi chamada de Branca de Neve.

[...]

Branca de Neve foi crescendo, e aos sete anos de idade, sua beleza era tamanha que superava até mesmo a da rainha, e quando esta perguntou ao espelho:

“Espelho, espelho meu,
existe no mundo alguém mais bela do que eu?

O Espelho respondeu:

“Vós, minha rainha, sois a mais bela por aqui,
mas Branca de Neve é mil vezes mais bonita!”
(GRIMM, GRIMM, 2012, p. 247–248).

Assim como no conto de Lúthien, a beleza de Branca de Neve é um motivo para chamar atenção dos que a rodeiam, de desconforto na família e de confusões para ela mesma, ao mesmo tempo que é a chave para o encontro com seu amado e fonte de seu próprio amadurecimento. Diante disso, selecionamos aqui três pontos centrais da nossa análise nesta seção: a relação com a mãe, a questão da beleza e a presença do Espelho.

Nessa versão dos irmãos Grimm (a primeira) que utilizamos para esta análise, é a própria mãe de Branca de Neve, não a madrasta, que sente inveja pela beleza da filha e, por isso, manda matá-la. Veronica L. Schanoes (2014) atenta para o fato de que, nos contos de fadas, a relação mãe e filha raramente é tranquila. “A impressão geral das figuras maternas dadas pelas versões mais reconhecíveis dos mitos e dos contos de fadas mais populares é de mães maldosas, ausentes ou desagradáveis.”¹¹ (SCHANOES, 2014, p. 15).

O conto de fadas dos Grimm traz traços muito pesados, embora conserve um final feliz para Branca de Neve. Quanto à mãe, eles fazem um retrato assustador: a rainha má não só manda matar a filha, como come o pulmão e o fígado de um porco selvagem pensando que eram de Branca de Neve. Mas como o Espelho lhe revela que a princesa ainda está viva, ao responder que ela era ainda mil vezes mais bela que a rainha, a malvada mãe resolve acabar com a vida da doce princesa com as próprias mãos.

A rainha então se disfarça três vezes até conseguir eliminar a bela de sua vida — temporariamente, para seu desespero. Da primeira vez, ela se passa por uma vendedora ambulante de cordões e vai até a casa dos anões

para vendê-los à Branca de Neve, apertando um deles tão forte na cintura da princesa, que ela cai morta no chão. Mas os anões voltam para casa, cortam o cordão, e a bela volta a viver.

Na segunda tentativa, a malvada mãe se transforma numa outra velha, que quer lhe vender um pente envenenado. Atraída pelo brilho do pente, mesmo tendo sido advertida pelos anões para não abrir a porta aos estranhos, acabou comprando-o e passando-o nos cabelos. Caída morta no chão, foi salva novamente pelos anões, quando eles tiraram o pente dos cabelos dela. Por fim, a rainha má se vestiu de camponesa e persuadiu Branca de Neve a morder a maçã envenenada, e a frágil princesa ficou morta por muito tempo, velada num caixão de vidro até ser resgatada pelo príncipe.¹²

Nos três casos, podemos observar que Branca de Neve tem um apeço por objetos de valor, que potencializem sua beleza, e não consegue resistir à tentação de tomá-los para si. A prova fatal é quando ela não resiste à maçã, que não é um mero objeto, mas um alimento, que com toda a sua aparência irresistível, não só irá embelezar a princesa, mas irá incorporá-la.

Em um ensaio, Ana Sofia Pereira Caldeira (2010) alerta para o fato de Branca ter um apego por enfeitar-se que acaba culminando em perigos mortais. O cordão e o pente eram objetos de adorno para Branca, que já nascera bonita. Mas a vaidade fazia com que ela quisesse mais, sem medir as consequências.

Branca seria o resultado de uma idealização de sua mãe, que um belo dia viu seu próprio sangue vermelho cair sobre a neve branquíssima, enquanto costurava próximo à janela cujo batente era de preto ébano e, a partir de então, desejou ter uma filha com tais cores em suas feições. Caldeira ressalta o fato de a beleza ser uma imagem que moldamos, como quem pinta um quadro e que esses adornos são resultados da nossa manipulação diante de um padrão estético que estabelecemos.

A rainha é obsessiva com sua própria beleza assim como é com sua filha. Assim, quando Branca de Neve passou a ser outra e não uma extensão da mãe, sua reação foi querer tirar-lhe a vida, como ela própria a criou. Não é o mesmo, nem de longe, que acontece com Melian e Lúthien. A Maia, que também tinha uma beleza e encantos notáveis, tem um amor puro e incondicional pela filha, mas sem sentimentalismos. Vemos seu amor no seu olhar

discreto e na força da própria Lúthien. Esta, por sua vez, não é resultado da idealização de Melian, mas fruto de um profundo amor de seus pais.

Dessa maneira, a esposa de Thingol não sufoca a existência da filha, ao contrário, é como se Melian fosse a fonte de todo o poder da donzela élfica — inclusive a beleza, a arte do canto e do encanto. A rainha de Doriath não só ajudava Lúthien, como o próprio Beren: vimos que, com o simples contemplar do rosto de Melian, além do olhar de Lúthien, o homem tomou coragem para declarar seu amor pela princesa élfica frente a seu austero pai, Thingol. Além disso, a rainha Maia conteve a ira de Thingol, rogando-o que não executasse Beren.

O rosto de Melian trazia a luz de Aman, a Terra Abençoada, para a Terra-média e assim ela transmitiu essa luz a seus descendentes. A beleza de Melian é descrita como o sol do meio-dia, enquanto de Lúthien era como a de uma manhã de primavera.

Diz-se sobre a Maia:

Habitava os jardins de Lórien e, entre todo o povo dele, não havia ninguém mais bela do que Melian, nem mais sábia, nem mais hábil em canções de encantamento. Conta-se que os Valar deixavam seus trabalhos, e as aves de Valinor, seus festejos, que os sinos de Valmar silenciavam e que as fontes deixavam de fluir quando, no misturar das luzes, Melian cantava em Lórien. Rouxinóis estavam sempre com ela, e Melian os ensinou suas canções; e ela amava as sombras profundas das grandes árvores. (TOLKIEN, 2019, p. 89).

Lúthien causava uma sensação parecida, na Terra-média, à de sua mãe em Aman, pois seu canto e dança alegravam e encantavam todo o reino de Doriath. Isso se evidencia quando Beren partiu para buscar a Silmaril como prova de seu amor, a pedido de Thingol, a elfa não mais cantou em Doriath, trazendo silêncio e sombras àquele reino, pois aquilo era como uma sentença de morte ao seu amado.

Tinúviel contou também com a ajuda de sua mãe, que tinha o poder de ver além das fronteiras de Doriath. Por meio de Melian, a elfa descobriu que Beren estava preso nas masmorras de Sauron, e, com isso, resolveu ela mes-

ma fugir e salvar seu amado. E o poder de Lúthien ameaçou Sauron, “pois sabia que era a filha de Melian” (TOLKIEN, 2019, p. 239).

Vemos, portanto, nesses e em mais exemplos que não foram aqui citados, que Melian estava em comunhão com Lúthien, ainda que a ajuda da mãe para com a sua filha resultasse na separação final de ambas — pois Lúthien teria um destino diferente de sua mãe, ao escolher, perante os Valar, ficar ao lado de Beren e se tornar uma mortal. Melian traz, portanto, um amor de doação, enquanto no coração da rainha má há perversão perante Branca de Neve.

Vemos assim que o nascimento de Lúthien é superabundância do amor de Melian e Thingol, enquanto Branca de Neve é um resultado da obsessão da rainha por si mesma. A beleza de Lúthien, assim, reflete o Reino Abençoado, não se esgotando em uma questão física, pois o corpo é algo passível de sofrer uma manipulação excessiva por adereços. Ao contrário, a beleza de Lúthien é uma exaltação de seu caráter virtuoso, que reflete sua sabedoria, coragem e bondade.

Por fim, vemos, na presença do espelho, algo tão presente nas obras de Tolkien: o duplo.¹³ Diz Ferber no dicionário de símbolos literários: “O simbolismo de espelhos não depende apenas do que as coisas causam o reflexo — natureza, Deus, um livro, drama — mas também do que se vê neles — a si mesmo, a verdade, o ideal, ilusão”¹⁴ (2007, p. 126). No espelho, a personagem vê um outro, para enxergar melhor a si mesmo.

A rainha má vê, no espelho, uma imagem de si mesma, mas nunca será capaz de se ver como ela realmente é e como os outros a veem, mas somente seu reflexo e a ilusão que cria de si mesma. Obcecada pela própria aparência, como o mito de Narciso, acaba arruinando a sua vida, o que resulta na vontade de aniquilar a própria filha, quando esta já atinge a idade da razão (sete anos). Desta forma, procurando destruir a filha, acaba destruindo a si mesma. Branca de Neve, por sua vez, encontra no “verdadeiro amor”, de acordo com o que a história propõe, a libertação dessa corrente vaidosa, rompendo com o duplo criado por sua mãe.

Melian, por sua vez, não tem um objeto concreto de espelho, mas tem uma relação de duplo com Lúthien também: ambas têm naturezas diferentes e de maior poder à de seus cônjuges, possuem uma beleza indescritível e um forte poder de encantamento. Mas ao contrário da rainha má, Melian

não busca sufocar Lúthien numa obsessão pessoal, mas procura amar a filha de modo virtuoso e produtivo. O resultado não é sua autodestruição, mas a realização de suas vidas independentes.

Eras mais tarde, Arwen Undómiel, trineta de Lúthien também terá uma relação de duplo com ela. Assim como Tinúviel, Arwen vai abdicar de sua condição élfica, como imortal, para tornar-se uma mortal por amor a um homem, Aragorn, o rei de Gondor e Arnor. Em suas cartas, Tolkien afirma que Arwen não é uma encarnação de Lúthien, mas alguém muito semelhante a ela em “aparência, personalidade e destino” (TOLKIEN, 2010, p. 187).

Mas enquanto a relação de duplo entre a rainha e Branca de Neve pressupõe a não existência uma da outra, pelo excesso de vaidade por parte da rainha e de certa frivolidade por parte de Branca de Neve, a relação de Melian e Lúthien é de doação. Melian esquece de si mesma e de sua satisfação pela felicidade da filha, mas sem se anular, pois quanto mais generosa, mais ela brilha em seu esplendor, o que, de certa forma, nutre o poder da filha.

FUGA DO CATIVEIRO: ATITUDE *VERSUS* PASSIVIDADE

Lúthien podia não ter problemas com a mãe, mas teve com o pai. Ao menos, a partir da chegada de Beren à vida deles.

Daeron, o Menestrel, também amava Lúthien. Ele descobriu seus encontros com Beren e os denunciou a Thingol. Enfureceu-se então o Rei, pois ele amava Lúthien acima de tudo, considerando-a superior a todos os príncipes dos elfos; ao passo que homens mortais ele nem admitia a seu serviço. Por isso, falou com Lúthien, magoado e espantado. (TOLKIEN, 2019, p. 228)

Depois desse episódio, Lúthien fez o rei Thingol prometer que não mataria Beren e, na sequência, o rei o inquiriu. Tomando coragem, Beren declara

seu amor por Lúthien a Thingol. Furioso, mas preso à promessa de não o matar, Thingol propõe um desafio a Beren: que o homem lhe trouxesse uma das três preciosas Silmarils das garras de Morgoth¹⁵ e assim poderia tomar a mão de Lúthien.

A princesa élfica caiu numa tristeza imensa com a partida de Beren. Pouco depois, quando sentiu em seu coração que seu amado estava em perigo, procurou os conselhos da mãe e descobriu onde ele estava: preso nas masmorras de Tol-in-Gaurhoth, a mando de Sauron. Sem demora, Lúthien decidiu ela mesma ajudar Beren, pois sabia que mais ninguém iria socorrê-lo.

No entanto, ao pedir a ajuda de Daeron, este mais uma vez traiu sua confiança, contando o plano dela a Thingol. Assustado, o rei mandou construir uma casa numa grande faia chamada Hírilorn, onde Lúthien ficou trancada, sem poder sair. Não é difícil fazer uma associação desse episódio com o conto de Rapunzel, dos irmãos Grimm.

Diz-se que os pais de Rapunzel tinham muitas dificuldades de ter filhos, por mais que tentassem, nunca conseguiam. Quando finalmente a esposa conseguiu engravidar, ela sentiu uma vontade imensa de comer uns rapôncios¹⁶ que viu em um jardim por onde andava, e seu marido foi pegar alguns para ela. Como seu desejo persistia mais e mais, um dia, a fada que era dona do jardim pegou o homem furtando seus rapôncios. Ele explicou a situação à mulher, pois a criança poderia correr o risco de não nascer se os desejos de sua esposa não fossem realizados. A fada permitiu-lhe que pegasse os vegetais com a condição de que ele lhe entregasse a criança quando nascesse.

Rapunzel então foi levada pela fada quando era ainda bebê e passou a sua vida presa numa alta torre, no meio da floresta. Seus cabelos foram crescendo, e o único acesso que sua madrastra tinha à torre era justamente por suas longas madeixas douradas, que lhe serviam de cordas para chegar ao topo. Um dia, um jovem príncipe viu Rapunzel na alta torre e, escondido, observou como a fada madrastra chegava até ela. Ele fez o mesmo, e, ao se conhecerem, Rapunzel e o príncipe se apaixonaram perdidamente, repetindo os encontros.

Até que Rapunzel engravidou, despertando a fúria da fada, que considerou isso como uma traição de sua prisioneira. Depois disso, ela foi expulsa, teve seus cabelos cortados e precisou dar à luz e cuidar do casal de gêmeos

sozinha e na miséria. O príncipe atirou-se da janela quando viu a madrastra no lugar de Rapunzel, e na queda, perdeu os olhos.

Mas os Grimm não deixaram de manter o final feliz, apesar das desgraças ocorridas. Um dia, Rapunzel, reencontrou o príncipe que vagava incessantemente à sua procura. Chorando de emoção, recuperou os olhos, e ele, Rapunzel e seus filhos foram felizes para sempre.

Vemos nessa história algumas semelhanças com alguns acontecimentos e personagens de *O Silmarillion*. A fada madrastra certamente traz uma correlação com o rei Thingol, que tem um amor excessivo pela sua filha a ponto de sufocá-la com seus ciúmes. No entanto, o rei élfico não prendeu a filha como posse ou vingança, como fez a fada com Rapunzel, mas por um protecionismo excessivo. Conta *O Silmarillion*: “Então Thingol se encheu de temor e assombro; e, porque não queria deixar Lúthien desprovida das luzes dos céus para que não fraquejasse e fenecesse, e mesmo assim querendo impedi-la, mandou que se construísse uma casa da qual ela não pudesse escapar”. (TOLKIEN, 2019, p. 236)

Lúthien, por sua vez, encontra ela mesma um jeito de sair dali. “Conta-se na ‘Balada de Leithian’, como ela escapou da casa em Hírilorn; pois lançou suas artes de encantamento, e fez com que seu cabelo crescesse em grande comprimento” (TOLKIEN, 2019, p. 236). Os cabelos de Lúthien, que serviriam de corda e manto para ela escapar dali, cresceram pela força do seu encantamento, enquanto os de Rapunzel demonstram a passagem do tempo em que ela ficou ali, no cárcere, esperando o príncipe salvá-la da solidão. A sequência da fuga de Lúthien é descrita assim em *O Silmarillion*:

e com ele [o cabelo] teceu um manto escuro que envolvia a sua beleza como uma sombra, e esse estava carregado de um feitiço de sono. Das tramas que sobram, ela trançou uma corda e a deixou cair de sua janela; e, conforme a ponta balouçava acima dos guardas que se sentavam sob a árvore, eles caíram em um sono profundo. Então Lúthien desceu de sua prisão e, envolta em seu manto sombrio, escapou de todos os olhos e desapareceu de Doriath. (Ibidem)

Christopher Tolkien nos apresenta, em *Beren e Lúthien* (2018), uma versão do *Conto de Tinúviel* (1917), escrita por seu pai, J.R.R. Tolkien, que teria

pormenorizado a história de Lúthien tentando escapar de Hírilorn.¹⁷ Tinúviel¹⁸ estaria ali, segundo Thingol, que recebia o nome de Tinwelint, para que aprendesse a ser sábia. Ou seja, nessa primeira versão, o rei prendera a filha não para protegê-la apenas, mas para educá-la, segundo seu conceito de sabedoria.

Para que não faltasse nada a Tinúviel, os súditos do rei pegavam as escadas para lhe levar alimentos, roupas e o que a princesa precisasse. Para que ela não fugisse, uma guarda era colocada ao pé da árvore durante a noite. Ao sonhar com Beren, Lúthien planejou sua fuga:

Ora, Tinúviel, filha de Gwendeling,¹⁹ não ignorava magias nem encantos, como se pode bem imaginar, e após muito pensar concebeu um plano. No dia seguinte pediu aos que vieram até ela que trouxessem, como favor, um tanto da água mais clara do rio lá embaixo, “mas essa”, disse, “tem de ser tirada à meia-noite numa bacia de prata, e trazida à minha mão sem que seja dita uma palavra sequer”. E depois pediu que trouxessem vinho, “mas esse”, disse, “tem de ser trazido num frasco de ouro ao meio-dia, e quem o trouxer deve cantar durante o caminho” e fizeram o que lhes fora pedido, mas ninguém contou a Tinwelint (TOLKIEN, 2018, p. 51).

Vê-se melhor, nessa versão, como Lúthien prepara a sua magia: não prescinde de meios, nem do auxílio de seus súditos elfos. Os meios são elementos da natureza como a água do rio ou produtos como o vinho e a bacia de prata. Elementos esses que encontramos no nosso Mundo Primário e que de alguma maneira têm potencialidades diferentes no Mundo Secundário.

Então Tinúviel disse: “Ide agora até minha mãe, e di-zei-lhe que sua filha deseja uma roda de fiar para passar as horas enfadonhas”, mas secretamente pediu a Dairon que lhe fizesse um minúsculo tear, e ele o fez na própria casinha de Tinúviel na árvore. “Mas com que fiarás e com que tecerás?”, perguntou ele, e Tinúviel respondeu: “Com encantos e mágicas”, mas Dairon não sabia seu desígnio, nem disse nada mais ao rei ou a Gwendeling (TOLKIEN, 2018, p. 51).

No excerto destacado, vemos que Lúthien contou com o auxílio da mãe e de Dairon,²⁰ que se sentia mal por ter delatado a irmã. Nessa parte, vemos o auxílio de Gwendeling (Melian) bem concreto a Tinúviel, pois a roca lhe foi concedida. E mesmo o enciumado irmão dá uma contribuição a ela: todos menos Tinwelint (Thingol) que foi quem a colocou no cárcere da casa na árvore.

Lúthien — aqui chamada apenas de Tinúviel — assim, embora certamente amasse o pai, escolhe seguir a sua consciência movida por seu amor. Já não é mais menina, mas adulta. Sabe o que quer e não se acomoda até conquistar aquilo que considera correto, ainda que tenha de enfrentar quem ama. Está ciente de suas potencialidades e também daquilo que lhe falta, mas, com destreza élfica e feminina, consegue meios de suprir tais ausências.

Nota-se que Tinúviel não poderia esconder nada de sua mãe — pois esta é mais sábia e mais poderosa que ela —, mas a elfa pede auxílio à Maia mesmo assim, pois sabe que pode contar com a mãe. A bênção de Melian garante à Lúthien um final eucatastrófico²¹, feliz, apesar dos pesares, e não trágico, como infelizmente vai ocorrer com Túrin Túrambar,²² em cuja história os conselhos de Melian não são ouvidos por seus protagonistas e coadjuvantes.

Para Dairon, Tinúviel precisa dissimular um pouco. Ainda que não falte à verdade e responda evasivamente que vai tecer e fiar com magia, não lhe conta o plano de construir uma corda com seus próprios cabelos alongados. Já para Tinwelint (Thingol) tudo fica ocultado, pois, com ele, não haveria como se buscar apoio. Na sequência:

Ora, Tinúviel tomou o vinho e a água quando estava a sós e, enquanto cantava uma canção de grande *magia*, misturou-os, e quando estavam na bacia de ouro cantou uma canção de *crescimento*, e quando estavam na bacia de prata cantou outra canção, e os nomes de todas as coisas mais altas e mais longas da Terra estavam postos nessa canção: (...) por mais longo tempo, falou dos cabelos de Uinen, senhora do mar, que se espalha por todas as águas. Então banhou a cabeça com a água e o vinho misturados, e assim fazendo cantou uma terceira canção, uma canção de *profundo sono*, e os cabelos de Tinúviel, que eram escuros e mais finos que os mais delicados

filamentos do crepúsculo, repentinamente começaram de fato a crescer muito rápido, (...) e quando despertou o recinto estava como que repleto de uma névoa negra, e ela estava oculta bem fundo abaixo dela, e eis que seus cabelos pendiam para fora da janela e esvoaçavam em torno dos troncos da árvore na manhã. (TOLKIEN, 2018, p. 51-52, grifo nosso).

Vemos que o encantamento de Tinúviel passa por etapas: aciona a magia, faz o seu cabelo crescer e então ativa nele as propriedades soníferas. Com o crescimento de seus cabelos, pela magia, teceu uma corda e uma capa negra “embebida de uma sonolência ainda muito mais mágica que aquela que sua mãe envergara, e dançara nela, muito tempo atrás” (Ibidem, p. 52). Ao contrário de Rapunzel, que mantém uma atitude passiva e obediente, Lúthien é ativa, criativa e contestadora. Sua magia irá ajudá-la a escapar do cativeiro e a ludibriar a guarda que a vigiava ao pé da árvore.

A luz do sol já se apagava nas árvores, e à medida que o crepúsculo preenchia a floresta, ela começou a cantar, muito de leve e em voz baixa, e enquanto cantava lançou os longos cabelos pela janela de forma que a névoa sonolenta tocasse as cabeças e os rostos dos guardas lá embaixo, e eles, escutando sua voz, caíram de repente em sono incommensurável. Então Tinúviel, envergando suas vestes de treva, deslizou pela corda de cabelos leve como um esquilo e afastou-se dançando rumo à ponte, e antes que os vigias da ponte pudessem gritar ela estava entre eles, a dançar, e quando a bainha de sua capa negra os tocava eles adormeciam, e Tinúviel fugiu para muito longe tão depressa quanto voavam seus pés dançantes. (Ibidem)

Qual Sherazade, de *As Mil e Uma Noites*, Lúthien tece a sua história. Com seus cabelos feito manto, põe seus inimigos para dormirem, ao se sentirem seduzidos por seus dotes: o canto, a dança e a magia. Utilizando artifícios intrinsecamente femininos, Lúthien vai enfrentar os piores vilões da literatura tolkieniana: Sauron e Morgoth.

Vemos aqui pontos simbólicos presentes tanto no conto de Lúthien quanto no de Rapunzel. O mais significativo são os cabelos, que trazem a simbologia da beleza e da sensualidade da mulher, por outro lado também representa a tristeza e o luto de quem espera sair do cativeiro. Eles demonstram a passagem do tempo, da menina que se tornou mulher e, junto com isso, aumentou seu poder: a chave de que precisa para libertar-se do cativeiro. Lúthien, ao contrário de Rapunzel tem consciência disso, e ela mesma se salva.

DESBRAVANDO A FLORESTA: O ENFRENTAMENTO DOS LOBOS

Até agora, já vimos o fator simbólico da aparência de Lúthien que reflete seu caráter e destino, e sua maneira de lidar com os fatores externos impostos sobre ela, ao relatarmos a sua fuga ativa do cativeiro. A seguir, falaremos de sua atitude perante o desconhecido, o perigo e os vilões que surgem em sua jornada, atravessando a floresta.

Encontramos em uma conhecida personagem de contos de fadas essa relação da menina, que vivencia a fase de deixar a infância, com o lobo escondido na floresta que tenta atacá-la de forma manipuladora. “Chapeuzinho Vermelho” é um dos contos de fadas mais analisados no seu campo mítico-simbólico, em que a protagonista passa da condição de menina para a mulher. A cor de seu chapeuzinho de veludo, vermelha, que ela ganhou da avó, é interpretada por muitos como característica determinante na representação simbólica da menarca da moça. Enquanto a avó estaria passando pela fase da menopausa, deu a vez à menina que atingia a plenitude de mulher.

Para cruzar esse limiar da infância para a puberdade, Chapeuzinho precisa atravessar a floresta, até chegar na casa da sua avó. Aliás, a floresta é um elemento presente nos quatro contos aqui analisados: “Branca de Neve”, “Rapunzel” e “Chapeuzinho Vermelho”. Em todos eles, a selva traz a simbologia do perigo, do mistério, da solidão das protagonistas — sempre vulneráveis.

Todas elas precisam passar pela floresta para se firmarem como indivíduos, para amadurecerem e se provarem heroínas.

Contudo, Lúthien não encontra apenas perigo na floresta, mas também um grande amor: Beren. Nesse sentido, o próprio filho de Barahir pode ser interpretado, por Lúthien, como uma espécie de “lobo”, *a priori*. Isso porque ele é não apenas um desconhecido, mas alguém que lhe desperta seu lado selvagem, seu lado Tinúviel, o rouxinol que lhe dará a vida por amor.

Entretanto, na floresta Lúthien encontra também seus lobos propriamente ditos. A começar pelos filhos de Fëanor, Curufin e Celegorm. Este se apaixonou por Lúthien e desejou tomá-la para si e, simulando ajudá-la na busca por Beren, acabou colocando-a em um cativeiro em Nargothrond. Com a ajuda de Huan, o Cão de Valinor que tinha sido dado ao Elfo Celegorm por Oromë, o Vala Caçador, Lúthien consegue escapar.

Ao chegar à Ilha dos Lobisomens, a fortaleza de Sauron, Lúthien enfrentou o perigo de ser atacada por vários lobos a mando de Sauron, mas todos eram abatidos por Huan, até mesmo o terrível senhor dos lobisomens Draugluin fora derrotado por Huan, escapando ferido até morrer aos pés de seu senhor Sauron.

A própria Lúthien irá enfrentar e derrotar o Lobo-Sauron,²³ com a ajuda de Huan, o Cão de Valinor. Ela rende o inimigo, ameaçando-o enviá-lo para junto de Morgoth e ser escarnecido por ele, a menos que ele cedesse a ela o comando de sua torre. E assim, o tenente de Morgoth cede à princesa élfica sua torre e foge na forma de vampiro, partindo para a Taur-nu-Fuin.

Então Lúthien se postou sobre a ponte, e declarou seu poder: e soltou-se o feitiço que juntava pedra a pedra, e os portões foram derrubados, e as muralhas, abertas, e as covas, desnudadas; e muitos servos e cativos vieram para fora em assombro e temor, protegendo os olhos da pálida luz da lua, pois tinham jazido longamente na escuridão de Sauron. (TOLKIEN, 2019, p. 240).

Vê-se, já nessa passagem, que a missão de Lúthien vai muito além de concretizar uma bela história de amor, pois suas qualidades precipitarão muitas forças malignas e transmitirão as bênçãos da Terra Abençoada que

corre no seu sangue a todos os seus descendentes, elfos e homens.²⁴ Mas Lúthien demonstrará ainda mais seu poder, mantendo suas qualidades mágicas e femininas: enfrentando Morgoth, o mais poderoso, astuto e temível inimigo da Terra-média e além de toda Arda.

Os olhos dele não a intimidaram; e ela lhe disse seu nome verdadeiro e ofereceu seus serviços para cantar diante dele, à maneira de um menestrel. Então Morgoth, contemplando sua beleza, concebeu em seu pensamento uma luxúria maligna e um desígnio mais sombrio do que qualquer outro que lhe tivesse vindo ao coração desde que fugira de Valinor. Assim, foi iludido por sua própria malícia, pois ele a observava, deixando-a livre por algum tempo, e tendo prazer secreto em seu pensamento. Então, subitamente, ela escapou de sua vista e, das sombras, começou uma canção de doçura tão suprema e de poder tão cegante que lhe era forçoso escutar; e sobreveio a ele uma cegueira, enquanto seus olhos iam de cá para lá à procura dela. (Ibidem, p. 247).

Vemos, nesses excertos, alguns pontos que evidenciam as qualidades de Lúthien. Primeiro, ela não se intimida com os olhos do demônio de Angband. Como ela tem o sangue Maia, herdado da mãe, Melian, ela traz consigo o poder dos Ainur, ainda que de menor força que Morgoth, que era equivalente a um Vala, ou seja, um Ainu de maior poder que veio a Arda.

Outro ponto a ser destacado é que ela não só não se intimida como se apresenta, dando o seu próprio nome, tal como é e toda a ascendência que há por trás dela. Em *Tolkien's Theology of Beauty*, Lisa Coutras atenta para essa questão do nome em Tolkien:

Para Tolkien, o “verdadeiro nome” de alguém tem uma relação inteligível com o seu próprio ser. A declaração de Lúthien sobre identidade é uma declaração do seu ser. Ao “nomear seu próprio nome” ela então usa a música como o mais completo poder expressivo de seu ser, cantando “uma canção de poder” para lançar um encantamento.²⁵ (2016, p. 108).

Com aquele canto, Morgoth contempla sua beleza, que transcende a sua aparência física, pois é demonstrada em sua arte, pela música que sai de sua voz. Mas a contemplação de Morgoth o leva a “planos sinistros”, que pode significar tomá-la para si, independente do consentimento dela, para realizar seus desejos, movidos pela luxúria, e aumentar seu poder. Dessa forma, ele é traído por sua própria perversão, e os artifícios de Lúthien o levaram a um estado de sono e perda de consciência.

Lúthien utiliza-se de forças mais tipicamente femininas para combater o Mal: a sensualidade, o encanto, a beleza. Com isso, ela conseguiu feitos jamais vistos na história de sua raça, entre elfos e elfas. Alguns podem argumentar que os trunfos de Lúthien se valem da magia e isso diminuiria a sua validade. Quanto a isso, Coutras contra-argumenta: “descrever Lúthien como uma mulher indefesa e sua força como mera magia é mal interpretar o contexto narrativo e a estrutura metafísica em que ele foi escrito”²⁶ (2016, p. 198).

Não podemos esquecer que Lúthien está em um contexto de contos de fadas e que, naquele universo, a magia é natural e possível, embora não seja algo banalizado. Vale lembrar que ela enfrenta inimigos que demonstram sua força também pela magia, como Sauron e Morgoth. Além disso, tais características podem ser aplicadas ao contexto do nosso Mundo Primário, pelo artifício da metáfora, denotando e valorizando assim a força da mulher em suas características intrinsecamente femininas.

Em Angband, a terra de Morgoth, Lúthien, Beren e Huan tiveram de enfrentar uma fera ainda mais terrível: Carcharoth, o Goela Vermelha, o Lobo de Angband. Descendente de Draugluin, fora criado e alimentado pelo próprio Morgoth. Por causa dele, Beren perdeu sua própria mão, que segurava a Silmaril conquistada, e por isso passou a ser chamado o Maneta.

Antes de chegar ao trono de Morgoth e submeter o Senhor do Escuro a um sono que fez com que Beren pudesse tirar a Silmaril de sua coroa, Lúthien com seu encantamento, colocou Carcharoth para dormir. Diferente de Chapeuzinho, a própria Lúthien conseguiu enfrentar seus “lobos” — mas, muitas vezes, contou com ajuda de Huan, que, mais tarde duela, com Carcharoth, derrotando a fera terrível e fazendo com que Beren recupere a Silmaril, mas essa luta custa também a vida do nobre e corajoso Cão de Valinor.

Estés afirma que “os cães são mágicos do universo. Com sua simples

presença, eles transformam o mau humor em sorrisos, as pessoas tristes em pessoas menos tristes. Eles geram relacionamentos” (2016, p. 146). Mais adiante, ela reforça a semelhança dos cães com os lobos, mas aqueles “são mais civilizados” (Ibidem). Assim é Huan, que, como qualquer cão doméstico, traz alegria e ternura à vida de Lúthien, mas como um Cão da Terra Abençoada, é forte, valente, protetor e altruísta até a morte, mesmo se comparado à poderosa donzela élfica.

Beren e Huan fazem as vezes dos caçadores da história, pois salvam Lúthien de vários perigos — lembrando que o próprio Beren se lançou-se na frente de Lúthien para evitar uma flechada de Curufin que se direcionava a ela. Mas ela também faz o papel de caçadora com Beren, salvando o seu amado dos perigos contra Sauron e Morgoth. Na realidade, juntos, Beren e Lúthien demonstram sua valentia, nobreza e desprendimento de si mesmos em prol do amor um do outro. Juntos, vão amadurecer, tornar-se o que deveriam ser diante de seus desafios, cada um preservando suas características próprias de suas naturezas masculina e feminina, sem se curvarem diante dos perigos.

Uma característica comum dos contos de fadas é a sua moralidade. A lição moral de *Chapeuzinho Vermelho* está na obediência. Ao enfrentar a barriga do Lobo Mau e, felizmente, ser salva pelo caçador faz com que ela repense seus conceitos, ganhe experiência e reconheça que a obediência à mãe é o caminho virtuoso que ela deve percorrer. O caso de Lúthien é diferente. Ela já percorreu tantos perigos por Beren e ao lado dele, que até considera não voltar mais para Doriath e receber a bênção de seus pais para a união dos dois.

Lúthien, de fato, estava disposta a vagar pelos ermos sem retornar, esquecendo sua casa, e seu povo, e toda a glória dos reinos-élficos; e por algum tempo Beren esteve contente; mas não podia por muito tempo esquecer seu juramento de retornar a Menegroth, nem impediria que Lúthien visse Thingol para sempre. Pois seguia a lei dos Homens, julgando perigoso não respeitar em nada a vontade do pai, salvo em última necessidade; e lhe parecia também indigno que alguém tão régia e bela quanto Lúthien tivesse de viver sempre nas matas, como os rudes caçadores entre os Homens, sem lar, nem honra, nem as belas coisas que são o deleite das rainhas dos Eldalië.

Portanto, depois de algum tempo, persuadiu-a, e seus passos abandonaram as terras sem morada; e ele entrou em Doriath, levando Lúthien a seu lar. Assim queria a sina deles. (TOLKIEN, 2019, p. 250)

Esse trecho mostra que a vontade dos elfos quanto à união costuma ser mais forte e definitiva do que a dos homens. Para Lúthien, basta a sua palavra para que fiquem juntos. É claro que a palavra de Beren tem peso equivalente em relação ao amor que sente por Lúthien, mas a lei dos homens conta com o rito social e o consentimento da primeira família para a formação de uma nova. A elfa segue sua consciência e seu coração, mas junto com Beren passa a cultivar mais a ponderação e a racionalidade, controlando seus ímpetos, valorizando e honrando o amor de seus pais.

A FORÇA DA FEMINILIDADE

Nas considerações finais deste capítulo, ressaltamos a importância da figura de Lúthien no legendário tolkieniano e também de que maneira ela se coloca como modelo de mulher. Sabemos que Tolkien se inspirou em sua própria mulher para compor a personagem Lúthien. Assim escreveu para seu filho Michael:

conheci a Lúthien Tinúviel de meu próprio “romance” pessoal, com seu longo cabelo escuro, seu belo rosto e seus olhos estrelados e sua linda voz. E em 1934 ela e seus filhos lindos ainda estavam comigo. Contudo, agora ela partiu antes de Beren, deixando-o maneta, mas ele não tem o poder de comover o inexorável Mandos (2010, p. 393–394).

Em ocasião da morte de Edith, escreveu a Christopher, seu outro filho:

Finalmente me ocupei com o túmulo de Mamãe... A inscrição que eu gostaria é:

EDITH MARY TOLKIEN

1889 — 1971 Lúthien

: breve e seco, exceto por *Lúthien*, que me diz mais do que uma quantidade imensa de palavras: pois ela era (e sabia que era) minha Lúthien. (TOLKIEN, 2010, p. 397).

A concepção de Lúthien nasceu de uma experiência pessoal que Tolkien teve com Edith, e muito de sua personalidade recebe os sinais dos tempos em que Tolkien viveu com sua mulher — além de outras mulheres de seu convívio, como sua mãe Mabel, sua filha Priscilla e amigas e suas alunas. Muito embora saibamos que dificilmente ele tomasse a bandeira feminista para si e seus escritos, não podemos dizer que, por outro lado, ele apoiasse a dominação dos homens sobre as mulheres e criasse personagens fracas para suas histórias. Ao mesmo tempo, não há em suas histórias uma luta entre os gêneros, mas uma mútua entrega, em que cada um morre um pouco para si, para que o outro cresça, e nessa entrega, ambos saem mais fortes.

Dessa forma, podemos dizer que a visão de Tolkien sobre as mulheres, no que diz respeito às suas personagens nos seus contos de fadas é única. Ele concilia o que há de conservador, pois não deixa de considerar as particularidades da mulher independente dos tempos, com o inovador, ou seja, com uma maior compreensão do papel delas, que só a experiência da História poderia trazer, justamente naquele limiar entre a modernidade e a pós-modernidade em que o autor estava vivendo.

Lúthien é mais inovadora do que as demais protagonistas dos contos de Grimm aqui analisadas: ela é mais ativa e é tão heroína quanto seu amado (ou mais), diferente das demais que esperam muito mais de seus príncipes e do caçador para que sejam salvas, ao contrário, ela desempenha a função do caçador perante a Beren. No conto de *Beren e Lúthien* ela é a princesa élfica que possui maior poder que Beren.

Rapunzel, Branca de Neve e Chapeuzinho estão mais vulneráveis em relação aos príncipes e ao caçador. Para que Beren esteja à altura de Lúthien ele deverá ter um grande caráter e realizar feitos inimagináveis para um homem comum. A elfa abdica de sua superioridade, demonstrando que sua alma é nobre e que o Amor está acima de bens materiais. Como de costume,

as histórias tolkienianas demonstram que a grandeza de seus personagens não está no poder, mas na capacidade que eles têm de amar, pela via do esquecimento próprio.

Em um único conto de fadas moderno, Lúthien carrega consigo a simbologia de importantes personagens femininas do imaginário popular ocidental, deixando sua marca peculiar: com suas armas tipicamente femininas, ela é protagonista ativa e executora de sua história. Na união de Beren e Lúthien, vemos um grande testemunho de entrega: Beren que vai ao encontro da morte por amor a Lúthien, e a elfa que prescinde da imortalidade para poder viver e morrer ao lado de seu amado. O resultado não poderia deixar de ser magnânimo: com essa união, o sangue dos homens, dos elfos e dos Ainur correriam por seus descendentes até o fim dos tempos.

NOTAS

¹ Optamos por grafar termos presentes na língua portuguesa como elfos, magos, entre outros em letra minúscula (exceto nas citações, que têm a sua própria normativa). Contudo nos casos de palavras advindas de línguas fictícias, como Maia, Sindar etc. manteremos a primeira letra maiúscula.

² Toda a mitologia imaginada por J.R.R. Tolkien, em que as histórias da Terra-média (e arredores) estão inseridas.

³ No *Silmarillion*, *De Túrin Turambar* e *De Tuor e da Queda de Gondolin*, respectivamente.

⁴ Embora usemos aqui a primeira versão dos Grimm, menos branda e menos conhecida que as versões posteriores.

⁵ Os Maiar são espíritos puros, como seres angélicos, pertencentes à categoria dos Ainur, que estavam presentes na canção da criação do mundo, o Ainulindalë, que vieram à Arda, o que equivale ao planeta Terra. Em relação aos Valar, são Ainur de menor poder, mas muito mais poderosos que qualquer elfo.

⁶ Elu Thingol, também chamado Elwë, era o líder dos Teleri, terceiro clã dos elfos. Ao se apaixonar por Melian, a Maia, na Terra-média, formou com ela o reino dos Sindar, conhecidos como elfos cinzentos, deixando de acompanhar os Teleri, que passaram a serem chefiados por Olwë, irmão de Thingol.

⁷ Nas formas primitivas desse conto, Lúthien se chamava Tinúviel.

⁸ Tradução nossa. Original: “The nightingale has had the most spectacular career of all literary birds. It has appeared in many thousands of poems from Homer to the twentieth century, and even in ancient times it acquired an almost formulaic meaning as the bird of spring, of night, and of mourning. Later, through its link to spring and night, it also became a bird of love”.

⁹ Tradução nossa. No original: “As Zimmer observes, Tolkien uses the significance and power of language as both the descriptive and expressive actuality of real things; in the same way, names reveal the actuality of one’s being. She writes, ‘[A] true name is the exemplary cause of the material thing to which it refers; the «name of a thing is not a mere label or symbol but the true reality.»’ One’s true name is the expressive actuality of one’s being. To reveal one’s true name is to reveal the power of one’s being or else to expose the vulnerability of one’s being.

- 10 A dedução se dá por considerarmos a referência da mitologia nórdica na construção dos elfos tolkienianos.
- 11 Tradução nossa. No original: “The overwhelming impression of mother-figures given by the most recognizable versions of the culture’s most popular fairy tales and myths is of evil, absent, or unpleasant mothers”.
- 12 Na versão que utilizamos para a análise, a maçã se desprende da garganta da princesa por causa de uma fatalidade: um dos empregados do príncipe, cansado de carregar o caixão para onde a Sua Alteza ia, bateu nas costas da bela morta, o que fez a maçã sair de sua garganta e a vida retornar ao corpo de Branca de Neve. Nada de beijo encantado.
- 13 O conceito do duplo vem do alemão, *Doppelgänger*, é um ser que tem as mesmas características físicas e psicológicas de um outro ser.
- 14 Tradução nossa. Original: “The symbolism of mirrors depends not only on what things cause the reflection — nature, God, a book, drama — but also on what one sees in them — oneself, the truth, the ideal, illusion”.
- 15 O maior e mais poderoso inimigo das histórias tolkienianas.
- 16 Uma espécie de planta, da família dos rabanetes, cujas folhas e raízes podem ser utilizadas para fazer salada.
- 17 Nessa versão, sem o sinal gráfico na primeira sílaba.
- 18 Nessa versão, a personagem ainda não chamava Lúthien Tinúviel, mas apenas Tinúviel.
- 19 Como Melian era chamada em sua primeira versão.
- 20 Nome dado a Daeron, que, na antiga versão, era irmão de Tinúviel. Lembrando que, em *O Silmarillion*, ele é um elfo menestrel que se apaixona por ela como Beren.
- 21 No ensaio *Sobre Estórias de Fadas*, Tolkien explica o conceito de eucatástrofe: um neologismo que significa “boa catástrofe”, contrapondo-se ao final infeliz da tragédia.
- 22 Já citada aqui, a história de Túrin Túrambar é relatada em *O Silmarillion*, conhecida também como *Os Filhos de Húrin*, e é, como *Beren e Lúthien*, um conto, ao mesmo tempo, independente e essencial para a compreensão de *O Silmarillion*.
- 23 Sauron, em forma de lobisomem. Ele é um Maia corrompido pelo mal, o mesmo que fabricará o Anel do Poder, objeto de desejo em torno do qual o enredo de *O Senhor dos Anéis* desenrolará.

24 A linhagem de Lúthien se estenderá a personalidades importantes na história da Terra-média, como Elwing, a esposa de Eärendil; Elros, e por ele, se estenderá a Aragorn por muitas gerações adiante, e Elrond, pai de Arwen Undómiel, A Estrela Vespertina.

25 Tradução nossa. No original: “For Tolkien, one’s ‘true name’ has an intelligible relation to one’s being. Lúthien’s declaration of identity is a declaration of her being. In ‘naming her own name’, she then uses song as the fullest expressive power of her being, singing a ‘song of power’ to cast an enchantment.

26 Tradução nossa. No original: to describe Lúthien as a helpless female and her strength as mere magic is to misconstrue the narrative context and metaphysical framework in which it was written”.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. *Rapunzel and the Forbidden Garden*. Disponível em: <https://www.academia.edu/8249833/Rapunzel_and_the_Forbidden_Garden>. Acesso em: 13 out. 2018.
- CALDEIRA, A. S. Snow White, Beauty as Image. 2009/2010. 15 p. Essay, Faculty of Fine Arts Lisbon, 2010.
- COUTRAS, L. *Tolkien's Theology of Beauty* — majesty, splendor and transcendence in Middle-earth. New York: Palgrave Macmillan, 2016.
- ESTÊS, C. P. *Mulheres que Correm com Lobos* — mitos e histórias do arquétipo da Mulher Selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- FERBER, M. *A Dictionary of Literary Symbols*. Cambridge at University Press, 2007.
- GRIM, J. GRIM, W. *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- MACHADO, M. C. (org.). *As Melhores Histórias de Andersen*. São Paulo: Ediouro, 1973.
- SCHANOES, V. L. *Fairy Tales, Myth, and Psychoanalytic Theory*. Dorchester: Ashgate, 2014.
- TOLKIEN, J.R.R., CARPENTER, H. (Org.), TOLKIEN, C. (Assist.). *As Cartas de J. R. R. Tolkien*. Curitiba: Arte e Letra. 2010.
- TOLKIEN, J. R. R. *Árvore e Folha*. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2020.
- TOLKIEN, J. R. R. *Beren e Lúthien*. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2018.
- TOLKIEN, J. R. R. *O Silmarillion*. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2019.



ANA MARIA MACHADO: DA CRIAÇÃO FICCIONAL À CRÍTICA – O VALOR DA LEITURA LITERÁRIA

Gabriela Trevizo Gamboni Patrocínio

Este artigo pretende estabelecer, na obra de Ana Maria Machado, a relação entre a produção literária e a produção crítica da autora, verificando como ambas se apoiam em aspectos semelhantes. Para tanto, serão analisados, simultaneamente, textos críticos e ficcionais, a fim de apreender seu projeto literário, cuja proposta está alicerçada na importância da leitura. Assim, temos uma autora consciente e segura com relação à produção artística. Para ela, o papel da crítica é fundamental, porque é parte integrante do universo da criação: um texto criativo não se esgota em uma leitura de dicionário, preocupada apenas em decifrar o sentido literal do texto. Pelo contrário, uma criação artística é densa, funda e inesgotável, consistindo em uma multiplicidade de sentidos, na linguagem plurissignificativa e potencial, na medida em que se submete às novas leituras ou ao universo expandido do leitor.

A autora afirma ainda que a crítica deve ser criadora e digna, usando uma linguagem de maneira que, ao explorar a obra, compreenda-a como aberta e cheia de sentidos, ajudando também a compor essa criação, dando-lhe sombra e volume. Com isso, a criação só tem a ganhar, tratando-se de uma espécie de provocação, um estímulo sedutor que incita no crítico o desejo de escrever também. Trata-se de uma crítica que, por participar da criação, está relacionada muito mais com o prazer de escrever e refletir do que com o interesse por condenar ou exaltar, caracterizando um juízo final.

Em contrapartida, temos uma vasta criação ficcional dessa autora, que trafega desde traduções e adaptações a obras destinadas a crianças e jovens e até mesmo a adultos, revelando um projeto literário. São histórias cheias de significados, nutridas de ambivalência e rupturas, mergulhadas no simbólico e que se cruzam no próprio ato da leitura, porque nascem de uma dinâmica de rompimento de barreiras, traçando seu projeto político-ideológico com base em temáticas que abordam o questionamento ao poder. Esse amplo questionamento se lança, também, às relações sociais e aos temas que delas advém como a brincadeira e o jogo, a solidariedade e a amizade, a liberdade e a escravidão, a repressão e o exílio, a busca pelo crescimento pessoal e a construção do eu, a magia e o imaginário, o cotidiano e a família, o mistério, o amor, a condição feminina e a diversidade cultural.

Outra marca forte nas obras de Ana Maria Machado e que parece relevante é a sensibilidade com que legitima os silenciados, os excluídos e marginalizados. Além disso, é frequente, em sua obra, o tema de leitura e escrita, expandindo-se no emprego de múltiplos recursos linguísticos, na versatilidade da linguagem literária e na humanização do leitor, pautados no profundo respeito que demonstra ter em relação à criança e ao jovem.

Machado retoma, assim como seu mestre Monteiro Lobato, personagens conhecidos do leitor e arte de suas próprias referências culturais. Mediante o posicionamento da autora, objetivamos estudar paralelamente as linhas mestras na obra crítica e ficcional de Ana Maria Machado, averiguando como ambos discursos se cruzam, revelando um projeto literário dessa escritora. A obra crítica de Ana Maria Machado é vasta e se desenvolve em oito livros: *Contracorrente* (1999), *Texturas: sobre leituras e escritos* (2001), *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002), *Recado do nome* (2003), *Ilhas no tempo: algumas leituras* (2004), *Romântico, sedutor e anarquista: como e por que ler Jorge Amado hoje* (2006), *Balaio: livros e leituras* (2007) e *Silenciosa algazarra* (2011).

Iremos nos voltar com mais atenção às obras *Silenciosa algazarra* e *Texturas: sobre leituras e escritos*, para compor o corpus desse artigo, relativo à crítica, aos quais condensam os valores críticos da autora, em especial, o valor que ela atribui à leitura literária. Enquanto corpus ficcional, elegemos *História meio ao contrário* (1978), *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982), *Era uma vez um*

tirano (1982), *De fora da arca* (1996), para que possamos buscar resgatar os valores críticos que podem ser identificados tanto em sua obra ficcional como em suas obras ensaísticas.

Temos por objetivo ilustrar alguns valores que saltam aos olhos em sua criação ficcional, começando pelo valor ao feminino, que aparece na obra para ser transformado pela leitura, ou seja, como possibilidade de emancipação da mulher. Na obra *Texturas: sobre leituras e escritos* (2001), ela descreve a estreita ligação entre os trabalhos de tecer e escrever. Constatando a forte presença do feminino nas atividades têxteis, a autora correlaciona com as barreiras que as mulheres enfrentam para triunfar no universo dos textos, apontando no âmbito social a exploração a que a mulher vem sendo submetida ao longo dos tempos, produzindo riquezas em condições de trabalho precárias sem poder se apropriar dos resultados do seu trabalho.

A autora comenta que, durante muito tempo, a mulher foi uma cidadã de segunda classe, com impedimentos de direitos elementares e ocupou uma posição submetida à vontade masculina; no entanto, muitas ousaram e abriram clareiras na selva do preconceito, da discriminação e da ignorância. Diante dessa preocupação, temos em *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982) mulheres ousadas: ao arrumar gavetas e caixas, Isabel encontra uma antiga fotografia de sua bisavó Beatriz, a Bisa Bia. Esse objeto abre um grande canal de comunicação entre a bisneta e a bisavó, cuja situação torna-se extraordinária para a menina, que encontra em Bisa Bia uma amiga e companheira para todos os momentos. Essa descoberta traz muita alegria para as duas, uma vez que reserva espaço para o confronto de valores: os conservadores, representados pelas opiniões de Bisa Bia, e os inovadores, representados por Isabel. Enquanto, no pensamento de Bisa Bia, a distinção de gêneros é bem precisa, pois para ela existem coisas de meninas e coisas de meninos; no pensamento da jovem as coisas não são bem assim. Logo nos primeiros contatos, quando surgem as diferenças, Isabel percebe e comenta:

Só depois que eu fiquei conhecendo melhor Bisa Bia é que soube da verdade: ela não gosta de ver menina usando calça comprida, short, todas essas roupas gostosas de brincar. Acha que isso é roupa de homem, já pensou? De vez em quando ela vem com umas ideias

assim esquisitas. Por ela, menina só usava vestido, saia, avental, e tudo daqueles bem bordados, e de babado. (MACHADO, 1982, p. 11)

E mais à frente, é Bisa Bia quem fala:

— Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem comportada. (MACHADO, 1982, p. 19)

Isabel, uma garota de doze anos que trava conhecimento por meio do fantástico com o seu passado e futuro, é capaz de perceber essas questões e de se posicionar diante delas, afirmando que não seguirá os padrões e não aceitará uma posição subordinada na sociedade. Beatriz também faz uma viagem ao passado. Esse processo fortalece e reafirma sua condição de igualdade, não permitindo que sua vida seja submetida ao comportamento machista que insiste em permanecer. Nessa obra, não sobra muito espaço para os homens, uma vez que a maioria das ações é dominada pelas mulheres. A menina Isabel, sua mãe, sua bisavó Beatriz, ocupam e determinam as ações, e é só em papéis secundários que aparecem os homens, com pouco destaque, apoiando-se sempre na ação principal de Isabel e de suas companheiras.

A menina não se rende às pressões da bisavó; insiste em se vestir como gosta e brinca com seus amigos, não distinguindo roupas e brincadeiras específicas para meninos e meninas. Essas contradições não as distanciam, ao contrário, fortalece o relacionamento das duas, pois ambas respeitam as diferenças de opinião e não se impõem uma à outra. E a menina se justifica:

[...] os papos explicativos com Bisa Bia podem ser muito divertidos. Mas tem horas em que ela torra a paciência de qualquer um, eu fico com vontade de sumir, mas como é que a gente pode sumir para bem longe de alguém que mora com a gente dessa maneira, bem dentro mesmo? Ainda mais desse jeito dela, transparente e invisível para todo mundo [...] (MACHADO, 1982, p. 30)

Vale ressaltar que não é só com a bisavó que a menina Isabel enfrenta resistências quanto à sua liberdade de comportamento. Entre seus amigos, isso também acontece, encontrando o preconceito contra a plena atuação das mulheres. Apesar disso, a menina não se rende, demonstra ter coragem e ousadia superiores aos meninos, tanto que, em uma dessas incursões por goiabeiras, Marcela, uma menina da turma que disputa com Isabel as atenções de Sergio, diz que não pode participar da aventura para não sujar a roupa e que aquilo não era coisa para meninas. Então, vão Isabel e Sergio até as goiabas, saltam o muro e deparam-se com um cachorro: Sergio demonstra medo, enquanto Isabel mantém a calma e domina o cachorro, pois já era velha conhecida da casa, mas Sergio não sabia disso.

O desempenho de Isabel nesse episódio faz com que Sergio se encante por ela, conquistando o respeito e o carinho do menino que, por sua vez, afasta-se de Marcela. Isso resulta na aproximação entre ambos, gerando mais uma divergência de opinião entre neta e bisneta, pois Bisa Bia afirma que “Menina de sua idade não devia estar pensando em namoros, isso não fica bem. Menina de sua idade deve é brincar de roda, fazer comidinha, pular amarelinha, costurar roupa de boneca...”. (MACHADO, 1982, p.39). Mas Isabel responde mais à frente:

— Olha, Bisa Bia, quer saber de uma coisa? Isso tudo foi muito antigamente. Hoje em dia, é justamente o contrário. Menina do meu tamanho não casa, não. Mas namora se quiser, sabe? Namoro de menina, que é diferente de namoro de mulher maior, mas é namoro sim. E, na hora de casar, não são os pais que resolvem. É a gente mesma. (MACHADO, 1982, p. 40)

Logo no início da narrativa, Isabel traça o perfil de sua mãe, diferenciando-a das demais: “Minha mãe é gozada. Não tem essas manias de arrumação que muita mãe dos outros tem, ela vai deixando as coisas espalhadas pela casa, um bocado fora do lugar” (MACHADO, 1982, p. 6). Para ela, a mãe representa a força feminina, o modelo de mulher emancipada, porém não se sabe a profissão, nem o estado civil dessa mãe, fato que deixa lacunas, ou seja, o leitor precisa preencher esses vazios que, segundo Iser (1996, p. 30), “constituem uma precondição fundamental da comunicação, porque inten-

sificam nossa atividade ideacional”. Assim, a protagonista vai construindo a imagem da mulher moderna representada por sua mãe. A narrativa só menciona o sobrenome da mãe de Isabel e o fato de ter sido casada, mas não se fala do pai na convivência familiar:

— Por que minha avó é Almeida, e eu sou Miranda?

— Porque quando sua avó casou, ficou sendo Ferreira, e eu nasci sendo Ferreira. Mas quando casei, fiquei sendo Miranda, que é o sobrenome do seu pai.

— Mas eu quero ter o mesmo sobrenome de você, da vovó e da Bisa Bia.

— Não pode filha, cada uma de nós ficou com um sobrenome diferente. Mulher quando casa é assim.

— Não. Já resolvi. O nome é meu. Desde que nasci. Meu marido ainda nem me conhece. Não tem nada com isso. Mamãe olhou para mim com atenção e perguntou:

— E por que, Bel?

— Porque eu sou eu, ora. (MACHADO, 1982, p. 47)

Na perspectiva da autora, a construção estética consiste, dentre outros elementos, em convidar o leitor, seja ele criança ou não, a apreciar esse trabalho com as palavras e a imaginação, assim como faz em *Bisa Bia, Bisa Bel*. Para tanto, Machado afirma que a literatura infantil necessita de alguns cuidados especiais, como o ludismo:

Escrevo porque gosto. Com meus textos, quero botar para fora algo que não consigo deixar dentro. E escrevo para criança porque tenho uma certa afinidade de linguagem. Mas não tenho intenção didática, não quero transmitir nenhuma mensagem, não sou telegrafista. Acredito que a função da obra literária é criar um momento de beleza através da palavra. Escrever para crianças talvez seja mais aberto, mais lúdico, mais perto da conotação e da poesia, mais polissêmico. E com certo compromisso com a esperança, que não existe quando se escreve para adultos. Mas basicamente não creio muito que as coisas se dividam entre adultos e crianças. (MACHADO apud. BASTOS, 1995, p. 49)

Essa distinção centrada no lúdico, “mais perto da conotação e da poesia”, enriquece a obra literária, ampliando a perspectiva do leitor, e, é nesse sentido que a literatura infantil de Ana Maria Machado amplia ao invés de restringir. A identificação de um leitor infantil ou juvenil se dá por uma espécie de projeção da criança na personagem com a qual ela enxerga alguma afinidade, proporcionando uma sensação agradável de liberdade e pacificidade. É dessa forma que ocorre com a menina Isabel, quando convida o leitor para adentrar na sua história, deixando-o à vontade, ao estabelecer um pacto de confiança por contar-lhe um segredo que mais ninguém sabe.

Ao se identificar com o protagonista, o leitor está, ao mesmo tempo, participando da história e atuando sobre ela, uma vez que a interpreta. Sua participação se dá por meio de um “leitor implícito”, que é compreendido como parte constitutiva da configuração textual, pois participa da composição do texto no momento em que ele é escrito. O leitor exerce o papel de mediador, no sentido de fazer com que o autor só adquira plena consciência de sua obra por meio da reação que recebe dela, por parte dos leitores.

Sendo assim, as obras de Machado permitem ao leitor projetar-se na história narrada, colocando-se no lugar da personagem, vivendo uma nova experiência e enriquecendo-se interiormente. Ou ainda, distanciar-se da mesma história para voltar à sua realidade, podendo estabelecer comparações, enxergar as opções, enfim, um enriquecimento que a literatura pode conceder, quando revela sua crença no seu valor formador. Em vários momentos de *Bisa Bia*, *Bisa Bel*, Machado proporciona essa interação texto/leitor, como quando, junto com a protagonista, vai construindo a imagem da mulher moderna representada pela mãe, relacionando-a à busca pela emancipação do feminino.

No decorrer da narrativa, o leitor é defrontado com questionamentos sobre o papel da mulher na sociedade, além de perceber o diálogo entre gerações, que se dá nas conversas que Bel desenvolve com a Bisa Bia, com a mãe e até mesmo com a Bisneta Beta:

Já imaginou que tristeza devia ser passar os dias esperando o marido e os filhos chegarem? Um monte de empregadas e só um trabalho pouco criativo dentro de casa? [...] O que eu acho é que é um trabalho que não

transforma o mundo, não melhora as coisas, é só manter como estava, lavar para ficar limpo [...] Claro que educar filho é trabalho que transforma o mundo, mas isso é coisa que pai também faz, e mãe que trabalha fora também...! (MACHADO, 1982, p. 45–46)

Além do preenchimento mediante a projeção do leitor, existem outros fatores que configuram o caráter estético da obra, como é o caso do uso dos nomes próprios, que promove a identificação e a individualidade, já que os nomes resultam da exploração poética já presente no título “Bisa Bia, Bisa Bel”. É pelo jogo fonético, denominado com inteligência e sensibilidade, que Machado conota certa semelhança entre as personagens, reforçando também o grau de parentesco entre elas. Pois estamos diante de uma narrativa que relata a história de quatro mulheres da mesma família: Beatriz (bisavó de Isabel), a mãe de Isabel, a própria Isabel e sua bisneta Beta. A obra une as três pontas do tempo (passado, presente e futuro) que coexistem na protagonista Isabel, por meio das vozes de Bia e de Beta. O elo dessas gerações é a fotografia e, em versão futurista, a holografia, as quais retratam a época em que foram feitas.

A narrativa seduz à medida que o leitor adentra na história e consegue se orientar dentro da insólita situação instaurada desde o princípio – fantasia e realidade –, a partir do momento que Isabel passa a dialogar constantemente com sua bisavó.

Tendo em vista tais informações, podemos afirmar que, nessa obra, como em várias outras, Machado não se utiliza da ficção de forma utilitária, descartando também o “utilitarismo às avessas”, de Perrotti. Em *Bisa Bia, Bisa Bel*, é possível notar um caráter emancipatório do feminino, enfatizando a superação da assimetria adulto/criança, pois privilegia o trabalho estético e, por isso, valoriza seu leitor infantil. Essa valorização é percebida pela liberdade e autonomia que a personagem Bel adquire, agindo e refletindo sobre o mundo e sobre si mesma. A capacidade da autora de criar diferentes formas de linguagem faz dessa narrativa um conjunto discursivo privilegiado, adequado ao leitor infantil, isto é, trata-se de um texto do tamanho do leitor, que responde à necessidade de um esforço por parte da literatura infantil de atingir sua maioridade literária.

[...] à minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. Esse patrimônio está sendo acumulado há milênios, está à minha disposição, uma parte é minha e ninguém tasca. (MACHADO, 2002, p. 19)

A CONSTRUÇÃO DO LITERÁRIO: DA TRADIÇÃO À POLÍTICA

Desde que o mundo existe e, nele, os seres humanos fazem sua morada, a História é construída a partir da relação entre esses seres e as coisas existentes. Tudo que sabemos hoje sobre o nosso passado histórico é fruto de uma herança cultural transmitida por nossos antepassados, por meio de informações que passaram de geração a geração. Isso nos inclui nessa História, cujo futuro também será transmitido. A literatura também é uma forma de perpetuação de toda nossa História. Na obra *Texturas: sobre leituras e escritos* (2001), Ana Maria Machado menciona a literatura como uma herança cultural, da qual todos nós temos direito, configurando assim o valor que ela atribui à cultura tradicional. Em muitas obras ficcionais da autora, identificamos tal valor, uma vez que Machado é fortemente ligada às suas raízes, tanto familiares como culturais.

Na obra *De fora da arca* (1996), é possível notar duas referências à tradição: a primeira trata da história bíblica da Arca de Noé; e a outra, da família como forma de propagação da História por meio de histórias. Nessa narrativa, ela se apropria de um aspecto marginal da narrativa bíblica, ou seja, dos animais que não entraram na arca de Noé pelos mais variados motivos.

A história de Noé é de conhecimento comum, pelo menos por parte dos povos que seguem a tradição hebraico-cristã. Trata-se de um homem temente a Deus, que vivia numa época em que as pessoas não queriam obedecer ao Senhor e só faziam o mal diante dos olhos do seu Criador. Irado, Deus resolveu destruir a terra tão bela que havia feito para os homens. Chamou Noé e

mandou-o construir uma arca na qual pudesse ficar toda a sua família e um casal de cada espécie de animais existentes na terra. Noé assim fez.

Quando a arca estava pronta, os animais começaram a chegar. “Veio bicho de tudo que era lado”, o que deu o maior trabalho à família de Noé, pois tinham que cuidar de toda bicharada. Mas alguns animais foram deixados ou esquecidos do lado de fora da arca. Como fazer para que as futuras gerações se lembrassem deles após o dilúvio que mataria todos os seres vivos fora do grande do barco? Com exceção dos que podiam nadar — Machado ressalta, “feito peixe, camarão, caranguejo, lagosta” — e de quem era leve e podia voar pousando na arca de vez em quando — “feito garça, gaivota, mergulhão, flamingo” — os demais estariam fadados ao esquecimento.

É aqui, então, que aparecem os outros personagens dessa história, que vão dividir com a narradora a tarefa de contar as histórias ao leitor. Esses personagens são: a mulher, os filhos e as noras de Noé, que salvam os animais que não tiveram a mesma sorte dos que nela entraram. As vinte e uma espécies que ficaram de fora da arca só se salvaram na memória da família de Noé, cujos membros foram passando suas histórias para as gerações seguintes, retendo na lembrança pelo menos alguns dos nomes apresentados. E como Noé e sua família eram os únicos humanos em todo o planeta após o dilúvio, ficou fácil para eles transmitirem aquilo que tinham como herança, ou aquilo que eles queriam que se propagasse. É claro que, com isso, muita coisa se perdeu também.

Diante da nova versão do mito bíblico, narrado por Machado, é possível notar o grande compromisso que ela tem com o passado, pois o antigo tem muita força na modernidade, principalmente por se tratar da História de um povo. Em *Silenciosa Algazarra* (2011), ela faz menção acerca da tradição na construção da herança cultural de todos:

[...] tenho sempre mantido um nítido compromisso com a preservação do patrimônio cultural — brasileiro ou universal. Reconheço que tudo o que escrevo é mesmo tecido de um diálogo entre imaginação, observação e memória. E me dou conta de que, com frequência, estou passando por cima desses limites que às vezes alguns tentam manter de pé como fronteiras intransponíveis — entre o real e o imaginário, entre o oral e o escrito,

entre o popular e o erudito, entre o regional e o universal
ou entre o infantil e adulto. (MACHADO, 2011, p. 101)

Além da obra *De fora da arca* (1996), temos muitas outras que configuram a tradição por meio do contador de histórias. Já vimos que em *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982), a autora apresenta uma história em que a menina encontra uma foto de sua bisavó quando criança e aprende a valorizar e respeitar os ensinamentos que vai recebendo dessa sua antepassada. Mesmo com a ausência da bisavó, que só é vista por meio da fotografia e da imaginação, Isabel aprende a conhecê-la. Com isso, é possível notar os valores que acabam por passar de geração a geração, uma vez que a bisavó transmite a Isabel todo o conhecimento que fez parte de sua vida. Além disso, é importante ressaltar que Machado também coloca, nesse encontro de gerações, uma troca recíproca de informações específicas sobre cada tempo, o que instiga a curiosidade a respeito de cada época.

Ambas as culturas retratadas no livro estão impregnadas de costumes estrangeiros da potência mundial dominante de cada época. No tempo de *Bisa Bia*, vemos a influência da cultura francesa: bibelô, *plafonier*, bisotê, *bombonier*, *étagère*. Já no tempo de Isabel, que é o da narração, a influência estrangeira dominante é a americana, e os termos traduzidos ou abrigados vindos do inglês são um mistério para *Bisa Bia* “Porque naquele tempo não tinha ‘spray’ de matar insetos, quem disse que ela sabia o que era ‘coca-cola’?” (MACHADO, 1982, p. 26)

O valor da tradição aparece como indicador de manutenção — seja da família, da figura do contador de histórias, da cultura e dos saberes fundamentais ao humano. No que tange o valor à tradição, temos também em *História meio ao contrário* (1978), o resgate desse valor, atentando para a importância daqueles que nos antecederam: “a história dos filhos começa mesmo é na história dos pais. Ou na dos avós, bisavós, tataravós ou requetatatataravós” (MACHADO, 1978, p. 4). Para ilustrar isso, Ana Maria Machado busca na cultura indígena, uma prática rememorativa existente em muitas tribos, estabelecendo assim um vínculo com seus antepassados e cultuando a memória daqueles que são origem e, de certa forma, motivo de sua própria existência. Esse culto dessas origens de maneira simbólica torna-se um elo de identidade entre o passado e o presente.

No entanto, há uma crítica ao focalizar a importância dada pelo índio aos seus antepassados e à cultura, em contraste com o homem branco “que não liga para essas coisas” (MACHADO,1978, p. 5) e, por isso, não sabe a história de seus pais, enfim, a sua origem. Aqui, a ironia se instaura, pois o narrador observa que a sociedade capitalista contemporânea é marcada por “sabedorias civilizadas”, tal como “escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis”.

Além da referência à cultura indígena, existe ainda o destaque a outras histórias que integram o horizonte de escolhas pessoais dessa voz narrativa que se confunde com a voz autoral. Ela utiliza de certa intimidade e transparência com seu leitor ao falar ou contar, como se se tratasse de uma conversa despretensiosa: “Mas é que eu gosto muito de índios e piratas (por isso adoro a história de Peter Pan) e toda hora lembro deles”.(MACHADO,1978,p.6)

Ao transformar esse leitor em cúmplice, operacionaliza-se também a incorporação dele no texto, que, para Iser (1996), acaba por ser uma interação bem-sucedida, pois a transferência do texto só obterá êxito se conseguir ativar certas disposições na consciência do leitor, ou seja, sua capacidade de apreensão e de processamento. Intencionalmente, portanto, Machado garante o vínculo com seu leitor por meio do passado, da cultura e da história narrada.

Se a boa leitura garante a possibilidade de ascensão social e a tomada de uma parcela de poder, desenvolvendo a capacidade de ler nas entrelinhas e pensar pela própria cabeça, pode ser muito perigoso para os privilegiados assegurar a imersão da população num ambiente de livros. (MACHADO, 2001, p. 11)

Durante a ditadura militar no Brasil, muitos autores brasileiros encontraram, na literatura infantil, o espaço para expor seus questionamentos e protestos contra a política de repressão imposta pelo governo. Dentre eles, temos Ana Maria Machado, que tem denunciado, com os seus textos dirigidos ao público infantil e/ou adulto, os abusos do poder e a realidade político-social de um país que vive alienado graças à falta de contato com livros. É essa visão que aparece já no primeiro capítulo de *Silenciosa Algazarra* (2011):

Só a possibilidade de leitura de literatura, distribuída pelo maior número possível de cidadãos, poderá reforçar a coletividade diante da manipulação do mercado, dos interesses políticos, dos fundamentalismos religiosos, das ambições pessoais de ditadores.

Sociedades que já são letradas há muito tempo têm anticorpos intelectuais mais desenvolvidos para enfrentar esses novos males. Sociedades menos acostumadas à leitura ficam muito mais vulneráveis e expostas. Aproximar as crianças de bons textos é também uma forma de fortalecer defesas e cuidar do futuro. (MACHADO, 2011, p. 44 e 45)

Movida pelos acontecimentos e pelas condições de produção da ditadura militar, a escritora mobilizou-se como cidadã contra as ideias do aparelho repressor da época, escrevendo seus livros e ajudando a formar o entendimento e a consciência política de uma geração. *Era uma vez um Tirano* (1982) foi escrito após a anistia, embora ainda vigorassem as leis da ditadura, e traz a história de um país muito divertido que, por descuido ou preguiça, deixou-se dominar por um tirano. As armas que três crianças dispunham para combater sua tirania eram um arco-íris no bolso, uma canção no corpo e uma chuvarada de estrelas. A obra enfoca a relação com o poder político, mas o narrador demonstra preocupação em marcar a atemporalidade e o não lugar, reforçando a ideia de que os fatos que serão contados podem ocorrer em qualquer lugar ou época.

Em *Contracorrente* (1999), Machado questiona o papel dos textos para crianças no que diz respeito à ideologia transmitida. Segundo a autora, na literatura infantil, muitas histórias reafirmam a dominação do mais fraco pelo mais forte, ensinando aos pequenos que os adultos sempre devem decidir. No entanto, a autora acredita que a literatura infantil, assim como qualquer outra literatura, enquanto forma de arte, tende a ser subversiva e questionadora mediante a autoridade, tanto que, nessa obra, as três crianças são os elementos fundamentais de contestação em relação aos abusos de poder por parte do Tirano.

Assim, quando o narrador menciona as crianças, há uma espécie de reco-

meço com o uso da estrutura “Era uma vez”, e as três crianças descobrem-se diferentes entre si devido às cores da pele: “preta”, “rosada” e “cor de cobre”, fazendo referência à etnia brasileira. O despertar por parte da população, portanto, é provocado por essas três crianças, e cada uma delas é responsável por uma frente. É importante lembrar que uma das proibições do Tirano correspondia à arte, ou seja, “estava proibido cantar, dançar, tocar, batucar, representar, desenhar, pintar, inventar, escrever, ler, guardar papel escrito” (MACHADO, 1982, p. 14). Foi por isso que as crianças instauraram a revolução, tomando algumas atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tentou demonstrar como Machado alicerça seu projeto literário, cujo fim é a leitura livre e, culturalmente, transformadora e formadora, por meio de um discurso fortemente embasado nos princípios por nós elencados, em obras críticas. Em seu ensaio *Texturas: sobre leituras e escritos* (2001), Machado revela uma concepção acerca da leitura que acaba por se tornar o cerne de sua poética, seja nas publicações de natureza ensaística, seja nos textos literários.

É muito comum encontrar em suas histórias escritores, artistas diversos, obras literárias, teóricos e instituições ligadas às letras. Além disso, ela insere com frequência em suas obras, ambientes propícios à leitura como: bibliotecas, salas de aula, quarto de estudo e seus temas giram em torno da infância, leitura, literatura, criação literária e construção de personagens questionadoras, por meio das quais a autora cria condições para que seus leitores reflitam sobre a língua.

Temos também personagens que buscam a autoafirmação e, sempre, passam por processo de transformação, em geral pela descoberta e pelo conhecimento adquirido por meio da leitura. No artigo “A importância da leitura” do livro *Silenciosa Algazarra* (2011), como sugere o próprio título, Machado enfatiza os aspectos negativos gerados pela falta de leitura. A autora defende a tese de que quem não lê não desenvolve a própria inteligência e vive na

ignorância. Além disso, afirma que, no Brasil, se lê muito pouco, uma vez que a leitura não é considerada importante. Sem o exemplo de leitura, fica a sensação de que livro é coisa difícil, trabalhosa, que não compensa o esforço. Para ela, é impossível que uma criança alfabetizada, que tenha acesso a livros bons e interessantes, não se delicie, uma vez que a curiosidade é instintiva e a constatação do encantamento, advinda do alimento da imaginação e do prazer da leitura, promove a inteligência em atividade.

No entanto, é necessário deixar essa criança à vontade, conforme suas preferências, não impondo leituras como dever e obrigação, para que elas não fiquem na defensiva. Estamos diante de uma escritora que revela seu projeto literário pelo valor dado à leitura literária, que é manifestado de várias formas dentro de sua criação ficcional e crítica, não se limitando somente nas obras mencionadas nesse artigo.

Dentro de todo trabalho de Machado, encontramos desde temas que retratam de forma criativa fatos cotidianos ligados ao universo da criança, e que são tratados com seriedade, até emprego de múltiplos recursos linguístico-expressivos, tal como a versatilidade da linguagem literária e a humanização do leitor. Além disso, muitos são os recursos que se revelam em sua obra, a exemplo do diálogo, que confere dinamismo às narrativas, do emprego de termos e expressões inusitadas, dos poemas e cantigas de roda, trovas populares e trava-línguas, brincadeiras e lúdicos jogos poéticos com frequentes alusões à cantigas e poemas que resgatam costumes e festejos da tradição popular, proporcionando ritmo e musicalidade aos seus textos. Esta pesquisa procurou estabelecer a relação entre a produção literária e a produção crítica de Ana Maria Machado, verificando como ambas se apoiam em aspectos semelhantes, cujos valores podem ser definidos em: feminino, tradição e política. Com isso, temos, portanto, que o primado desses valores colabora com o surgimento de um projeto literário cujo foco é a crença no valor formador da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, D. (Org.) *Ana & Ruth: vinte e cinco anos de literatura*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura, uma teoria do efeito*. Trad. Johannes Kretschme. Vol. 1 e 2. São Paulo: Editora 34, 1996.
- MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.
- _____. *Balaio – Livros e Leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- _____. *Romântico, sedutor e anarquista – Como e por que ler Jorge Amado hoje*. São Paulo: Editora Objetiva, 2006.
- _____. *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- _____. *Recado do nome: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus personagens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- _____. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. São Paulo: Editora Objetiva, 2002.
- _____. *Texturas: sobre leituras e escritos*. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. *De fora da arca*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1996.
- _____. *A Expansão da Literatura Infantil*. In: BASTOS, Dau (org.). *Ana & Ruth*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.
- _____. *Do outro lado tem segredos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- _____. *Era uma vez um tirano*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982.
- _____. *Bisa Bia, Bisa Bel*. São Paulo: Salamandra, 1982.
- _____. *História meio ao contrário*. Ilustrações: Humberto Guimarães. 22 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1978.
- PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.



ANGELA LAGO

FIGURAÇÃO AUTORAL - PINCELADAS POÉTICAS DE UMA ALMA LÚDICA

Maria Zilda da Cunha (USP)

Maria Auxiliadora Fontana Baseio (UNISA/FRS)

Cada criação resiste a algo: por exemplo – diz Deleuze – a música de Bach
é um ato de resistência à separação entre o sagrado e o profano.

Agamben

Este capítulo, de certa forma, traz ressonâncias de uma trajetória de pesquisa em constante desenvolvimento e que se alinha a um depoimento de Giorgio Agamben (2018), em um texto denominado “O que é o ato de criação?”. Nele, o filósofo comenta um modo especial que pode caracterizar a pesquisa e o esforço que será possível realizar para apreender a “capacidade de desenvolvimento” contida na obra dos autores que amamos.

Esse princípio metodológico traz a cada encontro e, dada a pretensão de originalidade, algo que nos enche de alegria e coloca, sob nossa responsabilidade, perseguir as ideias desse nosso produtor. Portanto, interrogar pinceladas poéticas da alma lúdica de Angela Lago tem sido um trabalho que jamais encontrará um interpretante final, posto serem gestos poéticos que têm intrínseca relação constitutiva com a liberação de uma potência. A potência, na concepção de Agamben (2018, p.66), “é um ser ambíguo que não só pode tanto uma coisa quanto o seu contrário, mas também contém em si uma resistência íntima e irreduzível”. Nesses termos, encontramos-nos à mercê de nossa própria impotência em abarcar a totalidade e a grandeza desses

gestos a que nos propomos tangenciar, bem como em face da impotência que rege um ato criativo de um artista em alcançar o todo do fenômeno estético.

O trabalho, aqui proposto, apoia-se em princípios dos Estudos Comparados para os quais são caros os diálogos interculturais e intersemióticos, intercâmbios teóricos entre diferentes artes e territórios do saber, bem como se baseia em pressupostos da teoria peirceana, que nos permitem perscrutar uma dinâmica viva no engendrar de processos criativos e intelectivos. Esse instrumental alinhavará vozes que emanam da teoria, das obras estéticas (que se dão a ver) e da voz autoral da artista mineira. Seleccionamos para análise: *Cântico dos Cânticos* (1992), *Psiquê* (2009) e *Ave, Palavra* (2010).

Convirá sinalizar que a obra realizada por Angela Lago (1945 – 2017) é marcada por um fazer de incomum flexibilidade no que tange à temática, estilo, escolha dos suportes, das linguagens, entre outros elementos que poderiam caracterizar a unicidade da sua produção autoral. Angela labora no âmago da experiência literária, isto é, tangencia a circularidade do tempo – fenômeno em que a literatura é gestada – e o faz engendrando metamorfoses que providenciam uma simultaneidade imaginária – o tempo se torna imagem – ausência/presença capaz de gerar uma forma espacial para a arte realizar-se em um por vir (BLANCHOT, 2018). Cada obra, para ela, torna-se um ato de experimentação, em que as linguagens se renovam, bem como se renova a própria imaginação ao transformar a realidade em ideia e, esta, em ficção.

O projeto estético da escritora toca em questões sérias postas no âmbito das relações sociais (portanto vinculadas à ética), assim como está engendrado no âmbito do ontológico (posto tratar-se de um nicho da poesia); nesses termos, para a artista, o ideológico enovela-se na estética e na ética, mantendo uma recusa em se deter nas afirmações fechadas e definitivas, mas mobilizando uma abertura dinâmica de reflexões. Convirá lembrar, para os nossos propósitos, neste ensaio, como são notáveis as reverberações de sua voz autoral e os procedimentos que permitem divisar, em sua produção, figurações muito sensíveis de uma alma lúdica.

Distante geograficamente e também no tempo, mas unida a eles pelo zelo com o efeito, a atenção para com o leitor e o rigor com a tessitura da obra, Angela parece querer partilhar das vozes de Valéry e Kafka: “toda a minha obra é apenas um exercício” (BLANCHOT, 2018, p.291). É nessa linhagem de

autores que executam, no exercício com o objeto estético, a possibilidade de liberar a vida em potência – continuamente represada pelo homem e que a arte preserva (AGAMBEN, 2018) – que passamos a entender as figurações autorais a que aludimos no título deste ensaio que podem ser pinçadas em sua obra, de formas diversas e compreendidas como atos de resistência, na perspectiva deleuzeana de que “resistir significa sempre liberar uma potência de vida que estava aprisionada ou ultrajada”(AGAMBEN,2018, p.59-60). E, assim, definiríamos o ato de criação dessa autora como “ato de resistência”.

Acrescenta-se a isso a convicção de que sua poesia constitui operação na linguagem que desfuncionaliza propósitos referenciais e informativos, realizando novas formas de uso que, no dizer de Espinosa, refere-se ao fato de que “a língua, tendo desativado suas funções utilitárias, repousa em si mesma, contempla sua potência de dizer” (AGAMBEN, 2018, p.80)

A análise da figuração autoral, neste artigo, apresenta-se no diálogo de obras de Angela Lago com matizes de seu percurso criativo, cujos vestígios são deixados em anotações, conversas, capas, entrevistas, manuscritos, elementos que revelam articulações da vida e da obra da autora. Notadamente, perscrutam-se faturas, que, na exploração da interface e do hibridismo das linguagens visual, verbal e sonora (virtual), concretizam suas ideias estéticas.

Em alguns de seus livros, notadamente, encontram-se vestígios do modo lúdico com que Angela dialoga com seu interlocutor ao colocar-se a si mesma como autora e, simultaneamente, como persona, em figuração, estabelecendo um jogo de esconde e acha com o leitor, como se nota em *Raça Perfeita*, livro que faz em parceria com Gisele Lotufo, publicado pela Editora Projeto.



Angela Lago & Gloria Lofuffo: *A raça perfeita* (2004)

Figura 1 - *Raça perfeita*, Editora Projeto, 2004.

Nota-se, nesse *frame*, a presença de uma cientista - com uma face embaçada e o olhar voltado para seu experimento laboratorial. Nessa figura, reconhece-se Angela Lago; há, portanto, uma estratégia de duplicação (2 autores). Se o objetivo não é transmitir a ideia do texto como verdadeiro, mas atentar para um dispositivo da invenção, percebe-se que a autora joga com a vontade de os leitores acreditarem para, ao fim e ao cabo, fazê-los aceitar a ficção e a potencialidade lúdica do universo ficcional. Sob um desvelamento em metalinguagem, o brincar – de esconde e acha – aponta para um autor produtor de ficções que propõe uma atividade lúdica, mas também reflexiva ao seu leitor.

Importa comentar a postura crítica que esse livro reserva para a questão do preconceito de raças, atitude tão arraigada e que divide os seres humanos em raças perfeitas, menos perfeitas e não humanos, algo que, ao longo da história, das formações da sociedade e das culturas, alinhavou um imaginário perverso e irresponsável, assim como uma atitude reprovável.

A alegoria nesse texto traz um vetor bastante importante do ponto de vista político - social, não só sobre as questões identitárias, mas impõe índices sugestivos muito potentes acerca de experimentos científicos que são subsidiados por políticas governamentais que corroboram experiências laboratoriais pouco confiáveis para a espécie humana.

Além disso, a artista traz, pela via da distorção, por meio de explícitas anamorfoses – recurso caro às artes plásticas –, um alerta para o nosso olhar tão obscuro para a realidade, essa mesma que nos cerca e nos engendra, que está tão diante de nossos olhos e ao alcance de nossas mãos, como o livro que, como leitores, folheamos. Na mesma linhagem crítica, vale lembrar de *Cena de rua*, livro que impacta qualquer olhar e inteligência sensível.

Essa dimensão do jogo de duplicação e ou figurações autorais está também em outras obras. Aqui à guisa de exemplo, citamos *Caixão rastejante e outras assombrações de família*, publicado pela Companhia das Letrinhas.



Figura 2 - LAGO, 2015(Detalhe da capa)

Na capa desse livro, há uma figura humana sob o impacto de uma assombração. No ombro da senhora, está uma mão que, pela transparência, evoca, metonimicamente, a presença de um ser de outro mundo. Reconhece-se um retrato que remete à Angela Lago, agora de feição menos embaçada, mas curvada à presença do sobrenatural. Figura-se, mais uma vez, o recurso da duplicação autoral: a autora é autora? É ilustração? É personagem? Narradora? Testemunha? De qualquer forma, trata-se de alguém inserido no universo narrativo e desprovido de uma suprema autoridade ou de sua total capacidade de invenção. O brincar com o leitor, agora, passa por compartilhar, ludicamente, o sentido da descoberta que subjaz ao ato de construção autoral da ficção.

Semelhante procedimento, mas em outra chave, encontra-se em *Festa no céu*, obra publicada em 1989 pela editora Melhoramentos. Esse livro traz uma voz autoral que anuncia a fonte folclórica da história a ser contada – aqui, já

é compartilhada a autoria com um saber popular e um imaginário ancestral.¹ O livro constrói-se com imagens que cedem o ponto de vista da narrativa ao leitor, pela via aérea proporcionada pelo recurso cinematográfico. O uso pronominal “nós” insere o leitor na composição da narrativa, na condução da história e na resolução do conflito – são atos inventivos compartilhados.

A atmosfera da narrativa oral, o compartilhamento do espaço e o encorajamento da apropriação dos enlaces narrativos e cortes temporais são dados em *Sua Alteza A Divinha*, obra publicada pela RHJ, em 1992. Nesse livro, o jogo tipográfico oferece à escrita uma dimensão plástica que vai requerer do leitor uma interação – afinal, ler este livro é “entrar na regra do jogo” da escritora; as páginas, em que as letras e as figuras intercambiam funções, tornam-se um espaço coreográfico para o cenário em que épocas diversas concorrem, com seus personagens, para entoar, em coro, o seu testemunho: são vozes, gestos e olhares que corroboram a história que está sendo narrada, mas, se as pausas de cada página pontuam o momento do conflito, são as viradas de páginas que demandam ao leitor imprimir a temporalidade aos eventos. Esse livro resulta do trabalho que Angela realizou com crianças em atividade de contação de histórias. As intervenções e interações dessas interlocutoras deram a ela o roteiro para essa obra tão inventiva e tão compartilhada que, aliás, contou, ainda, “com a amável colaboração de ilustradores anônimos e antigos”.(LAGO, 1990).

Assim é que Angela testa sua poética “que não diz apenas aquilo que diz, mas também o fato que está dizendo, a potência e a impotência de dizê-lo”. (AGAMBEN, 2018, p.73). Assim, também, a autora mineira resiste a responder “quem é o autor”, ao interpor, em sua obra, esse eu poroso e agonizante em perpétua metamorfose. (BLANCHOT, 2018).

Agamben sente-se fascinado por esse lugar em que não é possível distinguir o que é nosso e o que pertence ao autor que estamos lendo. Diz o filósofo italiano: “Alcançar essa zona impessoal de indiferença, na qual desaparecem cada nome próprio, cada direito autoral e cada pretensão de originalidade é algo que me enche de alegria”. (AGAMBEN, 2018, p. 60).

Nessa linha de raciocínio, uma das mais instigantes formas de figuração autoral pode ser vista em um jogo pelo qual o autor, ao enviar ao leitor uma mensagem, sinaliza um perfazer de leituras, levando-o, também, a tangenciar

meandros de um processo criador. Referimo-nos aqui ao encarte que acompanha seu livro *O Cântico dos Cânticos*, publicado pela Editora Paulinas, em 1997, no qual, pela voz de Edmir Perrotti, Angela Lago desvela o fascinante encontro que tivera aos 12/13 anos de idade com o poema bíblico, revelando o fascínio que a acompanhou até a idade adulta e que a motivou a se lançar em uma busca incansável por traduzir seu deslumbramento em imagens – algo que reverbera e se concretiza no poema visual.

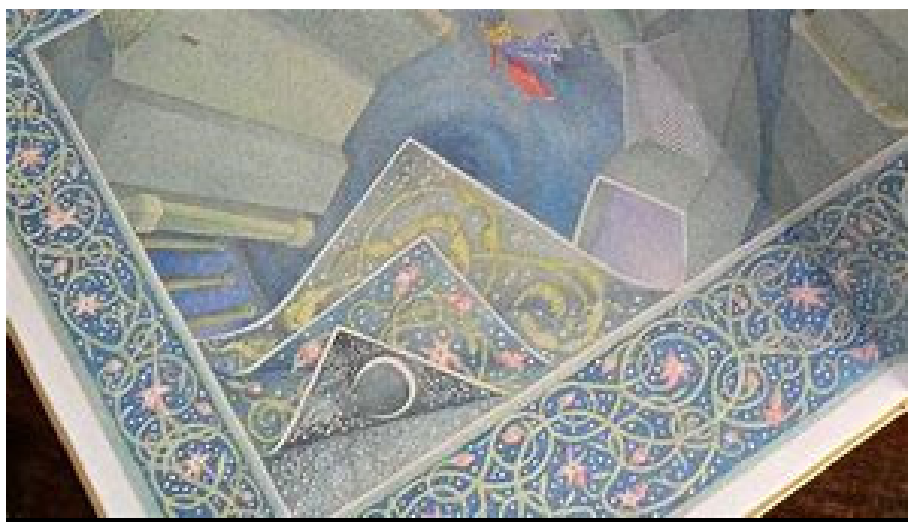


Figura 3 - *Cântico dos Cânticos*, de Angela Lago, 1997.

Beija-me com beijos de tua boca!
Teus amores são melhores do que o vinho,
O odor dos teus perfumes é suave,
Teu nome é como um óleo escorrendo
E as donzelas se enamoram de ti...
Arrasta-se contigo, corramos!
Leva-me, ó rei aos teus aposentos
e exultemos! Alegremo-nos em ti!
Mais que ao vinho, celebremos teus amores!
Com razão se enamoram de ti...²

O excerto acima é parte de *Cântico dos Cânticos* que aparece, na Bíblia hebraica, entre os escritos que formam a terceira e a mais recente parte do cânon judaico. Encontrado na Bíblia grega, depois do *Eclesiastes* – mais especificamente na *Vulgata*, entre o *Eclesiastes* e a *Sabedoria* –, esse canto carrega consigo as discussões intermináveis sobre a época em que fora escrito, sobre a autoria e sobre o que sua história nos diz. O cântico tem mais o aspecto de coletânea de cantos próprios para esposais, aparentemente unificados numa peça única. Produtos de mais de um autor anônimo teriam sido burilados e reunidos em livro por um poeta, no pós-exílio, por volta do ano 400 a.C. A tese de que o cântico foi escrito nesse período helênico pode fundamentar-se no ato de as tragédias dessa cultura apresentarem o “coro”, presente no texto.

No original hebraico, traduzido literalmente, o título carrega a autoria: *Cântico dos Cânticos*, do rei Salomão. Essa forma superlativa, entendida como “o mais belo canto” ou “o cântico por excelência”, atesta que o autor tinha consciência de sua importância e, embora o texto remeta ao rei Salomão como autor, indícios mostram que, no ano de 400 a.C., Salomão já havia morrido há cinco séculos. Outro argumento que refuta essa autoria é a presença abundante de neo-hebraísmos, persismos, aramaísmos e termos gregos desconhecidos na era salomônica. (CUNHA, 2014).

No âmbito de nossa reflexão, vale considerar o modo como Angela Lago torna figurável sua autoria nessa obra. Em primeiro lugar, a denominação poema visual, que vimos utilizando, já alude a uma transcodificação das palavras que tecem o poema em imagens, a bem da verdade, grandiosas imagens engendradas em formas múltiplas e em miríades de cores. As páginas recebem uma profusão de elementos que remetem a textos, artistas e épocas diversas, à semelhança das galerias hexagonais e espelhos de Borges, em que é possível espreitar complexas tramas de ideias, imaginários e de paradoxos intelectuais – vertigem do Aleph – (BORGES, 1974). As referências ao expressionismo, notadamente representado por Van Gogh, engendram labirintos de luz nos quais a busca pelo infinito é dimensionada pelas colunas de Escher, o sagrado e o profano enovelam-se na citação ao Barroco, nas iluminuras medievais, na presença de arabescos da arte mulçumana.

Como observa Cunha (2009, p.154), “em sintaxes inusitadas, recriam-se

o contexto histórico, o sagrado e o profano, sensações, atos, celebrações por meio de imagens.” Com a visão do alto, vemos colunas que se transformam em focos de luz. Os centros são nós de energia. Temos perspectivas e pontos de fuga divergentes. Sem lógica, cada ponto tem sua vertigem. Não à toa, a obra se oferece a nós à semelhança de um concerto musical. O erotismo do poema bíblico é acentuado nos movimentos, nos ritmos, nas massas, no fluxo e reflexo das luzes, nas formas e nas cores que se espriam em matizes de azul, rosa, amarelo. É pura qualidade de sentimento encarnada. Concreção de ações e tempo em fluxo narrativo. Não no reino da sucessão, mas é tempo fazendo-se a cada momento – e à medida mesma em que os leitores percorrem as páginas. Em vez de relações de contiguidade entre as sequências, vão se estabelecendo articulações mais complexas, simetrias, gradações, antíteses são responsáveis por uma visão simultânea de diferentes prismas do mesmo evento. (SANTAELLA,1980).

Angela labora no âmago da experiência literária, engendrando metamorfoses que providenciam uma simultaneidade imaginária em que o tempo se torna imagem – ausência/presença capaz de gerar uma forma espacial para a arte realizar-se em um por vir (BLANCHOT, 2018). Tem-se o próprio tempo abrindo-se a um acabar que é um contínuo começar. (PAZ,1990). Desse modo, a narrativa prima por representar qualidade dos acontecimentos, impressões fugidias do fluxo temporal. Imbrica-se narração e descrição (o tempo espacializa-se). Descrição qualitativa, pois a imagem chega a roçar nervuras e vincos secretos. Não descreve, mostra. Não representa, apresenta. É pura qualidade imagética. Sentido e imagem são a mesma coisa. Nascido da palavra, o poema desemboca em algo que o ultrapassa (CUNHA, 2009).

No exame da duplicação da capa, nota-se que o livro apresenta a singularidade de duas visões narrativas. Os narradores revezam-se para contar a história, que pode ser lida de trás para frente e vice-versa; cada uma das entradas na história, sinalizada pela proeminência da cor, conduz o leitor por um ponto de vista que pode ser da jovem ou do amante. Mas, seja qual for a escolha, a visão aérea e a sugestão de profundidade e terceira dimensão que a obra atinge pela concreção escultural do livro concedem o testemunho à conjunção amorosa que se dá na dobra do objeto estético.

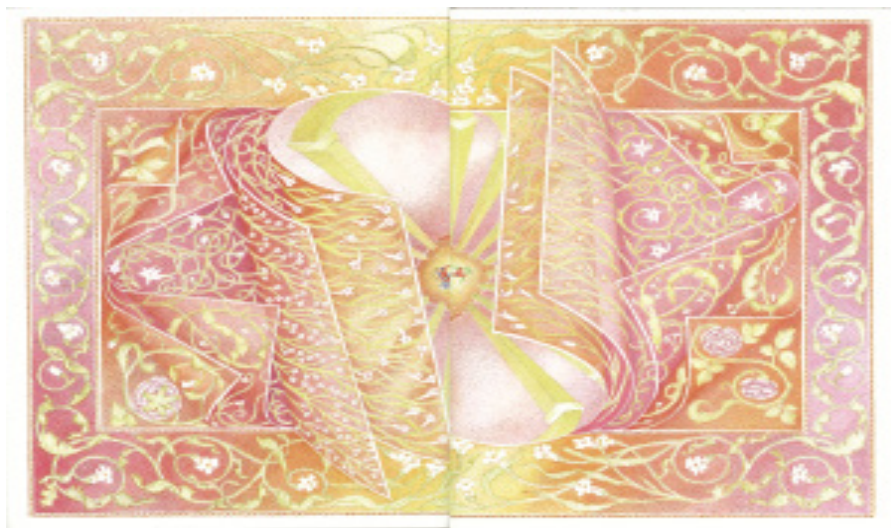


Figura 4 - *Cântico dos Cânticos*, de Angela Lago, 1997.

A formação visual de uma lemniscata, curva composta por coordenadas polares, em forma similar ao numeral 8, sugere a extensão do sentimento ao infinito, ainda que evocando um encontro fugaz, posto que a movimentação mesma do folhear afasta os corpos dos amantes. O virar de páginas – ação sob nosso controle – afasta-os. Nosso olhar testemunha o distanciamento por caminhos pincelados por matizes de cores que se distribuem em tonalidades de azul e rosa e de formas que regem a dimensão onírica e erótica do ambiente. O folhear também promove o reencontro. A estratégia de recomeços alude a mitos de renovação. As duas capas, assim, são potências poéticas, emolduram dois cantares, vozes que se distanciam e se unem, sugerindo uma intensa sinfonia.

No espaço de cada uma das capas, figura-se a experiência pessoal da autora, por meio da iluminura que a emblematiza. Título e autor estão inseridos num círculo central – metáfora do lago e Lago, interior e autor emoldurados pelo arabesco vegetal e encerrados por traços matizados de azul e rosa. A transcontextualização dos elementos históricos do passado para uma visão pessoal aparece concretizada na iluminura central.



Figura 5 - Capa, *Cântico dos Cânticos*, de Angela Lago, 1997.

O texto bíblico, na versão dos antropólogos, resumidamente encontrada na Enciclopédia Britânica, é a de um relato do casamento de camponeses sírios. Esses casamentos são costumeiramente realizados na primavera, quando as flores brotam. Os noivos são tradicionalmente coroados, como rei e rainha. Na cerimônia, era comum também um dos padrinhos fazer o papel de poeta e recitar versos de amor. Na visão junguiana, o texto retrata a imagem do verdadeiro casamento arquetípico, da união dos aspectos femininos e masculinos (*anima* e *animus*) – ou da razão e do sentimento na alma do indivíduo. Na visão religiosa, o Cântico é a grande parábola sobre o amor que liga Javé ao seu povo, no qual a amada seria Israel e o amado seria o próprio Javé.

Pode-se dizer que Angela Lago reúne essas três visões por meio das imagens alegóricas e do afastamento dos dois personagens. Esses, sempre em planos opostos, realizam a busca mútua entre labirínticas colunas de um

templo cercado por jardins em forma de molduras que estampam o arabesco vegetal. Os enamorados encontram-se e se perdem – e novamente se buscam em aproximações e afastamentos que se sucedem. O dizer do poeta encarna-se na comunhão poética. A imagem transmuta o homem e converte-o, por sua vez, em imagem, isto é, em espaço onde os contrários se fundem. E o próprio homem, desgarrado desde o nascer, reconciliando-se consigo quando se faz imagem, quando se *faz outro*. A poesia é essa metamorfose, mudança, operação alquímica e, por isso, limítrofe da magia, da religião e de outras tentativas para transformar o homem e fazer “deste” ou “daquele” esse “outro” que é ele mesmo. (PAZ,1990).

Santaella (2001), citando Pound, afirma que a verdadeira poesia está em relação muito mais próxima com o que melhor se fez em música, em pintura e escultura do que com qualquer parte da literatura que não seja verdadeira poesia.

O poema-imagem *Cântico dos Cânticos* carrega intertextualidade paródica. Nesse sentido, é jogo intertextual aclimatado no território do profano; entretanto, ao afastar-se do jocoso, chega a reverenciar a obra que lhe deu origem, irradiando, portanto, a aura do sagrado. O contexto meta-discursivo, a abordagem criativa da tradição, o tráfico interartístico, a transcontextualização, o jogo subversivo dos gêneros, a auto-reflexividade também adensam a obra e fazem figurar uma consciência estética capaz de engendrar a potência do processo de criação artística e fazer figurar, em pinceladas poéticas, a densidade da alma lúdica que habita o corpo das obras de Angela Lago.

A artista mineira constrói jogos cujas regras desafiam o leitor a caminhos labirínticos, à exploração de uma textualidade não pensada para a leitura linear do começo ao fim, concede-lhe um modo polifônico de fruir, provoca sensibilidade perceptiva e invoca uma astúcia cognitiva para pautar escolhas. Voltando ao encarte que acompanha esse livro, sabemos que pode ser entendido como um paratexto. Entretanto, convirá lembrar que, ao mesmo tempo, ele comporta vigorosa possibilidade de ser concebido como um dos nexos de densa rede hipertextual, pela qual o leitor pode transitar lúdica e lucidamente por meio de explorações e caminhos em expansão.

Uma das vias concede acesso ao *site* da autora no qual *Cântico dos Cânticos: uma leitura através de imagens*³ ecoa a apreensão apaixonada de Angela

Lago pelo poema. Comenta a artista sua tentativa em criar uma atmosfera de sonho e lembra as muitas empresas tresloucadas realizadas para que o encantamento que sentira reverberasse no leitor. O poema de textura híbrida e complexa (pelas vozes que dele ecoam, das imagens engendradas em metáforas, o ritmo sinuoso e erótico que o conduz) está no registro verbal. O empenho da autora se fez em aliar o verbo que trama o poema com as imagens. Mas como ela confessa,

Por algum motivo, Cântico dos Cânticos, o poema
escritura, se quis silencioso, “o texto do meu encanta-
mento...sem palavras... intocado... num lugar sagrado,
pleno de seus segredos... por paixão, zelo ou pudor... ficou
atrás dos desenhos.”⁴

Não à toa, leitor e autor figuram-se em conjunção poética diante do ato de ler essa obra que se revela em múltiplas faces. O próprio livro se oferece à contemplação. Provoca vertigem. Invoca muitas investidas leitoras. E, no figurar da desmesura da paixão que Angela concede ao leitor, este encontrará ecos de sua voz autoral: “tenho que lhe pedir...que se permita o devaneio poético.”⁵

Diante da leitura de algumas obras de Angela Lago, ocorrem-nos os ensinamentos de Walter Benjamin sobre a imagem dialética – ideia que evoca interessante reflexão sobre a dimensão de uma obra que não tem a pretensão de ser novidade absoluta, tampouco busca ser total retorno às fontes, mas traz o reconhecimento do elemento mítico e memorativo do qual precede e chega a ultrapassá-lo. Uma imagem autêntica, no sentido benjaminiano – uma imagem dialética que faz fulgurar “o chamado na memória do sonho e dissolve o sonho num projeto de razão plástica”(DIDI – HUBERMAN, 2018, p. 192)

Se em toda prática criadora, há fios que tecem um caráter individual gestado em tempo e espaços específicos e que afetam o artista e seu projeto estético, importa buscar índices desse processo criador. Essas pistas deixadas ao longo do percurso apontam para gestos formadores – aqueles que revelam, em sua intimidade, movimentos que transformam sons em cores, poemas em imagens plásticas, fatos do cotidiano em narrativas ficcionais – gestos construtores que, paradoxalmente, estão aliados a gestos destruidores

e transformadores, como ensina Cecília Salles (1998). Em suma, são atos reflexivos imantados pela força criadora da arte que alinhavam vida e obra, projeto estético e propósitos éticos.

Nos comentários de Angela Lago (tecidos em entrevistas, prefácios, conversas informais), nota-se o agenciamento de um fluxo contínuo da metacognição autoral que expõe fragmentos recolhidos em seu percurso criador.

Em entrevista publicada pela editora Cosac Naify⁶, afirma que: “Não cabe aos autores explicarem as suas obras. Acredito que deveríamos imitar as árvores que oferecem frutos sem prefácios.” (LAGO,2010). Nesse sentido, conta visceralmente com a participação do leitor na co-criação do texto. Nas palavras da autora: “O apelo ao imaginário desse interlocutor – o leitor – é fundamental, é preciso que o livro ouça a sua voz leitora, a obra se construiria assim numa polifonia especial de vozes.” (LAGO,2010).

Sua obra engendra-se numa miríade de vozes – de criadores, escritores, pintores, cineastas, tradutores, pessoas da vida comum, contadores de causos que, ao fim e ao cabo, vão perfazendo sua genealogia artístico-literária: Willian Morris, Lewis Carroll, Eduard Lear, Escher, Fernando Pessoa, Guimarães Rosa, Borges, Murilo Rubião, Kafka, Maurice Sendak, Pasolini, entre outros, além de mitos gregos, contos de fadas, Antigo Testamento, iluminuras medievais.

Embora ela valorize a simplicidade, que favorece a aproximação com o leitor, suas criações geram narrativas complexas, caleidoscópicas, tecidas de modo análogo ao universo onírico e feérico, em face da conjugação de sentidos que potencializam. A construção de livro labiríntico faculta tempos, espaços, vidas humanas que, ao encontrarem-se, oferecem ao leitor uma participação importante e criativa.

Nesse sentido, a obra *Psiquê* (2009) retoma o conhecido mito que transitou por diferentes sociedades e tempos, sendo recriado no teatro, na ópera, no cinema, na pintura, na poesia, na publicidade ou ainda se inscrevendo em histórias, como *A Bela e a Fera*, *Branca de Neve*, *O príncipe sapo*, passando pelas mãos criativas de Boccaccio, Caldeirón, Laprade, Molière, Lamartini, La Fontaine, Perrault, entre outros que se encantaram com essa célula matricial representativa da condição humana. A obra guarda a memória dessa constelação de narrativas e de exegeses que se refazem em diferentes extratos, revelando não só a capacidade do homem em fabular, gestando sempre

novas histórias e encarnando diferentes imaginários culturais, mas também a vigorosa plasticidade do mito.

Ângela recria a narrativa como um jogo imaginário, realizando singular conexão com o conto de fadas, fazendo reverberar o memorável em outro sistema sógnico. O livro oferece ao leitor um reencontro com imagens grandiosas em uma expressão de rara simplicidade, ainda que sob outro aspecto, com a matéria narrativa de *illo tempore*. O sopro fabulador engendra-se no tempo narrativo e em uma nova forma de materialização artística. O conto de fadas – matriz ficcional eleita pela escritora para traduzir semioticamente a matéria narrável – faz orquestrar as notas da aura mítica, reverberando o pulsar original da criação.

A capa do livro, em consonância com as páginas iniciais, anuncia uma atmosfera noturna, evocando a imensidão do universo com a cor preta e pequenos orifícios por onde entra a luz de supostas estrelas – reflexo da página prateada que serve de suporte.

A apresentação do título, em contraponto, descansa sobre uma página branca em que a imagem de uma árvore – árvore da vida sugere folhas se movimentando com o vento.

Nas páginas seguintes, entrecortando o silêncio primordial, surge a palavra “Era uma vez Psiquê, uma princesa tão linda, que é impossível pintar ou descrever” (LAGO, 2009). O texto verbal encarna a alma inquieta da escritora diante do desafio de reinventar a narrativa mítica. Afirma a autora: E “eu estava proibida de desenhar Psiquê” [...]; Eros, um deus, “não pode ser visto por uma mortal. Desenhar os dois personagens através de sombras era meu único recurso. Enquanto fiz os desenhos, vi a mim mesma espelhada na tela do computador e compreendi o tanto que me confundia com a história”. (LAGO, 2010).

A narrativa prossegue em jogo de palavra e imagem, imprimindo um efeito parafrásico na tradução criativa do mito, incluindo sua estrutura narrativa, marcada por uma situação inicial rompida pelo conflito; o movimento de descida que caracteriza os processos iniciatórios; por fim, o movimento de ascensão com a superação dos obstáculos e a transformação e entrada no portal dos deuses como desfecho. A memória do mito associada à rara beleza e grandeza das imagens confere à obra uma atmosfera de magia, convocando

a percepção da vida como um mistério, impossível de ser desvelado.

O jogo de luz e sombra que move o fio da narrativa verbal e visual compondo sua textura poética convida à celebração desse mistério. Reinventada em seu frescor de nascedouro, como um organismo vivo, distante da impiedosa materialização que leva à abstração, a obra de Angela Lago revela-se como potência a manifestar seu valor no silêncio.

Diante de toda grande obra de arte plástica, a evidência de um silêncio particular nos atinge, como uma surpresa que nem sempre é um repouso: um silêncio sensível, às vezes autoritário, às vezes soberanamente indiferente às vezes agitado, animado e alegre. E o livro verdadeiro tem sempre algo de estátua. Ele se eleva e se organiza como uma potência silenciosa que dá forma e firmeza ao silêncio e pelo silêncio. (BLANCHOT, 2018, p.321-322)

Silêncio e voz compõem também o jogo lúdico – aceno de Eros.



Figura 6 - *Psiquê*, de Angela Lago, 2009.

A procura pela simplicidade revela um propósito criativo que se sustenta no corpo vivo da linguagem, na condição primordial em que ela se revela como experiência. Nessa forma fenomênica de manifestação em que palavras e evento tocam-se, em que os sentidos, embebidos em imagens e sons, sobressaem como modo de expressão de qualidades de sentimento é o que se reconhece na obra da escritora como virtuosa plasticidade.

Se os movimentos de luz atuam na intenção de contrapor as sombras e

torná-las visíveis, esse mesmo gesto lúdico guarda o mistério do invisível. Ao olhar com cautela – sob o impulso da contemplação – o leitor vai descobrir que a cama dos amantes é ora um campo de flores, ora um mar, ou o céu estrelado; que a passagem pelo rio da morte – percurso das profundezas e tarefa a ser vivenciada em solidão – concentra índices históricos na imagem os sapatos – foto dos objetos deixados ao lado dos fornos nos campos de concentração; que as colunas dos castelos são troncos e raízes. Como Angela comenta: “Usei asas de borboleta para desenhar todo o castelo, mas não é visível” (LAGO, 2010). Aliás, a reiteração desse elemento imaginário por quase todas as páginas importa para restabelecer um dos sentidos da palavra *Psiquê* – em grego borboleta. No plano interpretativo mais profundo da obra, sugere possibilidades de transformação do humano na sua condição terrena ao enfrentar as várias iniciações. E como ela lembra na mesma entrevista: “O último alento: antes de morrermos, uma borboleta nos escapa.”(LAGO,2010)

Por fim, habita o cerne da ficção de Angela Lago motivos, imagens grandiosas, temas da história, elementos da natureza – formas de fora e de dentro – cujo desígnio ali é se enredar por força do encantamento que se manifesta no ato inaugural. O livro – compósito de palavra e imagem – corporifica e traduz a narrativa mítica na sua força e sacralidade. Reitera a autora (LAGO,2010): “a gente se alimenta na bateia do tempo. Recolho das histórias que ficaram as que me ensinam a enfrentar minha própria aventura”.

Ao fim e ao cabo, em muitos de seus comentários metaficcionais, há reverberações desses atos autorais que renovam relações existentes e apontam para a abertura de virtualidades qualitativas da linguagem em jogos novos e usos outros por vir. Seu exercício ficcional busca um espaço que se abre no sistema de linguagem por meio de uma fratura entre o sistema semiótico e o discurso, na esteira de Agamben, o espaço da morada infantil. “A infância, como o lugar da experiência muda, o que já implica colocar a questão sobre a relação experiência e linguagem. O elemento que poderia fazer a conexão entre esses dois termos seria a infância”, diz Agamben (2014, p. 107). Não se trata aqui de uma concepção de idade cronológica, trata-se de um lugar topológico no qual a investigação estética da narrativa se dá, onde um olhar originário conta e deixa o vazio da sugestão. Experienciar essa linguagem sempre nascente é um desafio do qual Angela nunca se safou. A artista mineira está sempre à

espreita de um olhar infantil, “nunca termino de entender esse universo, que é fascinante e tem uma lógica diferente da minha [...]”. (LAGO, 2012 p.235)

Em *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*, Haroldo de Campos (2012, p.76) cita algumas palavras de E. Pound: “Grandes poetas raramente fazem tijolos sem palha. Eles amontoam todas as coisas excelentes que podem pedir, tomar de empréstimo ou roubar de seus predecessores e contemporâneos e acendem sua própria luz no topo da montanha”. Assim fazem os artistas que conseguem perceber o ícone, o vazio da sugestão presente em todas as linguagens. É o processo de criação à procura de seiva fértil e progredindo no tempo em novo texto, matizando novas leituras.

Esse permanente exercício de revisitar textos da tradição, como o mito grego de Psiquê, ou a narrativa bíblica do Cântico dos Cânticos, para neles imprimir movimento criativo de tradução é um propósito que move o projeto estético de Angela Lago. Com esse mesmo intuito, reinventando o universo mitopoético construído pela escrita por Guimarães, a autora apresenta-nos seus poemas digitais. Hoje, abrigados no YouTube – mas produzidos para circular em canal televisivo de Minas Gerais em celebração aos 50 anos de *Grande Sertão Veredas* –, os poemas atualizam artisticamente, em novos códigos, linguagens e suportes, o livro póstumo *Ave, palavra* (2001), do reconhecido escritor mineiro. Com cinco pequenas vinhetas com mais ou menos 20 segundos de duração, em que uma pequena frase de Guimarães Rosa é animada com cor, imagem, som e movimento, o leitor imersivo é capaz de fazer fruir um micropoema que reinventa ludicamente o texto original por meio de convergência e integração tecnológicas.

Ave, palavra, de Guimarães Rosa (2001) é obra póstuma desse autor. Trata-se de uma antologia de textos de diferentes gêneros, uma compilação de notas e pequenos poemas criados a partir de suas observações singulares acerca dos animais de zoológicos visitados por ele em diversos lugares do mundo. Angela retoma algumas dessas anotações e as retece na articulação de novos sentidos propiciados por outros recursos de linguagem.

Na página 135 da referida obra roseana, lê-se: “O urubu é que faz castelos no ar” – frase a partir da qual Angela lança mão para o jogo que prepara aos leitores /internautas no contexto da cultura digital.

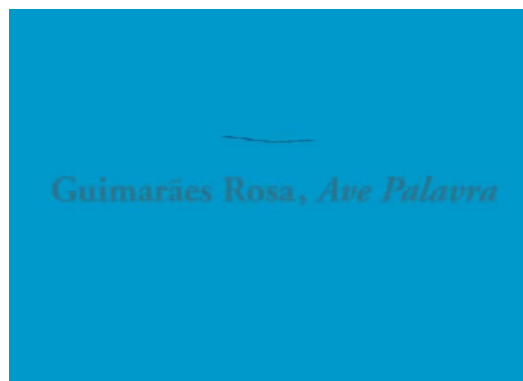


Figura 7 – Ave Palavra de Angela Lago, 2010 a⁷

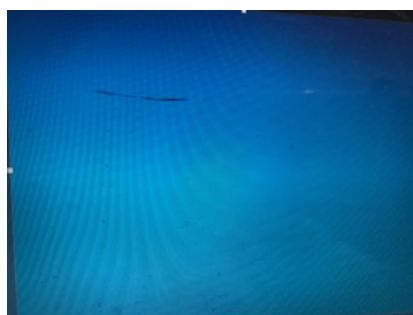


Figura 8- Ave, Palavra, de Angela Lago, 2010a.

Sua versão incorpora um novo elemento – o espaço – que introduz o leitor em um lugar significante. A própria linguagem é o espaço em que as relações se projetam, perspectivam-se. Diante da pintura, diz J. Kristeva (1969), os fantasmas desaparecem, a fala cala-se. Feito de luz, o espaço linguagem constrói-se como qualidade. A imagem visual do azul apresenta equivalência do atemporal, quase sem as contingências do mundo, projetando uma centelha do sagrado e carregando o espírito poético de Guimarães: é nesse espaço que a palavra medita. Esse lugar imaginário evocador do mundo celeste projeta na luz a percepção do infinito, dentro da qual, simultaneamente, emerge o traço, indiciando, por similaridade, a concreção da Ave e, isomorficamente, o “voo”, pelo movimento leve e intermitente de uma sombra escura.



Figura 9 - *Ave, Palavra*, de Angela Lago, 2010a.

A simulação do movimento do animal convida a uma leitura atenta voltada para a decifração da imagem adensada à poesia. A engenhosidade estética de Angela Lago em *Ave Palavra* faz nome e coisa tocarem-se em sagrada tradução icônica. A relação entre ave, voo e espaço prepara a apreensão do caráter sintético, próprio do poema digital, que recupera a estrutura de um haicai. Tem-se a transposição topológica cujo sentido é propiciado pelo movimento da computação gráfica, um diagrama mental que engendra a ludicidade e a ironia roseana – “o urubu constrói castelos no ar” – uma montagem visual dada pela consciência artística que realiza poeticamente uma tradução intersemiótica da ação: o deslocamento, em queda, do agente que “constrói castelos no ar”, culminando no desmoronar analógico sugerido pela visão das letras que, plasticamente, se movem, quebrando a linearidade própria da escrita para, em seguida, assumirem a posição que o sentido da frase lhes reserva.

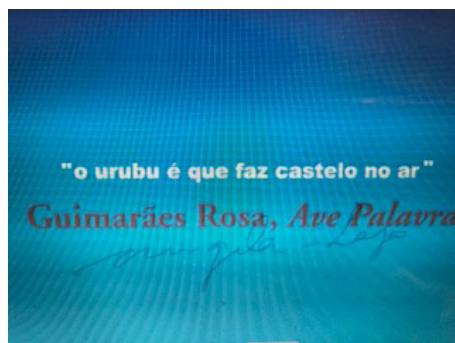


Figura 10 - *Ave, Palavra*, de Angela Lago, 2010a.

Ave, Palavra é título ambíguo que convida o leitor para o universo das palavras. “Avere” é expressão latina utilizada para saudar ou para designar surpresa. Pode remeter, também, à Ave, de origem latina “Avis,” que significava pássaro. O título não só convoca à admiração da palavra artística, como também acena para algo em permanente devir, a poesia como um organismo vivo.

Imagem, movimento, cor, luz interpõem-se criando interfaces e apresentando matizes de novas leituras de uma frase que a autora emprestou do livro, carregou para outro suporte, sem perder o espírito brincante e a alma afetuosa de Guimarães Rosa. No final da vinheta, Angela devolve a frase ao autor: Guimarães Rosa, à obra: *Ave, Palavra*. Com sua assinatura, deixa um índice vigoroso de como se comporta a sua alma lúdica. Como ato de vontade, vontade de significação, retoma-se aqui Delacroix que diz: “a palavra é criada cada vez que é proferida” (*apud* GUSDORF, 2010, p.40). Nesse sentido, a tradução, compreendida como “trânsito criativo de linguagens” (PLAZA, 2003, p.1), situa-se na urdidura entre a liberdade e a submissão.

Ao relacionar a liberdade com a Arte, assinalando a analogia entre Arte e jogo infantil, Schiller (*apud* STEINER, 1998, p.24-25) afirma que “o homem só é integralmente homem quando brinca...e só brinca quando é verdadeiramente homem”. Nas palavras de Rudolf Steiner, em *Arte e estética segundo Goethe* :

Quem brinca relaciona as coisas de forma que elas lhe proporcionam prazer, não se submetendo a qualquer coação[...] quem brinca cunha a realidade conforme sua subjetividade e proporciona à sua subjetividade uma significação objetiva. (STEINER, 1998, p.24-25).

Nesse sentido, Angela Lago, leitora contumaz, artista atenta às formas pelas quais as linguagens se hibridizam, transformam-se e se reinventam, perscruta a potencialidade e os limites de cada suporte ou meio de produção de linguagem com o qual, livremente, elabora sua produção – o papel, o livro – esse herdeiro do códex – que a autora/ ilustradora dessacraliza, explorando cada página, as dobras, a potência de sua tridimensionalidade para o engendrar dos atos narrativos. Lança mão artisticamente do pincel eletrônico, faz a arte entramar-se na estética da mídia digital. A presença da imagem e do som em diálogo com a palavra, movimentados pelas tecnologias digitais, faz reconhecer novas textualidades e novas materialidades para a literatura que implicam fluidez, imprevisibilidade, alinearidade, interatividade. A linguagem verbal, considerada hegemônica na cultura na modernidade, cria divisas com outras linguagens na produção de sentidos.

Os movimentos da alma, do olho e da mão (BENJAMIN,1994) na tessitura da experiência traduzida em performance nesse novo contexto da cultura digital engendra novos efeitos semióticos, potencializando sentidos no texto literário. Convirá lembrar que as novas tecnologias permitiram uma singular disponibilidade para a materialização das tendências da poesia concreta e as suas representações verbo-sonora-visuais. A animação possibilita à plasticidade da palavra evocar a liberação de sua servidão linear, no encadeamento do texto, recursos que se aliam à sincronização dos sons (que evocam a leveza do voo e a crueza da queda) e à luminosidade do ambiente produzido pela computação gráfica.

O impulso lúdico que move Angela Lago, assim como o ser de cada poeta, reside no horizonte velado de sua linguagem. Nas palavras de Gusdorf: “A linguagem é o ser do homem levado à consciência de si próprio – abertura para a transcendência.” (GUSDORF, 2010, p.15). Soma-se a isso a ideia do estilo que singulariza cada ser humano e “exprime a linha da vida, o movimento de um destino segundo a sua significação criadora.” (GUSDORF, 2010, p.72).

Se “vir ao mundo é tomar a palavra” (GUSDORF, 2010, p.14), transfigurá-la em discurso, Angela Lago, sob a forma de um jogo, sabe fissurar esse discurso, abrindo-lhe uma fratura - espaço que se define, segundo a concepção de Agamben (2014), como a morada infantil em que se formam os signos primeiros da língua materna entre experiência e linguagem. Esse lugar topológico,

como já comentamos, permite à nossa autora realizar uma investigação que tangencia o espaço no qual está cifrado um olhar originário; ao acessá-lo, sob um suporte conceitual que relaciona literatura, música, pintura, cinema, hipermídia e outras artes, retece-o, lúdica e rigorosamente, entre pensamentos e imagens. Dá-lhe corpo, pela via da arte, conferindo-lhe graça, novas possibilidades de experimentação e novos usos da linguagem por vir.

NOTAS

- 1 Tal história deriva de uma narrativa inserida no *Pantcha-tantra* –coletânea que reunia textos usados pelos pregadores budistas (sécs. V e VI a.C.) da qual só restam fragmentos; trata-se da fábula XIII – A tartaruga Kambugriva.
- 2 PERROTI, Edmir. “O texto sagrado”. Encarte de LAGO, Angela. *O Cântico dos Cânticos*. São Paulo: Paulinas, 1997.
- 3 <http://www.angela-lago.net.br>. Acesso em 10/08/2002, para realização de tese de doutorado de Maria Zilda da Cunha, USP, 2002.
- 4 <http://www.angela-lago.net.br>. Acesso em 10/08/2002, para realização de tese de doutorado de Maria Zilda da Cunha, USP, 2002
- 5 <http://www.angela-lago.net.br>. Acesso em 10/08/2002, para realização de tese de doutorado de Maria Zilda da Cunha, USP, 2002.
- 6 LAGO, Angela. Entrevista sobre o livro *Psiquê* concedida à Editora Cosac Naify. 2010. Disponível em: <http://editora.cosacnaify.com.br/ObraEntrevista/11347/40/Psqu%C3%AA.aspx>>. Acesso em: abril de 2012.
- 7 Observa-se a remetência ao autor Guimarães Rosa e a obra *Ave, Palavra*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O Fogo e o relato* - ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. São Paulo: Boitempo editorial, 2018.
- _____. *Infância e história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BORGES, Jorge Luiz. *Obras Completas*. Buenos Aires: Enecê, 1974.
- CAMPOS, Haroldo de. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.
- CUNHA, Maria Zilda. *Matrizes de Linguagem e Pensamento na literatura infantil e juvenil: a tessitura dos signos em obras de Angela Lago e Otaviano Correia*. Tese de doutoramento em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. USP, 2002.
- CUNHA, Maria Zilda. *Na tessitura dos signos contemporâneos*. São Paulo: Humanitas, USP/ Paulinas, 2009.
- _____. Poética do Traço. *Revista Literartes*. n. 3. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/issue/view/6877/176>. Acesso em: 2 mai. 2020.
- DIDI-HUBERMAN. Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2018.
- GUSDORF, G. *A palavra: função, comunicação, expressão*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- KRISTEVA, J. *História da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1969.
- LAGO, A. In: *Traço e Prosa: entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis* por Odilon Moraes, Rona Hanning e Maurício Paraguassu, São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- LAGO, A. *Ave, Palavra*. 2010a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svndDWSsH0w>.
- LAGO, A. *Psiquê*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

- LAGO, Angela; LOTUFO, Gisele. *A raça perfeita*. Porto Alegre/RS: Editora Projeto, 2004.
- LAGO, A. *Sua Alteza A Divinha*. Belo Horizonte: Editora RHJ, 1990.
- LAGO, A. *Cântico dos Cânticos*. São Paulo: Editora Paulinas, 1997.
- LAGO, Angela. Entrevista sobre o livro *Psiquê*. Concedida à Cosac Naify. 2010. Disponível em: <http://editora.cosacnaify.com.br/ObraEntrevista?11347/40/Psqu%C3%AA.aspx>>. Acesso em: abril de 2012.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- PLAZA, J. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ROSA, Guimarães. *Ave, palavra*. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SALLES, Cecília. *Gesto inacabado* – Processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 1998.
- SALLES, Cecília. *Crítica genética* - fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008.
- SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento*: sonora, visual e verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1980.
- STEINER, R. *Arte e estética segundo Goethe*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.



AS LEITURAS DA LITERATURA ORIENTAL CLÁSSICA NO MUNDO ATUAL: RELATOS DE FATOS ANTIGOS E A CULTURA POP JAPONESA

Lica Hashimoto

INTRODUÇÃO

Histórias milenares chegaram até nós por meio de vários textos de fontes variadas e de tradições orais, passadas de geração em geração, adaptadas à realidade de quem a conta. Dentre elas, o mito é um conjunto de narrativas que versa sobre as grandes questões da vida e da morte e que se notabiliza por revelar aspectos da cultura do povo que inicialmente o criou. São narrativas que confidenciam uma visão singular sobre a lei e a ordem, a hierarquia e o pertencimento, os valores e as ideias de convivência entre os seres vivos e a natureza. Mas, também, nos alertam de que as narrativas sobre o conhecimento do cosmo, e sobre nós mesmos, são pautadas em verdades relativas, dignas de múltiplos e misteriosos significados que não se esgotam numa só linha de interpretação. Razão pela qual, os mitos conseguem transcender seu tempo na história e estarem presentes na sociedade contemporânea utilizando-se inclusive de novas linguagens simbólicas, mais adaptadas aos contextos atuais.

Em termos gerais, entendemos a cultura pop como sendo:

[...] o conjunto de práticas, experiências e produtos norteados pela lógica midiática, que tem como gênese o entretenimento; se ancora, em grande parte, a partir

de modos de produção ligados às indústrias da cultura (música, cinema, televisão, editorial, entre outras) e estabelece formas de fruição e consumo que permeiam um certo senso de comunidade, pertencimento ou compartilhamento de afinidades que situam indivíduos dentro de um sentido transnacional e globalizante. (SOARES, 2014, p.140).

Para o estudo a que nos propomos, selecionamos um dos episódios das aventuras do Deus-das-Grandes-Terras (Ōkuninushi), registrado na obra *Relatos de Fatos Antigos* (Kojiki, 712). Essa escolha tenciona apresentar a origem prototípica de alguns dos atuais heróis e guerreiros que as crianças e os jovens conhecem por meio de um conjunto de produtos midiáticos oriundos do Japão e que constitui a cultura pop japonesa: mangá (história em quadrinhos), anime (desenho animado), vídeo game, *j-music* (música japonesa), *tokusatsu* (filmes e séries com efeitos especiais) entre outros.

Há de se considerar que, em 2011, após as tragédias que assolaram o Japão – terremoto, tsunami e crise nuclear – o Ministério da Economia, Comércio e Indústria lançou o *Cool Japan Strategy* e o *Cool Tokyo* com o objetivo diplomático de melhorar a imagem regional e global da cultura pop japonesa e projetar uma imagem positiva do país ao nível internacional. (YOSHIMOTO, 2003. *Apud* ISSHIKI; MIYAZAKI, 2016, p.41). Assunto que será retomado posteriormente.

CULTURA POP JAPONESA NO BRASIL

A partir da década de 1960, a TV aberta exibiu várias séries japonesas de *tokusatsu*, isto é, *live-action* de efeitos especiais que marcaram a infância e a adolescência de várias gerações de brasileiros. Aqueles que eram crianças e jovens na década de 1960, devem se lembrar do National Kid (1964), o primeiro super herói japonês a ser apresentado em terras brasileiras. Também devem se lembrar do Godzilla, um monstro gigante que lembra um dinossauro e que dispara raios atômicos pela boca. Ele é uma mutação causada pela radiação atômica e personifica os malefícios que as bombas podem causar no mundo.

Nos anos de 1970, o número de séries japonesas aumentou para 24, das quais 17 eram anime¹. Entre os títulos estavam: Ultraman, Speed Racer e A Princesa e o Cavaleiro. Entre tantos super-heróis, Ultraman conquistou uma posição de destaque no Japão e a nível internacional.



Ilustração 1 - Ultraman. Primeira edição



Ilustração 2 - A Princesa e o Cavaleiro.

Na década seguinte, principalmente a partir de meados dos anos 80, a quantidade subiu para 38, sendo 22 anime. (GUSMAN, 2001, p.12. In CARLOS, 2010, p.2). Em 1986, Jaspion e Changeman causaram uma verdadeira revolução na TV brasileira. (VILIEGAS, 2001, p.18. In CARLOS, 2010, p.3).

O começo da década de 1990 assinalou a chegada de Cavaleiros do Zodíaco-

co, na extinta TV Manchete e, mais para o final, de Dragon Ball. Essas animações representam um marco para o Brasil como o começo de um grande consumo de produções nipônicas, que se consolidou entre 2000 e 2020: Naruto, Sakura Card Captor, Pokémon, Digimon, Sailor Moon, Yu Yu Hakusho, Super Campeões e Guerreiras Mágicas de Rayearth, Samurai X, Death Note, One Piece e vários outros desenhos em um total de 38 produções. As séries japonesas - repletas de super-heróis, monstros gigantes e robôs - estavam sendo exibidas em praticamente todas as emissoras de televisão, totalizando 33 animes na primeira década do século XXI. Tais séries conquistaram fãs brasileiros que ficaram conhecidos como *otakus* que, no ocidente, é como convencionou-se chamar as pessoas que são fanáticas pela cultura *pop* japonesa. Entre os *otakus* também existem os *cosplayers*, fãs de determinado anime ou mangá que gostam de se caracterizar como alguns personagens das suas séries japonesas favoritas.



Ilustração 3 - Evolução do Gohan e os níveis de poderes.

https://www.youtube.com/channel/UCjSKsB1e_4p6Ck0tCpdQZw

Há de se observar que, paralelamente, o mangá também estava ocupando o seu espaço no território brasileiro e, em 1988, publica-se o Lobo Solitário e, em 1990, Akira. Mas, a partir de 2000, a publicação de mangá aumenta exponencialmente e, atualmente, há cerca de 200 títulos de mangás publi-

cados pelas editoras JBC, Conrad, Panini e NewPop que são as principais do ramo. (CARLOS, 2010, p. 4).

Em outro segmento, temos os jogos de videogames inspirados em guerreiros-samurais e campos de batalha, com direito a usar espadas *katana* e símbolos típicos do Japão Antigo – amuletos, espadas, flores de cerejeira, monte Fuji – e viajar no tempo de volta para a era dos xoguns. É o caso de Neo Contra: Samurai Strike e Samurai Secrets, lançado para Playstation 2 em 2004. Atualmente, o Ghost of Tsushima, exclusivo para PlayStation 4, tem inspiração clara nos antigos filmes de samurai, com o jogador controlando Jin Sakai em sua tentativa de proteger a ilha de Tsushima de uma invasão estrangeira durante o século XIII.

O clássico League of Legends² agora contam com dois heróis samurais, Yasuo, e seu irmão Yone, além de uma das espadas mais famosas dos antigos samurais – a Uchigatana – ser uma das armas favoritas de jogadores da série Dark Souls. (KAWAKAMI, 2020, p.1).



Ilustração 4 - Espada de Yasuo em League of Legends

<https://images.app.goo.gl/rA2qaumgzJDYbXi26>

A partir deste panorama de difusão da cultura pop japonesa no Brasil, observamos que ela está intrinsecamente relacionada a um fenômeno de mercantilização da cultura e que possui uma dinâmica própria de resistir

às injunções e contradições de uma sociedade altamente capitalista. Ao deixar de distinguir a alta cultura (ou cultura da elite; cultura oficial) da baixa cultura (ou cultura popular; cultura não oficial; cultura de massas), “[...] pela primeira vez, há uma cultura produzida não mais para uma elite social e intelectual, mas para todo mundo, sem fronteiras de países nem classes” e que, a intensidade das rotinas de consumo, estabelece o efeito de uma mercantilização da cultura – e, simultaneamente, uma culturalização da mercadoria. (MANO, 2018, p.82).

LEITURAS DA LITERATURA ORIENTAL CLÁSSICA NO MUNDO ATUAL

Uma das fontes de divulgação da literatura japonesa clássica no ocidente, a partir de 1995, foram as Antologias da Literatura Mundial (*The Norton Anthology of World Literature*, *Anthology of World Masterpieces* e *Longman World Literature Anthology*) utilizadas como material didático de ensino de literatura inglesa e de literatura comparada no ensino médio e nas universidades americanas. Em geral, a seleção de obras destas antologias segue dois critérios básicos: literatura tradicional, exótica e tipicamente japonesa ou literatura de temática que seleciona várias obras, de um determinado tema, desde o clássico ao contemporâneo. Em relação à cultura japonesa no contexto da globalização, temos que esta privilegia tanto as obras clássicas quanto as contemporâneas, para promover o diálogo do Japão com o mundo. (TAKAI, 2017, p.54).

O *Cool Japan* veicula a cultura pop ressignificando o termo “popular” como sinônimo de “vanguarda” e, desde os anos 90, promove uma diplomacia voltada ao intercâmbio cultural pacifista, principalmente com os países vizinhos do sudeste asiático que têm sido muito críticos do passado militarista e da rápida ascensão econômica do Japão e sua crescente influência na Ásia e no resto do mundo desde os anos 1970.

O temor generalizado de que o Japão estaria ambicionando um novo

expansionismo nos antigos moldes coloniais desencadearam uma reação à rápida expansão econômica do Japão por meio de protestos e manifestações anti-japonesas ao redor do sudeste asiático como, por exemplo, o Incidente de Malari (*Malari Incident*), ocorrido em Jacarta (Indonésia), em 14 de janeiro de 1974, durante a visita do então primeiro-ministro japonês Kakuei Tanaka aos países da região³. Esse episódio evidenciou a necessidade do Japão de renovar sua política externa regional com mais empenho. (OGURA, 2009, p.89-95)

Desde os anos 90 houve uma tomada de consciência dos poderes públicos sobre o impacto (da cultura japonesa) no exterior como um fenômeno comercial que cruzou os oceanos desde os anos setenta e que respondem às expectativas nos países de recepção. (JANTI, 2012, p.2-3). Nesse sentido, concordamos com a proposta de Mano de “tomamos a referência à cultura popular e à cultura de massa para propor a cultura pop como uma terceira margem, não necessariamente localizada nas produções de alto prestígio e reconhecimento estético indubitável, nem exatamente situada ao nível do corriqueiro ou vulgar.” (2018, p.82).

Muitos fãs e apreciadores da cultura pop desconhecem que a fonte das histórias e a caracterização dos personagens geralmente são inspiradas em narrativas da literatura clássica. Neste artigo, apresentamos o Deus-das-Grandes-Terras (Ōkuninushi) que é considerado um dos principais heróis mitológicos do Japão. A história deste deus nos revela as principais características de um herói que podemos reconhecer em várias das produções da cultura pop japonesa.

RELATOS DE FATOS ANTIGOS (KOJIKI, 712).

O corpus mítico e lendário do Japão possui duas fontes primárias: o *Kojiki* (Relatos de fatos antigos, 712) e o *Nihonshoki* (Crônicas do Japão, 720), ambas compiladas na era Nara (710-784), período em que ocorre a unificação política e a consolidação da hegemonia da família imperial japonesa. Elas são estruturadas em ordem cronológica, subdivididas em duas partes: as narrativas mitológicas e o registro histórico dos feitos dos imperadores.

As narrativas mitológicas possuem versões distintas, mas a divisão dos mitos de criação do Japão e dos *kami* de ambas as obras são as mesmas, descritas em três ciclos: 1º ciclo: corresponde a Takamagahara (o alto plano do céu), local em que posteriormente Izanami e Izanagi criaram a Terra; 2º ciclo: é o ciclo de Izumo (a terra onde Suzanoo desce do alto plano do céu); e 3º ciclo: refere-se ao ciclo de Kyushu, que é a terra onde Ninigui, neto da deusa do sol, desce para estabelecer suas regras sobre o Japão. (PHILIPPI, 1985, p.14). Em relação ao registro histórico dos imperadores, o *Kojiki* narra desde a era dos deuses até o reinado da imperatriz Suiko (593-628); e o *Nihonshoki* se estende até o reinado do imperador Jitô (687-697).

O *Kojiki* foi compilado por Ô-no-Yasumaro, sob as ordens da imperatriz Genmei e é dividido em três tomos: o primeiro aborda a criação do Japão e a era dos deuses, bem como o nascimento do futuro imperador Jin'mu, considerado o primeiro soberano do Japão; o segundo tomo enfoca o reinado dos imperadores até o século III, destacando as lendas que envolvem a formação do país, e o terceiro inclui narrativas histórico-lendárias, referentes aos imperadores dos séculos IV ao VII.



Foto 1: Kojiki (Relatos de fatos antigos, 712), da direita para esquerda, Tomos I, II e III.

Disponível: <https://www.zhihu.com/question/385419873> Acesso 10.02.2020

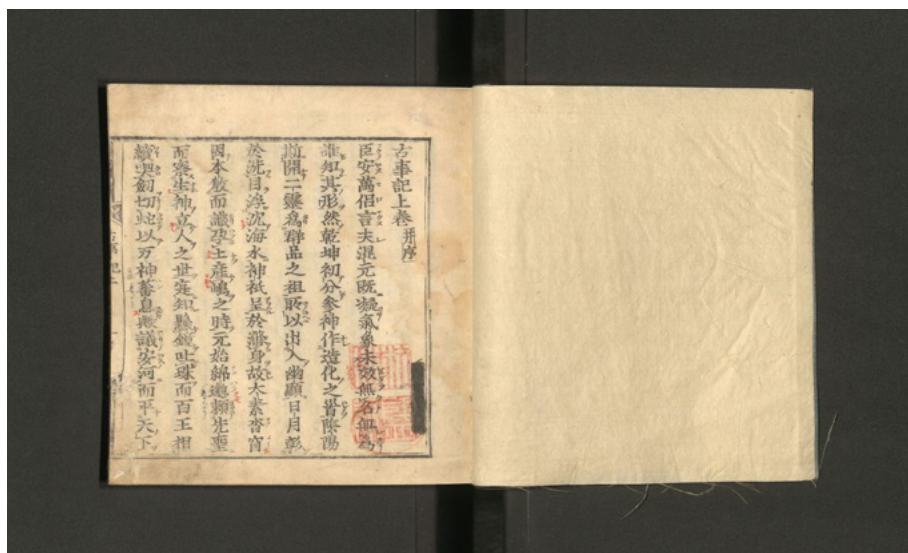


Foto 2: Tomo I, 1ª p.

Disponível em: <http://kojiki.kokugakuin.ac.jp/digital/0001-0003/?i=0> Acesso 10.02.2020

ANCESTRAL DOS HERÓIS JAPONESES

Neste artigo, transcrevemos apenas um único trecho da narrativa para fins didáticos⁴.

A primeira das muitas provações daquele que viria a ser o deus-das-grandes-terras

Ookuni-Nushi-no-Kami, o Deus-das-Grandes-Terras, era filho do Deus-das-Vestimentas-Celestiais-de-Inverno e da Princesa-Daquele-que-Governa-o-País. No entanto, antes de se tornar o Deus-das-Grandes-Terras, ele teve de passar por inúmeras provações. Ao superar cada uma delas, recebeu um nome diferente, totalizando cinco: *Oonamudi-no-Kami*, o Digno-Deus-das-Terras; *Ashihara-Shikoo-no-Kami*, o Destemido-Deus-do-País-dos-Juncos; *Yatihoko-no-Kami*, o Deus-das-Armas; *Utsushi-Kunitama-no-Kami*, o Deus-Espírito-das-Terras-Existentes; e, por fim, *Ookuni-Nushi-no-Kami*, o Deus-das-Grandes-Terras.

O coelho sem pelos de Inaba



Legenda: início, parte superior; esquerda à direita; inferior, esquerda à direita.

Ilustração 5 – Coelho branco de inaba.

<https://ameblo.jp/hajikamijinja/entry-10477988719.html>

O Deus-das-Grandes-Terras tinha muitos irmãos por parte de pai e todos eles resolveram ceder o comando de suas respectivas terras para ele. Essa atitude tinha uma motivação muito forte...

Na verdade, os irmãos pretendiam se casar com *Yagami*, a Princesa-das-Regiões-Prósperas, que morava em *Inaba*, um local muito distante. Quando se dirigiram em comitiva para lá, obrigaram o Deus-das-Grandes-Terras a carregar sozinho todas as provisões e bagagens.

Assim que os irmãos chegaram ao cabo de *Keta*, já na região de *Inaba*, encontraram um coelho completamente sem pelos estirado no chão. Os deuses deram o seguinte conselho a ele:

– Tome um banho de mar e, em seguida, suba até o cume da montanha mais alta. Ao chegar lá, deite-se no chão e deixe que o vento toque seu corpo.

O coelho seguiu todas as recomendações, com a esperança de recuperar seu pelo. Só que, conforme a água do mar evaporava e o corpo dele era tocado

pelo vento, a pele rachava. As rachaduras provocavam uma dor tão intensa que o coelho, desesperado, se pôs a chorar.

O Deus-das-Grandes-Terras que, exausto pelo peso que carregava, caminhava distante dos outros e não vira o que se passara, ao avistar o coelho perguntou:

– Coelhozinho, por que choras?

O coelho respondeu entre lágrimas:

– Eu estava na ilha de *Oki* e queria muito chegar até aqui, mas não conseguia. Então, resolvi enganar o tubarão e lhe propus uma disputa: “Vamos fazer uma aposta? Qual espécie você acha que é a mais numerosa, a minha ou a sua? Traga todos os da sua espécie e os enfileire desta ilha até o cabo de *Keta*. Eu saltarei por cima de vocês para contá-los e, assim, ao final, saberemos se há mais tubarões ou coelhos”. Consegui enganar o tubarão! Enquanto os contava, ia atravessando o oceano. Quando estava prestes a chegar deste lado, gritei: “Ei, seus tubarões bobões! Peguei vocês!”. Mal consegui pronunciar a frase e o último tubarão da fila me agarrou e arrancou a minha pele! Estava eu chorando, lamentando o ocorrido, quando os deuses que acabaram de passar me aconselharam a tomar um banho de mar e ficar deitado aqui em cima até que o vento me secasse. Segui todas as recomendações, mas agora meu corpo está cheio de feridas! – lamentou o coelho.

Após ouvir o relato, o Deus-das-Grandes-Terras, mostrando sabedoria para ajudar os enfermos e conhecimento em plantas medicinais, aconselhou:

– Vá rapidamente a um estuário e tome um banho de água fresca. Em seguida, retire o pólen das flores de taboa, que nascem em abundância por aqui, espalhe-o no chão e role sobre ele. Assim você voltará a ter pelos.

Ao seguir os conselhos do Deus-das-Grandes-Terras, o corpo do coelho voltou a ser como antes e, assim, ele se popularizou como o Coelho Branco de *Inaba*. Ainda hoje, é conhecido como Deus-Coelho. Em agradecimento, o coelho profetizou:

– Nenhum dos irmãos do Deus-das-Grandes-Terras desposará a Princesa-das-Regiões-Prósperas. Embora hoje ele carregue a bagagem deles, num gesto humilde e subalterno, certamente é esse Deus que a desposará.

Foi então que o Deus-das-Grandes-Terras ficou conhecido como *Oonamu-di-no-Kami*, o Digno-Deus-das-Terras.

(YOSHIDA; HASHIMOTO, 2018, p. 49-53)

O DEUS-DAS-GRANDES-TERRAS E SEUS ATOS DE CORAGEM – RITUAIS DE PASSAGEM.

A história de *Ookuni-Nushi-no-Kami*, o Deus-das-Grandes-Terras, é um dos exemplos de narrativa que descreve as principais características de um herói. Ela é dividida em cinco partes com direito a muitas provações (inveja, conspiração e traição dos irmãos; dormir em ninhos de serpentes, ninho de lacraias e abelhas; ser queimado vivo; ter de comer lacraias etc.). A cada provação, cada dilema, proezas e superações, o seu nome passa a incorporar esta nova característica ou força adquirida. Quando ele toma posse da Espada, do Arco e das Flechas do Deus-do-Mar-e-das-Tormentas - que reina no mundo das profundezas -, derrota seus inimigos externos e subjuga os seus inimigos internos, ele se torna o Deus-das-Armas. Outra característica importante de um herói é ter aliados e reconhecer e valorizar a união. Quando ele aprende esta lição, o Deus-das-Terras passou a ser conhecido Deus-Espírito-das-Terras-Existentes.

A narrativa do coelho branco de Inaba conta como o futuro Deus-das-Grandes-Terras era humilde e sensível para com os animais. Ele escuta com atenção a história do coelho e ensina como curar a ferida com as plantas e os elementos da natureza existentes no local. O conhecimento das propriedades medicinais das plantas, o respeito para com a natureza e os seres vivos, , assim como o respeito para com a hierarquia – ele era o irmão caçula – e o fato de carregar as bagagens dos irmãos, sem reclamar, demonstra que existe uma lealdade e responsabilidade a ser cumprida.

O herói da antiguidade também preza os aliados. E essa característica também é reforçada quando a Deusa-do-Sol-Amaterassu elege oito deuses para acompanhar e auxiliar o seu neto-divino-Ninigui⁵ que governará o país-dos-juncos: a que-Auxilia-a-Passagem-para-a-Maturidade, que-Produz-Joias-de-Magatama, das-Magníficas-e-Sagradas-Joias-de-Magatama, do-Poder-e-da-Delicadeza; Divindade-Anciã-que-Molda-Espelhos, Deus-da-Prudência, da-Mão-Poderosa, das-Entradas-das-Grutas-do-Mundo-Celestial. No momento da partida, a Deusa-do-Sol presenteou Ninigui com os três tesouros divinos: Jóias de magatama (amuleto da sorte), Espelho (símbolo do espírito da Deusa-do-Sol) e Espada (sucessão).

As narrativas mitológicas de uma época permitem traçar as necessidades ainda ocultas e as potencialidades latentes de uma sociedade para sugerir transformações do grupo que o sucede. Compreender a estrutura e a função dos mitos nas sociedades não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas também compreender melhor os valores que lhes são caros. Nesse sentido, as principais características para se tornar o Grande-Deus-das-Terras é estar sempre em busca do conhecimento, ter a coragem para enfrentar as vicissitudes que a vida nos impõe, responsabilizar-se pelos atos praticados, ter dedicação e trabalho para realizar o que precisa ser feito, ter a confiança e o respeito para com as divindades protetoras, aprender a valorizar a vida e reconhecer a beleza como o símbolo da efemeridade.

O Deus-do-Mar-e-das-Tormentas (Sussanoo) é uma das representações do anti-herói. Ele é mimado, faz travessuras e maldades com a irmã, a Deusa-do-Sol-Amaterassu, é invejoso, rancoroso e vingativo. Ao colocar em risco toda a criação do Universo, por sentir inveja da irmã, ele recebe o castigo das divindades e é expulso do mundo celestial. Vive inúmeras aventuras no mundo terrestre, ajuda a construir o país-dos-juncos-e-das-colheitas-abundantes (o antigo nome mítico do Japão), ajuda e ensina os homens a manejar as armas e a vencer os inimigos e, por fim, assume o mundo das profundezas.

OS HERÓIS E AS PROVAÇÕES DO CONTEMPORÂNEO

Compreender a estrutura e a função dos mitos na antiguidade não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas também compreender melhor uma visão que envolve o homem nas suas mais variadas dimensões, presentes no mito pessoal, no mito da sociedade, nos mitos religiosos, todos relacionados à história do homem contada sempre de alguma forma, e se repetindo desde os tempos mais remotos até os dias de hoje.

O mito é essencialmente uma narrativa com multiplicidade de significações: é nas relações entre os significantes presentes no mito, tanto em sua intratextualidade quanto em sua intertextualidade, que ele revela o tecido que o constitui. Segundo Lévi-Strauss (2008, p.225), “a substância do mito

não se encontra nem no estilo, nem no modo de narração, nem na sintaxe, mas na história que nele é contada”. (MANO,2018, p.4)

A produção desses mitos está condicionada por uma série de elementos psicológicos, sociais, econômicos etc., e é apenas compreensível se se confrontam em profundidade os novos mitos com os mitos antigos: se, por trás do mito aparentemente novo, se consegue descobrir o mito antigo, mesmo alterado ou invertido. (JANTI, 2012, p.3)

A cultura japonesa pop narra a história de divindades, heróis, vilões, semideuses e homens e representa os valores considerados necessários para se viver em sociedade. Pokémon, Digimon, Dragon Ball e muitos outros animes são exemplos de como ser a melhor versão de nós mesmos. Os anti-heróis recebem o castigo merecido para que aprendam a lição. A solidariedade, o compromisso, o conhecimento, a responsabilidade, a lealdade e a dignidade são algumas das características dos heróis do contemporâneo, mas o castigo e o arrependimento fazem parte do aprendizado. As produções da cultura japonesa pop são autênticos repositórios do pensamento japonês clássico que sobreviveu os matizes do tempo e do espaço e que, por isso, dialoga com o ser humano.

PARA FINALIZAR

As expressões da cultura pop permitem dar asas à imaginação e transformar situações do nosso cotidiano em algo que nos faça sentido. Os animes e mangas exploram temas que aproximam o leitor de vivências e experiências transformadoras, pela proximidade e familiaridade das situações em foco. Animais, insetos, objetos se tornam protagonistas, interagem com o leitor e, muitas vezes, possuem a sabedoria de um herói ou de um deus.

Foi pensando nessas possibilidades de criação, que finalizo este artigo.

Todo herói enfrenta seus dilemas e desenvolve suas próprias estratégias para superá-las. Esta é a história da Hanah. Uma lhasa que está comigo há doze anos e, diariamente, me ensina uma lição de como enfrentar um dilema com classe e sabedoria. Ela me ensina que dilemas existem para serem

enfrentados. E que todo dilema é único ainda que, aparentemente, pareça sempre igual. A Hanah ganha todas as manhãs uma bolacha maisena e um palito integral 100% vegetal sabor coco, duas guloseimas que ela adora desde criança. Por gostar muito das guloseimas, ela não devora de qualquer jeito, pois ela tem um ritual próprio para enfrentar o seu dilema de escolher qual petisco comer primeiro. Isso pode levar de um a três minutos e a escolha pode variar entre a bolacha ou o palito. Com certeza, durante o período em que ela entra em profunda concentração, ‘n’ fatores caninos são considerados para que ela consiga tomar a decisão.

Uma vez que a Hanah decide, ela se concentra no petisco escolhido e, com muito gosto, morde cada pedaço com muita atenção, mastiga bem, engole e finaliza com uma lambida no beijo e no nariz para sentir o gosto e o aroma do alimento. Depois, ela vai brincar e fazer coisas caninas. Mais tarde, ela come o outro petisco. A lição que ela me ensina é que dilemas sempre existirão, por isso, o importante é encontrar o seu jeito de enfrentá-los e resolvê-los da melhor maneira possível. Depois, cuide de viver o dia com leveza. E é por isso que a Hanah é o meu Pokémon. A minha heroína, digna de ser protagonista de mangá ou anime.

Hanah enfrentando um grande dilema



Hanah, dilema resolvido.

Pensamento e Ação

Se já pensou, atreva-se.

Se já se atreveu, não pense.



Foto 3 e 4 - Acervo pessoal.

NOTAS

1 Anime ou animê (como é dito no Brasil) é o nome dado para o tipo de desenho animado produzido no Japão que pode ser infantil, terror, romance, comédia, aventura, erótico, ficção científica etc. No entanto, de acordo com o conceito japonês dos animes, este termo é utilizado para classificar todos os tipos de animações, ou seja, independente da sua origem (nacional ou estrangeira). In:

<https://www.significados.com.br/anime/>

2 *League of Legends (Lol)* é um Multiplayer Online Battle Arena (MOBA), disputado por dois times de cinco jogadores cada. Eles selecionam um entre os 145 personagens (chamados de campeões), com características únicas, e se distribuem entre quatro caminhos diferentes do mapa, chamado de Summoner's Rift: topo, selva, meio e bot (parte de baixo do mapa). O *Lol* é jogado por mais de 8 milhões de pessoas diariamente em todo o mundo. Disponível em: <https://www.terra.com.br/esportes/o-que-e-league-of-legends.html>. Acesso 23Maio2020.

3 O Incidente de Malari ocorreu em 14 de janeiro de 1974 em Jacarta (Indonésia), quando da visita de Estado do primeiro-ministro japonês Kakuei Tanaka. Os estudantes protestaram contra a corrupção, a generalizada alta de preços que assolava o povo, as pressões competitivas do Japão sobre as empresas locais geradas pela desigualdade nos investimentos estrangeiros. Os protestos foram violentos, deixando 11 mortos e cerca de 200 feridos.

4 YOSHIDA, Nana; HASHIMOTO, Lica. A origem do Japão – Mitologia da era dos deuses. Ilustrações: Carlo Giovani. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018. 96pp, 29 ils.

5 O nome completo de Ninigui é *Ame-Niguishikuni-Niguishi-Amatsuhiko-Hiko-Hikohono-Ninigui-no-Mikoto*, o Divino-Filho-do-Mundo-Celestial-Íntimo-do-Céu-e-da-Terra-e-do-Sol-e-dos-Arozais-Férteis.

REFERÊNCIAS

- FOLGOSO, Alfonso Falero. La mitología como fuente del imaginário japonês: leyenda y arquetipos culturales. 2005.
- ISSHIKI, Jaqueline Naomy; MIYAZAKI, Silvio Yoshiro Mizuguchi. Soft Power como estratégia de marketing: a manifestação da cultura pop japonesa no Brasil. Revista Estudos Japoneses n. 36, p.59-70, 2016.
- PHILIPPI, Donald (tr. 1968) Kojiki. U. of Tokyo P.
- CARLOS, Giovana Santana. Identidade(s) no consumo da cultura pop japonesa. In Lumina, vol.4, nº 2, dezembro 2010. Disponível em <http://www.ppgcomufjf.bem-vindo.net/lumina>. A questão da(s) identidade(s). Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF. 12 páginas.
- ELIADE, Mircea. Mito e Realidade. São Paulo: Editora Perspectiva, 1963.
- GUSMAN, Sidney. Tudo começou com national kid. Henshin, São Paulo, n. 21: 10-12, 2001.
- JANTI, Ilma Sawindra. Nihon no poppu karuchâ seishin no genryû wo tazunete (Buscando a origem do espírito da cultura pop japonesa). In Popukaruchâ gakkai (Association of Pop Culture Studies, APOCS), nº 6, Tokyo, Japan, 2012. Disponível em <http://www.apocs.jp> ou http://www.apocs.jp/apocs_06_01_ilma.pdf Acesso em 01/06/2020.
- KAWANAMI, Silvia. Era dos samurais no Japão serve de inspiração para jogos de cassino e de videogame. In Japão em foco. Curiosidades do Japão. Publicado em 13/08/2020. Disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/era-dos-samurais-no-japao-serve-de-inspiracao-para-jogos-de-cassino-e-de-videogame/> Acesso em 14/08/2020.
- OGURA, Kazuo. Japan's cultural diplomacy, past and present. Tóquio: Japan Foundation, 2009.
- TAKAI, Shiho. Kaigaini okeru nihon koten bungaku, geijutsu (Literatura japonesa clássica e o teatro nas Antologias da Literatura Mundial). In Gurōbaruka suru nihon bunka (A globalização da cultura japonesa), Tóquio, 2017.
- Disponível em: <https://ci.nii.ac.jp/naid/120006467808> Acesso em 01/06/2020.
- VILIEGAS, Renato. Se não fosse por eles... Henshin, São Paulo, n. 21: 18-22, 2001.

YOSHIDA, Nana; HASHIMOTO, Lica. A origem do Japão – Mitologia da era dos deuses. Ilustrações: Carlo Giovani. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018. 96pp, 29 ils.

ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1 - Ultraman. Primeira edição. (<https://coisasdojapao.com/2017/01/ultraman>)

Ilustração 2 - A Princesa e o Cavaleiro. (https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Princesa_e_O_Cavaleiro)

Ilustração 3 - Evolução do Gohan e os níveis de poderes. (https://www.youtube.com/channel/UCjSKsB1e_4p6Ck0tCpdQZw)

Ilustração 4 - Espada de Yasuo em League of Legends. (<https://images.app.goo.gl/rA2qaumgzJDYbXi26>)

FOTOGRAFIA

Foto 1 - Kojiki (Relatos de fatos antigos, 712). Disponível: <https://www.zhihu.com/question/385419873> Acesso 10.02.2020

Foto 2 - Kojiki Tomo I, 1ª p. Disponível em: <http://kojiki.kokugakuin.ac.jp/digital/0001-0003/?i=0> Acesso 10.02.2020

Foto 3 - Acervo pessoal.

Foto 4 - Acervo pessoal.



BRANCA DE NEVE: A MULHER NO CONTO DOS IRMÃOS GRIMM E NA SÉRIE DE TV *ONCE UPON A TIME*

Sandra Trabucco Valenzuela

“BRANCA DE NEVE” E AS VERSÕES DOS IRMÃOS GRIMM

A partir da segunda metade do século XVIII, surge, na Alemanha, o “Sturm und Drag” (“Tempestade e Ímpeto”), movimento pré-romântico que, no século seguinte, marcaria o nascimento do Romantismo alemão, definindo-se, *grosso modo*, pela reação contrária aos preceitos Iluministas que determinam a racionalidade como único modo de compreensão e percepção do mundo. Voltando-se mais para as ideias de Schopenhauer e Kierkegaard, o movimento romântico alemão valorizava a subjetividade e a arte como caminho de experimentação e consolo para uma felicidade possível dentro do caos que se impõe no mundo real e transitório.

Assim, o filósofo e poeta Johann Gottfried von Herder começa a incentivar a pesquisa e reconstrução da história nacional para o estabelecimento na Alemanha de um projeto voltado à consolidação da nacionalidade, retomando suas raízes e a cultura popular. Nessa perspectiva, no início do século XIX, a Europa experimenta um novo interesse pelas narrativas maravilhosas, fábulas, contos tradicionais, provérbios, cantigas e lendas, alavancado pelos estudos das línguas europeias e suas relações com o sânscrito, sob o viés da Filologia.

É nesse contexto que se destacam os trabalhos realizados pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm no Círculo Intelectual de Heidelberg, na Alemanha. Com vistas à construção de uma unidade cultural do povo alemão, através do resgate das tradições e da língua comum, os Irmãos Grimm dedicaram-se ao estudo da Filologia, da antiguidade e do medievalismo, levantando narrativas que continham práticas, hábitos, episódios e fatos dos quais, de alguma forma, emergiria o passado e a cultura alemã. Resgatando elementos da mitologia germânica e da história do direito, os Irmãos Grimm dedicaram-se a recolher da memória popular relatos maravilhosos e folclóricos das mais diversas fontes (VALENZUELA, 2016, p. 177).

A partir de 1806, os Grimm começaram a recolher histórias contadas por amigos e vizinhos nas proximidades de Kassel, sua cidade natal, destacando-se a família Wild, formada por sete irmãos, entre eles Lisette (1782-1858) (fluente em francês e conhecedora dos contos de Perrault), Gretchen (1787-1819) e Dortchen Wild (1795-1867) (mais tarde, esposa de Wilhelm Grimm); as jovens da família Hassenpflug, em especial Jeannette e suas irmãs Amalie e Marie (TEVERSON, 2013, p. 63). Outra fonte importante foi Katharina Dorothea Viehmann (1755-1815), filha de um huguenote francês proprietário de taverna e viúva de um alfaiate, a qual guardava na memória, palavra por palavra, um grande número de narrativas, ouvidas na infância e juventude dos frequentadores da taverna. No total, a viúva contribuiu com 35 histórias que foram publicadas no segundo volume de *Kinder- und Hausmärchen*. Segundo Teverson (2013, p. 65), os Grimm viam em Viehmann o modelo de contador de histórias que eles almejavam para ser associado ao livro. A figura de Viehmann foi imortalizada em um desenho de 1819 elaborado pelo pintor Ludwig Emil Grimm (1790-1863), o irmão caçula dos Grimm.



Fig.1 — Dorothea Viehmann, 1819, gravura de Ludwig Grimm¹.

Entre as publicações resultantes dos estudos de Jacob e Wilhelm Grimm, está o livro *Contos da infância e do lar* publicado pela primeira vez em Berlim, em dezembro de 1812, com 86 contos, e o segundo volume da mesma edição lançado em 1815, com mais 70 histórias. Entre os contos que compõem o livro estão “João e Maria”, “Gata Borralheira”, “Rapunzel”, “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida”, “Branca de Neve”, entre outros. A cada nova edição, os volumes recebiam tanto acréscimos como alterações na própria narrativa, considerando o gosto do leitor e a adequação ao contexto sócio-cultural de sua época.

A primeira edição de *Contos da infância e do lar* foi alvo de críticas devido ao conteúdo de algumas de suas histórias, consideradas inadequadas, devido a citações a relações incestuosas, maus tratos a crianças, desavenças familiares, entre outras:

El público criticaba la crueldad y las insinuaciones eróticas de algunos cuentos que no se podrán dar a leer a los niños. Aquí radica quizás la mayor motivación del cambio de los relatos, de convertir los cuentos populares cada vez más en cuentos infantiles (GAÑAN-MEDINA, 1998, p. 204).

Dessa forma, na segunda edição — cujo prefácio enfatiza o valor dos contos para crianças, bem como seu valor como diversão e aprendizagem para

adultos (TATAR, 2017) — os contos “Branca de Neve” e “João e Maria”, por exemplo, sofreram alterações substanciais: tanto a mãe perversa de Branca de Neve, como a mãe que abandona os filhos João e Maria (ou, em alemão, Gretel e Hansel), transfigura-se em madrasta, o que permite uma interpretação mais amena e aceita pelos padrões da época, afinal, o que se pretendia era apresentar narrativas populares para a formação de um repertório literário folclórico, que fosse também adequado ao gosto da família alemã. Para tanto, fazia-se necessário oferecer obras condizentes com o contexto burguês e religioso predominante, abstraindo-se, desse modo, referências de cunho sexual e/ou à vilania materna, bem como situações violentas ou indesejáveis. Por outro lado, o castigo aos vilões foi ampliado e as virtudes, mais valorizadas, o que intensificou o estudo e o espaço oferecido à exemplaridade.

Nelly Novaes Coelho (1984) aponta valores ideológicos como elementos de composição dos contos:

predomínio dos valores humanistas: preocupação com a sobrevivência ou as necessidades básicas do indivíduo [...]; qualidades exigidas à Mulher [...]: Beleza, Modéstia, Pureza, Obediência, Recato... e total submissão ao Homem; a ambição desmedida ou a insaciabilidade humana causam desequilíbrios sem conta; é enfatizada a ambiguidade da natureza feminina (COELHO, 1984, p. 128).

Muitas versões diferentes do conto “Branca de Neve” circularam pela Europa, muito antes da publicação dos Grimm, como é o caso do conto “A Escrava”, recolhido por Giambattista Basile, provavelmente durante suas viagens entre Veneza e a ilha de Creta, escrito em dialeto napolitano e publicado postumamente na obra intitulada *O conto dos contos (Pentameron)*, em dois volumes, em 1634 e 1636 (BASILE, 2018). A obra de Basile foi traduzida na Alemanha somente em 1846, por Liebrecht e, em 1893, na Inglaterra por Richard Burton, o que manteve essas histórias desconhecidas até aquele momento. O original napolitano de *Pentameron* só passou a ser conhecido na Itália através da tradução para o italiano e da crítica à obra, ambas efetuadas por Benedetto Croce, em 1925 (BASILE, 1925).

A primeira versão cinematográfica do conto “Branca de Neve”, dirigido

e produzido por Siegmund Lubin, em 1902, não chegou a nossos dias e nem sequer os registros do filme e de suas versões, produzidas nos anos de 1910, 1913 e 1914, como afirma a National Film Preservation Foundation². A mais antiga versão cinematográfica disponível de “Branca de Neve” data de 1916, cujo roteiro é uma adaptação teatral levada aos palcos da Broadway, tendo em ambas a atriz Marguerite Clark no papel título. Quando Walt Disney tinha quinze anos de idade, assistiu ao filme *Branca de Neve* de 1916, no Convention Hall, em Kansas City, e a impressão deixada foi tão marcante que, ao planejar a realização de um longa de animação, sua primeira lembrança foi a desta narrativa fílmica.³



Fig.2 — Cena do filme *Snow White*, 1916.⁴ Branca desperta no palácio, após ter engasgado com a maçã da bruxa.

O FEMININO EM *BRANCA DE NEVE*, DOS IRMÃOS GRIMM

As figuras femininas das duas versões de Branca de Neve, dos Irmãos Grimm, apresentam características semelhantes:

Enquanto estava costurando e levantou o rosto para ver a neve, ela espetou o dedo com a agulha e três gotas de sangue caíram na neve. Como o vermelho combinava tão bem com o branco, ela pensou: “Quem me dera ter uma filha Branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como esse batente da janela”. Pouco tempo depois, ela deu à luz uma menina, branca como a neve, vermelha como o sangue e preta como o ébano, e que por isso foi chamada de Branca de Neve. (GRIMM; GRIMM, 2012, p. 247)

Nesta primeira versão, enquanto a menina Branca de Neve reúne atributos como bondade, beleza, submissão e ingenuidade, a mãe revela-se cruel, prepotente e sem qualquer sinal de empatia pela filha:

Assim, ela tinha certeza de que não havia no mundo alguém mais bonita do que ela. Mas Branca de Neve foi crescendo, e aos sete anos de idade sua beleza era tamanha que superava até mesmo a da rainha, e quando esta perguntou ao espelho [...], o espelho respondeu: “Vós, minha rainha, sois a mais bela por aqui, mas Branca de Neve é mil vezes mais bonita!”. Ao ouvir tais palavras do espelho, a rainha ficou pálida de inveja e, a partir desse momento, passou a odiar Branca de Neve [...]. (GRIMM; GRIMM, 2012, p. 248)

Na primeira edição dos Irmãos Grimm, Branca de Neve é uma criança de apenas sete anos de idade que está indefesa e à mercê da maldade desencadeada pela inveja que a mãe revela pela beleza da filha. Em nenhum momento surge a figura paterna para interceder em favor da criança ou conviver com a própria rainha, o que aponta para a solidão feminina, visto que

a mãe conta com um espelho como único elemento de interação e diálogo. A magia insere-se no espelho, configurando o desdobramento da personagem, criando uma voz que funciona como superego da Rainha, dizendo-lhe a verdade: “Vós, minha rainha, sois a mais bela por aqui, mas Branca de neve é mil vezes mais bonita!” (GRIMM; GRIMM, 2020, p. 248). Não há qualquer empatia ou sentimentos de afeto da mãe pela filha. O espelho mágico torna-se responsável por exacerbar sua inveja e egocentrismo, motivando-a a cometer ações voltadas para o mal da menina, como encomendar seu assassinato a um caçador, que, ao contrário da mãe, compadeceu-se, poupando a vida da criança.

Uma vez livre do caçador, Branca refugia-se numa casa na floresta, pertencente a sete anões. Os anões permitem que Branca permaneça ali, a salvo, desde que ela reproduza funções tradicionalmente ligadas ao trabalho feminino: limpar a casa e preparar alimentos. Não há pagamento ou gratidão, há uma negociação à base de troca: trabalho doméstico em troca de cama e comida. Vale recordar que, nessa versão, Branca tem apenas sete anos de idade.

No entanto, como criança que é, Branca de Neve, mesmo acreditando estar em segurança na casa dos anões, ela se deixa facilmente enganar pelos ardis empreendidos pela mãe, que vai até a casa dos anões e tanta matá-la três vezes: com um laço, com um pente e com uma maçã. Ao morder a maçã envenenada, Branca cai desfalecida. Por ser tão bela, os anões colocam-na num caixão de vidro no meio da sala e o esquife lá permanece por muito tempo sem se decompor, embora os anões tivessem certeza de sua morte.

Um dia, um príncipe entrou na casa e viu Branca que jazia no caixão e pediu que os anões lhe vendessem o caixão com Branca de Neve. Frente à negativa dos anões, o príncipe esclareceu que não conseguiria mais estar vivo sem ver tamanha beleza, e aí sim, os anões lhe entregaram o caixão com o corpo de Branca. Já no castelo, o príncipe passava o dia a olhar o ataúde, obrigando aos criados a transportar o caixão aonde quer que ele fosse, até que:

um deles abriu a tampa, ergueu Branca de Neve e disse: “Passamos o dia sofrendo, por uma menina morta!”, e com isso deu um tapa nas costas dela. Nesse instante, o pedaço de maçã podre que ela havia mordido saltou de sua garganta e Branca de Neve estava viva outra vez.

Então, ela foi até o príncipe, que, de tanta felicidade ao vê-la, nem sabia o que fazer, e alegres os dois sentaram-se à mesa para comer. (GRIMM; GRIMM, 2012, p. 254).

A felicidade concretiza-se aqui pela ressurreição de Branca e, a seguir, pelo ato de sentar-se à mesa e fazer uma refeição. Não há menção a amor, casamento ou ao famoso “foram felizes para sempre”. Esta primeira versão do conto, que hoje nos choca, também incomodou os leitores de sua época, exigindo dos autores reformulações.

Na segunda edição dos contos, a narrativa de Branca de Neve sofre mudanças significativas em seu conteúdo. Se antes havia uma mãe malvada, agora a mãe isenta-se a culpa, ganhando um caráter sagrado ao morrer no momento de dar à luz a filha. Acrescenta-se, portanto, dor e sofrimento à mãe e eleva-se o grau de solidão da filha. Assim, o mal passa a ser incorporado pela madrasta, a segunda esposa do rei. Ao transformar a mãe numa madrasta, o lastro da maldade também se amplia, pois não há laços consanguíneos, ao contrário, estabelece-se uma disputa pelo poder relacionado à beleza. A Rainha, embora bela, é uma feiticeira má, cruel, ardilosa e mentirosa. Se na primeira versão, Branca é ainda uma criança, na segunda, há uma passagem de tempo evidenciada pela instância narrativa, deixando a menina com uma idade indefinida, mas, certamente adulta. Ao desfalecer em consequência da mordida na maçã,

Branca de Neve ficou no caixão por muitos e muitos anos. Ela não se decompunha e parecia dormir, continuando sempre branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como o ébano. Até que um dia um príncipe veio por aquela floresta e parou para passar a noite junto à casa dos sete anões. (GRIMMSTORIES, 2019)

Como na primeira versão, a submissão da personagem Branca de Neve evidencia-se no momento em que, coagida a permanecer escondida na casa dos sete anões, vê-se obrigada a oferecer como moeda de troca o serviço doméstico. Não há outra escolha para Branca, resta-lhe aceitar a situação e refugiar-se na casa dos anões para esconder-se das maldades da madrasta.

Sua ingenuidade — seja pela juventude, seja pelo coração bondoso e livre de pensamentos negativos — a tornam passiva e submissa, sem capacidade de reflexão sobre sua própria situação.

Nessa versão, Branca deixa-se também enganar três vezes, desfalecendo sempre e retornando à vida. Se na primeira versão, o Príncipe transporta Branca da casa dos anões para seu palácio no caixão de vidro, na segunda, o Príncipe tenta levá-la da colina para seu palácio mesmo morta em seu esquife. Porém, quando um dos assistentes do Príncipe tropeça, Branca cospe o pedaço de maçã envenenada presa há anos na garganta da jovem, e esta retorna à vida:

— Onde é que eu estou? – perguntou (Branca).

— Está comigo! — respondeu o príncipe, todo alegre.
Então ele contou o que tinha acontecido e disse:

— Eu amo você mais do que qualquer outra coisa no mundo. Venha comigo até o castelo de meu pai e vamos nos casar.

Branca de Neve também se apaixonou pelo príncipe e foi com ele. Começaram logo os preparativos para uma festa maravilhosa de casamento. (GRIMMSTORIES, 2019).

A segunda versão do conto inclui o amor e o casamento, contudo, em nenhuma das versões há menção ao beijo apaixonado do Príncipe; o que se observa aqui pode ser associado à ideia de “amor à primeira vista” e, na sequência, a declaração de amor. O prêmio conquistado é o casamento com o Príncipe, que configura uma promessa de bonança, bem-estar e ascensão social com relação à sua condição anterior. Ou seja, se, no passado, Branca era Princesa, com os anões passou a exercer humildemente a condição de serviçal, mas com o casamento, há uma retomada da situação inicial, sem a desconfortável presença da madrasta.

Por sua vez, a madrasta — a antagonista de Branca de Neve — apresenta-se como uma mulher mesquinha, egocêntrica, egoísta e incapaz de estabelecer uma relação de afeto ou respeito com Branca. Em nenhum momento, seja na primeira ou na segunda versão, a vilã revela qualquer relação com o pai de Branca de Neve —, e este tampouco aparece para dar apoio à filha.

Como pai e marido, o rei é omissor. Desse modo, a madrasta é aparentemente independente, porém, o espelho é seu ponto de apoio, pois é ele o responsável por contar-lhe a verdade, mas também constitui o elemento mágico que revela ao leitor/ouvinte o caráter da antagonista.

Curiosa, a madrasta cede à tentação de ir até a festa de casamento justamente para poder observar de perto o que acontecerá. Ao final, a vilã do conto recebe um castigo terrível: é obrigada a dançar com pantufas de ferro quente até a morte.

Observe-se que nos contos dos Irmãos Grimm não há menção a beijos de amor e que Branca de Neve na primeira versão é uma criança e, na segunda, Branca de Neve é muito jovem, porém sem idade definida. Em nenhuma das duas narrativas o Príncipe conhece Branca de Neve antes de levá-la consigo para o palácio, inclusive, quando ele decide transportá-la, a jovem está morta no esquife de vidro. Seu retorno à vida, nos dois casos, é acidental, com a interferência do humano e do mágico. Em nenhum dos contos há informações precisas sobre o lugar, sabe-se apenas da existência de uma floresta e de montanhas, além dos dois castelos, o da Rainha malvada e o castelo do Príncipe.

ONCE UPON A TIME: O ENREDO

Once Upon a Time (OUAT) é uma série de TV, criada por Adam Horowitz e Edward Kitsis, produzida entre 2011 e 2018 pela ABC Studios, pertencente à Disney. O enredo da primeira temporada da série desenvolve-se em duas diegeses diferentes, isto é, a dos contos, a Floresta Encantada, e a de Storybrooke, cidade fictícia que estaria localizada no Maine, na costa leste dos Estados Unidos, e que corresponde ao espaço criado pela maldição lançada por Regina, a Rainha Má, durante o casamento de Branca de Neve e o Príncipe Encantado, na Floresta Encantada. As diegeses sustentam o espaço ficcional para a criação de um novo universo dos contos clássicos, com base em personagens de domínio público, transmitidos pela tradição oral e, mais tarde, recolhidos por escritores na forma de contos tradicionais e populares, contos de fada, narrativas fantásticas, fábulas e fantasia, propiciando ao re-

ceptor de *Once Upon a Time* elementos novos, que complementam, antecedem ou justificam fatos ocorridos nas narrativas tradicionais.

No início do episódio piloto, firma-se um pacto com o receptor através dos letrados: “era uma vez, uma floresta encantada com todos os personagens clássicos que nós conhecemos. Ou pensamos conhecer. Um dia, eles se acharam presos num lugar onde todos os seus finais felizes lhes foram roubados. O nosso mundo” (*OUAT*, 2011, ep. 1, no primeiro minuto).

A trama de *OUAT* começa com o Príncipe Encantado galopando velozmente rumo à densa e fria floresta onde Branca de Neve, cercada pelos anões, repousa em seu esquife de cristal. A sequência é semelhante à segunda versão dos Irmãos Grimm e também à apresentada pelo filme de animação produzido pela Disney, *Branca de Neve* (1937), quando os anões estão ao lado do caixão de cristal onde jaz, aparentemente sem vida, o corpo de Branca de Neve. Contudo, essa é a única cena de *OUAT* resgatada com fidelidade da animação, visto que, na sequência, após o beijo de Encantado, Branca desperta e, numa elipse temporal, Branca e Encantado já se encontram em plena celebração nupcial. Porém, a cerimônia de casamento é interrompida pela Rainha Má que chega de repente, sem ser convidada, e lança a maldição que atingirá toda a Floresta Encantada: os personagens serão lançados num mundo horrível — “o nosso mundo” —, sem magia, sem finais felizes, e nele, todos perderão a memória, esquecendo-se de quem são. A maldição somente atingirá a Floresta Encantada quando Emma, a filha de Branca de Neve e Encantado, nascer.

Prestes a dar à luz, Branca de Neve pede ajuda a Rumplestiltskin, que revela a maldição e aponta a resolução do problema: a filha de Branca de Neve será a Salvadora e, ao completar 28 anos, retornará para empreender a guerra final contra a Rainha Má. Assim, Branca e Encantado planejaram como salvar a criança da maldição, colocando-a dentro de um armário feito com madeira mágica, que funciona como um portal. Emma, a Salvadora, aparece sozinha, como um bebê abandonado, numa estrada no “nosso mundo”, que fica fora dos limites de Storybrooke; ela cresce sofrendo o trauma do abandono. No dia de seu aniversário de 28 anos, Emma Swan é procurada por Henry, seu filho legítimo que fora adotado por Regina, poderosa prefeita de Storybrooke, e que, na verdade, é a Rainha Má. Henry possui um livro

intitulado *Once upon a time*, que conta os fatos ocorridos no passado e sabe que a única pessoa capaz de resgatar os personagens e trazer de volta os finais felizes é Emma, sua mãe biológica: ou “A Salvadora”.

ONCE UPON A TIME E O FEMININO: BRANCA DE NEVE E A RAINHA MÁ

Ao entender a série *OUAT* como uma narrativa de caráter feminista, faz-se necessário explicitar o conceito de “feminismo” aqui trabalhado:

feminismo pode ser definido como a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca da liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para este fim (GARCIA, 2015, p. 13).

OUAT é uma produção da ABC, pertencente ao grupo Disney e, por esse motivo, a série cita com frequência as versões dos contos já produzidos pela Disney. Assim, em *OUAT*, todos os personagens remetem ao imaginário construído pela Disney, em especial, se considerarmos o primeiro longa de animação *Branca de Neve* (1937), baseado na versão do conto publicada na 2ª. edição do livro dos Irmãos Grimm (2012). Contudo, essa semelhança se restringe a alguns elementos: características físicas das personagens, recursos mágicos, espaço diegético.



Fig. 3. *Once Upon a Time*, 2011, 1ª. temporada. Branca de Neve, Encantado, Rumplestiltskin, Rainha Má e Caçador na versão da Floresta Encantada; Henry e Emma na versão de Storybrooke. Foto: divulgação.

OUAT é uma série que investe no paradigma de empoderamento feminino. A Salvadora Emma une-se a Mary Margareth (a persona de Branca de Neve em Storybrooke) contra o poder maligno de Regina (a Rainha Má). Na Floresta Encantada, Branca de Neve apaixona-se por Encantado, que também a ama. O Príncipe rende-se a Branca, desempenhando a função de coadjuvante para qualquer atitude, decisão ou necessidade de Branca, pois ele sempre a amará acima de tudo e, como ele mesmo enfatiza: “— Eu sempre vou te encontrar”. Por outro lado, Rumplestiltskin atua como segundo antagonista, que, ora auxilia Regina, ora une-se a Emma, estabelecendo-se como um personagem que busca apenas o sucesso de seus próprios desígnios.

A personagem Branca de Neve do filme de animação da Disney (1937) é uma jovem e bela princesa que se caracteriza pela doçura, meiguice, capacidade de relacionar-se com os seres da floresta e, fisicamente, é marcada por sua pele “branca como a neve” e cabelos escuros, mais próxima à caracterização dos presente nos contos dos Grimm. Trata-se de uma “personagem de costumes” ou personagem plana, nos termos de Antonio Candido (2011), cujos “traços são fixados de uma vez para sempre, e cada vez que a perso-

nagem surge na ação, basta invocar um deles [...]. Personagens, em suma, dominados com exclusividade por uma característica invariável e desde logo revelada” (CANDIDO, 2011, p. 61). Em última instância, a Branca de Neve do conto tradicional é uma personagem plana, de características físicas evidenciadas no próprio nome e fundamentada em ações que redundam sempre na ingenuidade e bondade.

Por sua vez, em *OUAT*, na diegese da Floresta Encantada, Branca de Neve distancia-se da figura representada nos contos: a princesa enfrenta o Príncipe; não se submete e nem teme os desmandos da madrasta, a quem considera como inimiga, desde a descoberta do envolvimento dela na morte do Rei, pai de Branca. Ela embrenha-se na floresta não somente para fugir e se proteger da Rainha, mas para planejar a derrota de seus inimigos, enfrentando-os através de suas habilidades com o arco e flecha, bem como de sua capacidade de elaborar estratégias.

Branca enfrenta caçadores, a guarda real, trolls e, inclusive o Príncipe Encantado, a quem rejeita — ao menos no começo da trama —, por considerar que o amor não tinha espaço em seus planos de vingança e que Encantado era movido por interesses financeiros. Em *OUAT*, na diegese da Floresta Encantada, Branca de Neve ganha contornos de “personagem de natureza” ou esférica, pois apresenta complexidade, imprevisibilidade e se comporta dentro de um tecido de relações sociais (CANDIDO, 2011, p. 62-63). A Branca de Neve da Floresta Encantada

é uma mulher madura que rejeita o epíteto de “garota” (“*girl*”), ao ser apanhada pelo Príncipe roubando as joias. Branca está decidida a conquistar sua liberdade valendo-se inclusive de meios ilícitos, como o assalto a carruagens. Pouco romântica, Branca sabe que um casamento real é feito em acordos nupciais onde o interesse político e financeiro constituem o principal ponto de interesse. A ideia do “amor verdadeiro” é descartada por Branca, que não acredita senão no interesse movendo todas as ações dos seres humanos, revelando-se cínica e irônica especialmente ao falar com o Príncipe, que se casará com Abigail, filha do rei Midas, por acordo nupcial (VALENZUELA, 2016, p. 113).

Branca de Neve conhece seu papel: confiante, entende e investe em suas qualidades e habilidades, afastando-se do estereótipo de princesa bela e ingênua. Inteligente, astuta e impetuosa, ao fugir da Rainha, Branca deixa de lado o castelo e o guarda-roupas de princesa, optando por um figurino que remete ao de caçador: roupa de couro, calças compridas e botas de cano alto, além de um conjunto de arco e flecha e espada, as quais maneja com grande habilidade.

É possível associar a personagem Branca à heroína Katniss Everdeen da trilogia *Jogos Vorazes* (*The Hunger Games*, 2008), de Susan Collins (VALENZUELA, 2016, p. 114), pois ambas lutam pela sobrevivência de igual para igual com os homens, estabelecendo-se como protagonistas de uma luta do bem contra o mal, contra a tirania exercida pelo poder. Branca assume o protagonismo de sua história, lutando para traçar seu próprio destino.

O percurso do herói, conforme Vogler (1997), empreendido por Branca de Neve inicia-se na Floresta Encantada, com a ascensão ao trono da Rainha Má, devido à morte do pai de Branca. Diante da tirania e crueldade da madrasta, Branca deixa o castelo, o “mundo comum”, para iniciar a luta, depois da certeza do envolvimento da Rainha na morte do Rei (Ato I). Branca passa a viver na floresta, protegida pelos aldeões, e é lá onde encontra aquele que a acompanhará em sua luta: o Príncipe Encantado. Branca passa por muitas provas, sendo diversas vezes atacada a mando da Rainha (Ato II-A). A prova suprema ocorre no momento em que Branca prova a maçã envenenada e, a seguir, é salva pelo beijo de Encantado, dando uma nova vida à Floresta Encantada (Ato II-B). Branca retoma o Castelo e se casa com o Príncipe, restabelecendo a harmonia no Reino e o retorno ao chamado “mundo comum” (Ato III). Porém, a maldição lançada pela Rainha durante o casamento de Branca aponta para uma nova aventura: Branca deve proteger seu bebê, pois sabe que ela será a salvadora.

A principal diferença entre a Rainha Má dos contos dos Grimm e Regina de *OUAT* é que a personagem da série tem um passado e que sua vilania se desenvolve no decorrer da narrativa, como fruto do ressentimento das ações empreendidas por sua mãe, a malvada Cora, cujo principal objetivo é propiciar a Regina um casamento real, a qualquer custo.

Bondosa e ingênua no início, Regina (cujo nome significa “Rainha”, em Latim) apaixona-se por Daniel, um jovem humilde, no entanto, Cora, através

da magia, mata o rapaz, extirpando seu coração. Esse é o fato que desencadeia a maldade de Regina e sua vontade de vingar-se da mãe e da delatora de seu romance secreto: a pequena Branca de Neve, mostrada nesse momento da série como uma menina de aproximadamente sete anos, a exemplo da versão do conto dos Irmãos Grimm.

A vingança transforma Regina em vilã, quem, a partir daí, recorre a recursos mágicos para atingir seus objetivos. Seu ódio por Branca de Neve aumenta na medida em que Cora a obriga a casar-se com o pai de Branca. Em *OUAT*, não há de fato uma preocupação por parte da Rainha com a beleza de Branca de Neve, o que se impõe é uma tentativa de vingança. O espelho é o elemento mágico que funciona como um artefato que está em poder da Rainha: o espelho configura-se como um homem que vive num entrelugares (o homem dentro do espelho) e, por sua paixão e fidelidade a Regina, submete-se a todos os seus desmandos, como numa autopenitência por ter causado a morte do rei. O artefato mágico permite observar a todos, como se fosse uma câmera de vigilância, oferecendo a possibilidade de descobrir segredos, dar conselhos e localizar pessoas. Enquanto no conto dos Grimm o espelho é a voz que informa e confirma à Rainha a respeito de sua beleza, em *OUAT* o espelho é um personagem que se assemelha ao gênio da lâmpada, mas que se torna prisioneiro por sua própria iniciativa. Já em *Storybrooke*, o espelho ganha forma humana, porém, continua preso pela paixão que sente pela Prefeita Regina. O espelho assume a figura de Sidney Glass, o jornalista, e desse modo continua proporcionando informações e também distorcendo fatos de acordo com os interesses de Regina.

Insegura e carente nas duas diegeses, Regina busca a felicidade, porém, graças aos seus poderes, assume uma atitude prepotente, ao tentar manipular os sentimentos de todos aqueles que a cercam. Regina é solitária e impulsiva, porém deseja viver um novo amor. Na busca por partilhar o amor que tem guardado dentro de si, a Rainha manipula a vida dos súditos, como no caso dos irmãos João e Maria, aos quais oferece o conforto de viver no palácio em troca de que abandonem definitivamente o pai. Regina é mostrada como uma personagem emocionalmente imatura, mesquinha e irracional, pois acredita que pode conquistar o amor de qualquer modo, seja pelo medo, seja pela magia.

Após a morte de Daniel, seu grande amor, o medo da solidão faz com que Regina assuma a máscara da crueldade, o que a afasta da narrativa tradicional da Rainha Má da Branca de Neve dos Irmãos Grimm. Assim, Regina opta por vivenciar uma pseudo realidade, na qual ostenta o poder, cercandose de bajuladores ou de pessoas que a temem (Valenzuela, 2016): surge então a ideia de lançar a maldição de Storybrooke, tornando-se o centro das atenções e do poder.

Como vingança, Regina quer destruir a felicidade não só de Branca, mas de todos os que a cercam. Por isso, no casamento entre Branca e Encantado lança sua maldição sobre os personagens dos contos, despojando o mundo dos finais felizes na medida em que os condena à vida cotidiana sem magia na cidade de Storybrooke, como forma de fazer com que todos sintam sua mesma dor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Joseph Campbell, em *Mito e Transformação* (2008),

A história básica da jornada do herói implica abrir mão do lugar onde você vive, entrar na esfera da aventura, chegar a certo tipo de percepção simbolicamente apresentada e depois retornar à esfera da vida normal. [...] (A travessia do limiar) É a travessia do mundo consciente para o inconsciente, mas o mundo inconsciente é representado por muitas, muitas imagens diferentes, conforme o contexto cultural do *mythos*. Pode ser mergulhar no oceano, entrar no deserto, perder-se numa floresta escura, encontrar-se numa cidade estranha. (CAMPBELL, 2008, p. 137-138).

A jornada do herói de Campbell compõe a estrutura narrativa de *OUAT*, na qual as mulheres são protagonistas. Desse modo, a série é uma ficção seriada alicerçada pelo feminino, isto é, evidencia-se na produção o destaque para personagens femininas, que atuam de modo a transgredir o que

os contos de fadas tradicionais sustentam como sendo comportamentos femininos estereotipados: a Branca de Neve de *OUAT* é guerreira, hábil no manuseio do arco e flecha e não se revela romântica; Regina busca a felicidade e inicialmente era gentil e bondosa, mas a intervenção de uma mãe cruel causou-lhe o trauma da perda e da solidão. Regina mostra-se aos olhos dos súditos como uma mulher cruel, mas o medo e a insegurança são fortes componentes de sua personalidade.

Tanto Branca de Neve como Regina são mulheres que agem de forma independente, tomam a iniciativa, escolhem seus destinos, lutam pelo que desejam. A narrativa de *OUAT* revela-se condizente com a discussão do papel feminino na sociedade contemporânea, na qual a mulher apresenta-se como um ser integral, que pensa e age livremente, em detrimento do androcentrismo, do patriarcado e do sexismo (GARCIA, 2015) construído e sustentado por gerações. *OUAT* destaca o protagonismo feminino justamente pelo poder empreendido tanto pelas personagens “do bem”, como as pelas personagens “do mal”, capazes de transformar seus destinos.

NOTAS

1 Disponível em https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/8e/Dorothea_Viehmänn.JPG/1024px-Dorothea_Viehmänn.JPG Acesso em 22 mar. 2020.

2 Organização sem fins lucrativos, mantida pela Library of the Congress, USA. Disponível em: <https://www.filmpreservation.org/about/about-the-nfpf> Acesso em 30/01/2020.

3 Depoimento de Walt Disney no site do Museu Walt Disney. Disponível em: <https://www.waltdisney.org/blog/snow-white-1916>

4 *Snow White*, disponível em: <https://www.filmpreservation.org/preserved-films/screening-room/t1-snow-white-1916#> Acesso em 31/01/2020.

REFERÊNCIAS

- BASILE, Giambattista. *Lo cunto de li cunti*. (Il Pentamerone). Trad., introd. e notas Benedetto Croce. Bari: Laterza, 1925. Versão disponível em: <https://archive.org/details/locuntodelicunti01basi/page/n13/mode/1up> Acesso em 21 mar. 2020.
- BASILE, Giambattista. *O conto dos contos. Pentameron*. Trad. e notas Francisco Degani. São Paulo: Nova Alexandria, 2018.
- CAMPBELL, Joseph. *Mito e transformação*. Trad. Frederico N. Ramos. São Paulo: Ágora, 2008.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. 12ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil*. 3ed. São Paulo: Quíron, 1984.
- GAÑAN-MEDINA, Nathalie Zimmermann. *La literatura infantil en el Romanticismo alemán*. In: PACHECO, Juan Antonio; SAURA, Carmelo Vera. *Romanticismo europeo*. Historia, poética e influencias. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1998. p. 195.
- GARCIA, Carla Cristina. *Breve história do feminino*. 3ed. São Paulo: Claridade, 2015.
- GRIMM, Irmãos. *Contos de fadas*. (Tradução de Celso M. Paciornik). 5ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos maravilhosos infantis e domésticos (1812-1815)*. Trad. Christine Rohrig. São Paulo: Cosac Naify, 2012. Tomo 1.
- GRIMMSTORIES, 2019. *Branca de Neve*. Disponível em: https://www.grimms-tories.com/pt/grimm_contos/branca_de_neve Acesso em 01/11/2019.
- ONCE UPON A TIME. 1ª. temporada completa. EUA: ABC Studios/Walt Disney Productions, 2011.
- TATAR, Maria. From Sex and violence: the hard core of fairy tales. In: TATAR, Maria. *The classic Fairy Tales*. 2ed. New York: Norton Critical Edition, 2017.
- TEVERSON, Andrew. *Fairy Tale*. New York: Routledge, 2013.
- VALENZUELA, Sandra Trabucco. *Once Upon a Time: da Literatura para a*

série de TV. São Paulo/Lisboa: Chiado, 2016.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: Estruturas míticas para contadores de histórias e roteiristas*. Trad. Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Ampersand, 1997.



CAIO FERNANDO ABREU

E O DIÁLOGO COM O JOVEM LEITOR

Graziele Maria Valim

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que caracteriza um texto como “mais adequado” a uma certa idade? Existe um limiar que separa a “grande” literatura, dotada de fruição e experiência estética, daquela destinada aos jovens? Quais parâmetros definem obras consideradas adultas ou juvenis? Segundo Virginia Woolf (2007), o único conselho que uma pessoa pode, de fato, dar a outra a respeito do ato de ler é não dar conselho algum, permitindo que o outro siga seus instintos e chegue às suas próprias conclusões. Além disso, ninguém deve permitir que lhe seja designado o que ler, como ler e que valor atribuir ao que se está lendo, pois isso significa destruir o espírito de liberdade que os livros carregam. A partir desse ponto de vista, podemos pensar que as respostas para tais questionamentos parecem, dessa forma, óbvias. Entretanto, quando refletimos a respeito da literatura para adolescentes e jovens, devemos pensar que esse público encontra-se no limiar, isto é, já não é mais criança para se identificar com textos de linguagem e vocabulário infantilizados, e nem adulto, com maturidade o suficiente para ler e interpretar obras que exigem um maior nível de abstração e compreensão de sua complexidade linguística. A esse respeito, Marina Colasanti assegura-nos:

El público joven es para él [se refiere al escritor] un blanco altamente improbable. No está, como el [público] de los niños, reunido en un bloque socialmente delimitado y cronológicamente similar. Sus conocimientos no pueden medirse por la edad. El adolescente es una criatura de dos cabezas, oficialmente autorizado a ser adulto y niño al mismo tiempo. (COLASANTI apud CERRILLO, 2015, p. 214)

A partir dessa perspectiva, torna-se sinuoso e tênue o caminho que separa as literaturas juvenil e adulta. E nesse ínterim, em que os jovens parecem não possuir um espaço somente seu, ficando a mercê do mercado editorial, o qual passa a ditar estilos e/ou moda por meio das sagas de aventura de super-heróis, vampiros, jovens bruxos, com romances e quadrinhos constituídos de uma prosa fácil e rápida, há o que Sandra Beckett (2009) denomina de fenômeno *crossover*. Trata-se daqueles livros que cruzam, ou mesmo rompem, as fronteiras entre públicos de diferentes faixas etárias pela riqueza de sua arquitetura estética e temática. Exemplos de tal fenômeno não faltam, principalmente em se tratando de obras clássicas como *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, *As viagens de Gulliver*, de Swift, e algumas obras de Júlio Verne.

Para Phillip Ardagh (2003)¹, os livros considerados *crossover* são aqueles que, inicialmente destinados a jovens leitores, surpreendem-nos durante a leitura, tornando-se dignos da atenção dos adultos. De acordo com Beckett (2009, p. 5), há uma crença partilhada de que os livros de características fantásticas, sobrenaturais – Harry Potter, por exemplo – são os mais “qualificados” ao conceito de *crossover*, pois tendem a prender a atenção de ambos os públicos. Contudo, não são os gêneros que conferem aos livros a característica de um texto *crossover*, mas a temática e o conteúdo desenvolvidos pelo autor. Desse modo, é preciso termos em mente que a literatura escrita diretamente ao público juvenil e a não escrita para jovens leitores, podem se entrelaçar e romper com antigas categorizações; o que exige do leitor, portanto, um novo olhar face às temáticas e estilos que as narrativas *crossover* revelam.

Diante disso, a partir da perspectiva do fenômeno *crossover*, a presente pesquisa busca analisar o romance *Limite Branco*, publicado pela primeira

vez em 1970, do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu e o seu papel na formação de jovens leitores.

CAIO FERNANDO ABREU – UMA VIDA GRITANDO NOS CANTOS

Nascido em 1948 e morto em 1996, em decorrência do vírus da aids, Caio Fernando Abreu, gaúcho natural de Santiago do Boqueirão, foi um dos escritores mais versáteis e diversificados da literatura brasileira contemporânea. Seus textos, que vão da materialização do lirismo na poesia ao experimentalismo pluriestilístico do romance, passando pela escrita de crônicas, contos, roteiros de cinema e peças teatrais, já foram traduzidos na Alemanha, França, Itália, Holanda e vários outros países europeus. Somam-se às traduções as várias premiações que o escritor recebeu, como os prêmios Fernando Chinaglia da UBE (União Brasileira de Escritores), em 1968 pelo livro de contos *Inventário do ir-remediável* (1970); o do Instituto Estadual do Livro em 1972, pelo conto *A visita*; a menção honrosa do prêmio Nacional de Ficção em 1973; três prêmios Jabutis – em 1984 pela obra *Triângulo das águas* (1983), *Os dragões não conhecem o paraíso* (1988), *Ovelhas negras* (1995); e o de melhor romance do ano com *Onde Andará Dulce Veiga?* (1990), pela Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) dentre outros.

Seu sucesso, acreditamos, está centrado em sua prosa urbana e marginal, curta e fragmentada, repleta de melancolia cotidiana, mas não desalentada, posto que exala potência e resistência. Aliada a uma linguagem que beira ao coloquialismo, mas sem esquecer do lirismo da poesia, as narrativas de Caio Fernando Abreu transcendem o tempo e os espaços pelos quais percorre ao fartarem-se de intertextos diversificados, e problematizam questões contemporâneas como a questão migratória e a pobreza, a repressão imposta pela família e pelo regime político, a homofobia, a descoberta da sexualidade e da homossexualidade, a busca de si mesmo no outro, a carência afetiva e o desejo desenfreado de um amor que nunca chega. Ao mesclar o formal e o

informal, contrapondo o vulgar e o erudito em suas construções de imagens metafóricas, as obras do escritor traduzem as inquietações, sentimentos e emoções da alma humana, capazes de tocar e provocar não somente os adultos, mas também jovens leitores. Isso porque, por estarem numa faixa etária em que estão buscando se firmar e/ou se encontrar como adultos, os jovens leitores podem facilmente se identificar e fruir com os personagens indefinidos, solitários e conflituosos, estranhos estrangeiros presentes nos textos.

Os personagens de Caio Fernando Abreu, assim como sua escrita, estão em constante movimento, são transeuntes do espaço interior e exterior, fazendo insurgir reflexões e pondo em xeque padrões e certezas que o leitor outrora, poderia julgar como certas. Porém o autor não deixa seus leitores diante de um abismo sem qualquer apoio ou compaixão – mesmo seus protagonistas flertando com a morte, e em alguns momentos quase beirando ao suicídio, suas narrativas também propõem e apontam caminhos.

É o que vemos por meio do personagem Maurício na obra *Limite Branco*, primeiro romance de Caio Fernando Abreu, publicado quando o escritor contava ainda com seus dezenove anos. A infância e juventude do protagonista retratadas na obra, apontam para a concomitante formação e aprendizagem do jovem escritor Caio Fernando, que ainda tateava seus estilos de linguagem e forma narrativa. Compreendemos essa obra como pertencente ao fenômeno *crossover*, pois, embora escrita no século XX e não destinada diretamente ao público juvenil, as questões que evoca e os intertextos que emana, além do trabalho estético com a linguagem, a quebra de linearidade e a fragmentação, são relevantes e dialogam com o universo da juventude contemporânea. Como “ler nos conduz à alteridade, seja a nossa própria ou a de nossos amigos, presentes ou futuros” (BLOOM, 2001, p.15), intenta-se, neste estudo, que esse romance de Caio Fernando Abreu impulse o jovem a tornar-se um leitor crítico, capaz de superar o senso comum, ampliar seu olhar estético e perscrutar as sutilezas presentes nas demais obras do autor.

LIMITE BRANCO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Embora Caio Fernando Abreu seja bastante investigado no âmbito da literatura adulta, o estudo de seus textos como contribuição para a construção da subjetividade e alteridade em jovens leitores carece de maior atenção. Por tratar-se de um escritor, como já afirmado anteriormente, que elenca temáticas como o homoerotismo, sexualidade, identidades em trânsito, exclusão social, algumas de suas narrativas tornam-se significativas para se despertar o pensamento crítico, reflexivo e humanizador dos jovens leitores. Seu primeiro romance, *Limite Branco* (2007), escrito em 1967 – “Foram dois ou três meses de trabalho diário, à tarde e à noite, numa pensão da rua General Vitorino, centro de Porto Alegre” (ABREU, 2007, p. 15) –, e publicado somente em 1970, é uma dessas narrativas que, embora não receba indicação editorial como “literatura infanto-juvenil”, conflui linguagem poética e coloquial, problematizando questões cotidianas do ser humano e, principalmente, da juventude contemporânea. A respeito de seu protagonista, Caio Fernando Abreu assegura-nos:

Maurício não tem outra alternativa a não ser encarar aquela ameaçadora senhora da qual andou fugindo tanto – a Vida. De uma forma ou de outra, suponho, todo mundo um dia passa por isso. Mesmo os que, como eu, tentam prolongar a adolescência indefinidamente... (ABREU, 2007, p. 16).

Organizado em vinte e um capítulos, entremeado de uma bela teia narrativa – em primeira pessoa, quando o adolescente está relatando no diário seus pensamentos, emoções, conflitos diante da solidão que o mundo adulto lhe aponta; e em terceira, tecendo as reminiscências de uma infância bucólica e os momentos solitários de um adolescente migrante, que sai do Passo da Guanxuma, cidade fictícia inventada pelo escritor, para enfrentar o mundo isolado das capitais urbanas –, a obra narra a história de Maurício, um adolescente desajustado que se encontra num processo de aprendizagem de si, da escrita, de descobertas de sua própria sexualidade. Entretanto, como “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu

trabalho” (ECO, 1994, p. 9), a formação de aprendizagem do narrador-protagonista não é entregue ao leitor, que precisa preencher, ao longo do texto, as lacunas existentes na obra.

Por meio de uma arquitetura fragmentada e não linear, o preenchimento das lacunas do texto inicia-se já no primeiro capítulo, denominado “Tempo de Silêncio”. Na penumbra monótona e inexpressiva de um quarto, o narrador heterodiegético descreve a relação de Maurício com o próprio corpo, a cama, os sentimentos e sensações que iam lhe dominando à medida que apurava os sentidos e tomava consciência do momento presente. Seu despertar é marcado por uma relação intensa e conflituosa com o ambiente fechado onde se encontra:

Não havia nada, estava tudo escuro. Maurício remexia o corpo sobre a vasta e desconhecida extensão da cama, sentindo os membros descolarem-se uns dos outros. Erguia os braços e, na ponta deles, as mãos que voltavam úmidas do vazio. Passava-as devagarinho pelo rosto, sem conseguir distinguir qual seria o mais escaldante daqueles dois contatos. Ou seria frio? Seria frio aquele roçar de pele contra pele?

Queria perguntar em voz alta, mas a voz não saía, por mais esforços que fizesse, por mais que seus braços furassem o vazio e seu corpo amarrotasse as cobertas sem encontrar posição. (ABREU, 2007, p. 23)

O jovem, que neste capítulo parece estar aprisionado por seus medos, sua solidão inexorável, sua indefinição, tem a clausura rompida com a entrada do pai, que abre as cortinas e permite que o sol adentre o ambiente. A partir desse momento, é aberto um parênteses que será fechado apenas no último capítulo, também denominado “Tempo de Silêncio”, quando o leitor tem a notícia da morte da mãe de Maurício. É no vão dos espaços, tateando suas experiências, entre o primeiro e o último capítulo, que o leitor é convidado a (se) buscar, a (se) compreender e, assim como o narrador-protagonista, se (re)fazer:

É tempo de me fazer, eu sei. E sei que é bom ser ainda indefinido. Pelo menos as deformações não calaram fundo,

não se afirmaram em feições. É bom, sim, mas ao mesmo tempo é terrível. Porque me vem o medo de estar agindo errado, de estar gerando feições horríveis, que mais tarde não sairão com facilidade. Não, não é fácil ser a gente mesmo da cabeça aos pés, da unha do dedo mindinho até o último fio de cabelo. Por isso, não posso condenar Edu, não posso condenar meu pai nem minha mãe, nem qualquer outra pessoa. São apenas seres que ficaram no meio do caminho, que não tiveram força suficiente para ir até o fim. Não tiveram, quem sabe, consciência de que estava em suas mãos fazer a si próprios. E se deixaram esmagar pelo tempo, pelos outros, pela sociedade, como meu pai e minha mãe. Como Edu. Mas eu terei força, essa força e essa lucidez que faltaram a eles. Terei vontade. Consciência já tenho, e esse é o primeiro passo. Não sei quais serão os outros, mas saberei dá-los” (ABREU, 2007, p. 151 – itálicos do autor).

Como uma forma de acertar as contas com o passado, a perspectiva adotada por Caio Fernando Abreu é feita com maestria, pois o autor cria um contraste entre as vozes narrativas que narram a infância e a juventude do presente. Esta última, narrada de forma autobiográfica nos diários, capitulados e registrados com as datas do dia 15 de maio a 23 do mesmo mês. Fato interessante é que a presença de pertencimento no seio familiar, de imaginação na infância, a descoberta do sexo, do suicídio, da (homo)sexualidade, são marcadas não só pela alteração da voz narrativa, mas pela fonte impressa no texto: quando em fonte normal, a narrativa vem em terceira pessoa, quando em tipografia que se assemelha à forma escrita, em diário. Desse modo, como ler é um trabalho de linguagem e encontrar sentidos, e encontrar sentidos é nomeá-los (BARTHES, 1992, p. 44), ao leitor são apresentados significados e lirismos que permitem atribuições de sentidos, associações e interações que vão além da mera decodificação de informações.

Diário I

15 de maio

Há pouco fiquei me olhando durante muito tempo no espelho. Tenho a impressão de que meus traços mudam todo dia. Ou não são bem os traços que mudam, porque os olhos, o nariz, a boca continuam os mesmos. É uma coisa que está em todos os traços ao mesmo tempo, e ao mesmo tempo em nenhum. Ontem eu estava com raiva, olhei meu rosto e achei que ele tinha uma expressão meio diabólica. Me senti mal só de olhar. Outro dia, estava com uma bruta vontade de abraçar todo mundo, até as pessoas que eu não conhecia. Minha cara estava mansa, quase bonita.

Hoje estou com uma moleza por dentro, uma coisa que não sei bem explicar como é, parece um imenso tapete de algodão embranquecendo tudo. Papai me provocou à hora do almoço, como sempre, mas não reagi. Baixei a cabeça, continuei comendo sem dizer nada. Aí ele parou com a agressão, começou a ser muito gentil e tudo. Então me deu muita raiva. Por que não pode me tratar bem sempre? Será preciso que eu baixe constantemente os olhos para que ele não me magoe? (ABREU, 2007, p. 39 – itálicos do autor)

Ao intercalar os narradores, heterodiegético e autobiográfico, registrando as datas acima de suas anotações, escrevendo sobre as discussões familiares, os sentimentos em relação às mudanças que seu interior e exterior estão vivenciando, pressupondo a “intenção de balizar o tempo através de uma sequência de referências” (LEJEUNE, 2008, p. 260) e interseccionando tempo e espaço, já que estes também se movimentam – o narrador migra do espaço rural para o urbano –, Maurício realiza uma reflexão interna no mesmo instante em que, também, torna-se espectador de si mesmo, um apanhador de vestígios, reminiscências e sensações cotidianas.

Desse modo, como o “diarista não tem a vaidade de se acreditar escritor, mas encontra em seus escritos a doçura de existir nas palavras e a esperança de deixar um vestígio” (LEJEUNE, 2008, p. 265) é no contar, no inscrever-se, que Maurício vive e permite que o conheçamos. Esse jovem escritor, que des-

liza por entre o mostrar e o narrar, passado e presente, faz uso da literatura e de seu conhecimento cultural para se autoconhecer, refletir, questionar, compreender o motivo da solidão, quase imperceptível na infância, ser agora tão angustiante:

O taquaireiro no fundo do quintal era a ilha de Robinson Crusoe. Robinson era ele, enrolado no pelego do quarto de vovó, pés descalços, caminhar asselvajado. O papagaio, uma galinha descuidada que escapara aos olhos da empregada e agora cacarejava sem o menor talento teatral, as pernas amarradas em Sexta-Feira. E Sexta-Feira? Sexta-Feira era uma acha de lenha enegrecida pelo fogo, com uma rutilante dentadura de casca de laranja. [...]

O papagaio infelizmente não sabia nenhuma palavra, embora não fosse tão mudo quanto Sexta-Feira. E o pobre Robinson-Maurício era obrigado a dialogar consigo mesmo, para não esquecer como se falava. [...]

Na maioria das vezes era obrigado a ficar calado, pensando nas coisas que formavam a vida de Robinson-Maurício. E eram tão poucas essas coisas, naquela ilha pequenina e deserta. Quando se entediava muito, tinha que comer moranguinhos surrupiados dos canteiros da tia, ou então, último recurso, pensar nas coisas da vida de Maurício-Maurício. E que, uns dias, pareciam muitas, e difíceis de serem pensadas, mas noutros eram tão insignificantes quanto as de Robinson. (ABREU, 2007, p. 59-60)

Por meio do recurso do intertexto, o narrador convida o leitor não só a participar da infância de Maurício, mas a aumentar seu repertório de leitura, apresentando-lhe a história de Robinson Crusoe. À vista disso, como sugestão de prática pedagógica, o mediador de leitura pode conduzir o leitor a deslocar-se para os espaços criados por ambas as narrativas, *Limite Branco* e *Robinson Crusoe*, apontando e contextualizando caminhos que vão além das aventuras vividas pelo jovem náufrago. É possível, por exemplo, pensar e relacionar as tendências capitalistas e empreendedoras que a obra elenca, as questões sociais e históricas que impingiram no indi-

víduo a necessidade da autossuficiência, do individualismo, bem como os conflitos dicotômicos (bem *versus* mal) que Robinson vivenciava. Conflitos estes que também são inerentes à história de Maurício, que sente culpa e se envergonha ao falar sobre sexo, masturbação – “Sexo. Preciso escrever sobre isso. É verdade que hesito, a própria palavra sugere coisas escondidas, vergonhosas, parece que o diário vai-se tornar ainda mais secreto. Sei que isso é uma grande bobagem, e me envergonho, e luto” (ABREU, 2007, p. 103) –, sua primeira experiência sexual com uma prostituta, a confusão diante dos sentimentos e sensações que experimentava quando se encontrava com Bruno, seu colega de escola:

Do fundo da cama, Bruno olhou-o. E sorriu, como sempre. No primeiro instante, foi só o que Maurício pôde ver: o brilho dos olhos e dos dentes. Sem saber o que dizer, sentou-se perto dele, estendeu o livro.

— Trouxe teu livro, já li. Gostei muito. [...]

Bruno apanhou o livro. Folheou-o devagar, um sorriso estranho no canto dos lábios. Leu:

— *Viagem ao centro da Terra...* seria bom se a gente pudesse fazer uma viagem dessas, hein, Maurício? Para o centro da Terra, onde ninguém pudesse ver a gente. [...]

— Por que é tudo tão sujo? — A voz de Bruno vinha de longe. — Por que é tudo tão imundo e tão difícil, Maurício?

Num gesto não planejado, ele estendeu a mão e começou a passá-la nos cabelos do outro. [...]

Havia os silêncios longos, quando se olhavam, um no outro, no fundo dos olhos, havia a enorme diferença entre eles e os demais. Havia uma vontade estranha e carinhosa de tocar entre os dois, sem nome. Por isso calava e, devagar, passava a mão pelos cabelos do amigo. (ABREU, 2007, p. 127-128)

Já que o intertexto é a “impossibilidade de viver fora do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida” (BARTHES, 1987, p. 49), o processo narrativo elaborado por Caio Fernando Abreu, como podemos ver no excerto

acima, introduz um modo de leitura “como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002, p. 133). Por não entender seus sentimentos e nem mesmo conseguir expressá-los, Maurício encerra seus relatos como um ser indefinido, ainda em formação e incerto em relação à sua sexualidade, seu futuro, e solidão constante. Já quase adulto, esse jovem olha para si com os olhos desfocados, racionais e destoantes daqueles que sua infância ingênua enxergava. A porta aberta pelo pai, no último capítulo, emanando luz ao ambiente obscuro e repleto de lágrimas, aponta um novo caminho, embora sem certezas, a ser iniciado em outra metrópole, Rio de Janeiro. Maurício aponta ao jovem leitor que, em alguns momentos, é preciso seguir em frente, mesmo que sozinho. Estar aberto aos equívocos magníficos dos caminhos é necessário para tornar-se alguém já que ele e toda a humanidade caminha sozinha por uma ilha deserta.

Destarte, *Limite Branco* promove, por meio de sua estrutura enunciativa, caracterizada pelo lirismo que o texto emana, apreensão do mundo e questionamento dos valores sociais, inserindo-se, portanto, no âmbito das narrativas *crossover*: “Crossover works often transgress or transcend traditional boundaries as well as conventional age boundaries. They hybridization of the traditional genres characterizes much contemporary crossover fiction”² (BECKETT, 2010, p. 67). Ao trabalhar a linguagem estética do texto, empregando técnicas complexas – recurso da intertextualidade, quebra de linearidade e fragmentação, confluência de gêneros – aliadas a temas fraturantes, a obra permite que o leitor seja desestabilizado e, consequentemente, dialogue com o texto atribuindo-lhe novos sentidos e significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa escrita por Caio Fernando Abreu, como podemos ver, é constituída de um texto expressivo, que foge do estereótipo de um discurso simplista, repetitivo e previsível. O mundo arquitetado pelo autor ultrapassa os limites das faixas etárias, podendo tocar tanto jovens, que encontram-se saindo da adolescência para mergulhar no invólucro mundo dos adultos,

quanto o adulto, que, ao adentrar a obra, pode encontrar em sua memória particular, fatos e experiências que lhe foram pertinentes.

Embora *Limite Branco* não seja um livro legitimado pela escola, trata-se de uma daquelas leituras que podem abrir, no fundo de nós mesmos, a porta das moradas onde não saberíamos penetrar (PROUST, 1991, p. 10). O texto de Caio Fernando Abreu, ao se aproximar do cotidiano juvenil, entrelaçando leitura e vida, pode propor sentidos, apontar caminhos e afinar emoções ao permitir a percepção e a reflexão em relação a complexidade do mundo – com suas minorias sexuais, perdas, conflitos – e, conseqüentemente, promover a modificação e/ou a formação do sujeito leitor.

NOTAS

1 No original: “Crossover books seem to cross in one direction only, upwards, being novels intended for young readers that adults consider worthy of attention”.

2 As narrativas *crossover* muitas vezes transgridem ou transcendem as fronteiras tradicionais, bem como limites etários convencionais. A hibridização dos gêneros tradicionais caracteriza muito a ficção crossover contemporânea. (tradução nossa)

REFERÊNCIAS

- ARDAGH, Philip. Wrap It Up. [20 de dezembro, 2003]. Reino Unido: *The Guardian*. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2003/dec/20/featuresreviews.guardianreview33>. Acesso em 08 ago. 2019.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *S/Z*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BECKETT, Sandra. *Crossover Fiction: global and historical perspectives*. New York/London: Routledge, 2009.
- _____. “Crossover fiction: creating readers with stories that address the big questions”. In.: *Formar Leitores para Ler o Mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- BLOOM, H. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ECO, Umberto. *Seis passos pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FERNANDES, Ronaldo Costa. *O narrador do romance: e outras considerações sobre o romance*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- PROUST, M. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1991.
- TORREMOCHA, Pedro C. Cerrillo. Sobre la literatura juvenil. *Verba Hispanica*, [s.l.], v. 23, n. 1, p.211-228, 1 dez. 2015. University of Ljubljana. <http://dx.doi.org/10.4312/vh.23.1.211-228>. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Desktop/5953-Article%20Text-12101-1-10-20160218.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.
- WOOLF, Virginia (2007). *O leitor comum*. Trad. Luciana Viégas. Rio de Janeiro: Graphia.

Nota: O presente texto foi adaptado do estudo realizado em VALIM, Grazielle Maria; NAVAS, Diana. A Literatura Juvenil e o Fenômeno Crossover: Uma Leitura de Limite Branco, de Caio Fernando Abreu. *Línguas&Letras*, v. 20, n. 47, 2019, p.181-194.



CIBERCEPÇÃO: POÉTICAS DE CRIAÇÃO DIGITAL

Maria José Palo

INTRODUÇÃO

Antes, pois, de perguntar como uma obra literária se situa no tocante às relações de produção da época, gostaria de perguntar: como ela se situa dentro dessas relações? (BENJAMIN, 1985, p. 122)

No texto “A doutrina das semelhanças” (1933), o filósofo Walter Benjamin situa a capacidade de produzir semelhanças na atitude mimética do homem, afirmando: “Deve-se refletir ainda que nem as forças miméticas nem as coisas miméticas, seu objeto, permaneceram as mesmas no curso do tempo: que com a passagem dos séculos a energia mimética, e com ela o dom da apreensão mimética, abandonou certos espaços, talvez ocupando outros.” (BENJAMIN, 1985, p. 109). Na sua história filogenética, o comportamento mimético evoluiu para uma concepção temporal, que alterou o conceito de movimento e da passagem do tempo, e também alterou a ontogênese, o que vem a mudar o fluxo perceptivo. Tempo, espaço estão dominantes na arte, nas formas de tradução desse movimento, que organizou as formas expressivas dadas pelo espaço da era clássica à Modernidade.

O primeiro acesso que temos das coisas advém de nossa percepção, que

surge do salto do subjetivismo num campo que propicia a forma e o tecido intencional a serem decompostos pelo esforço da atenção do conhecimento. A percepção dessas semelhanças está vinculada a um fluxo do tempo capaz de mostrar o presente como um fenômeno instável, processual e transitório, e que a história da arte tem desvelado em seus movimentos artísticos heterogêneos e estratégicos desde sempre.

Também na língua, esse comportamento mimético se identifica na palavra escrita e na palavra falada. Ambas são ligadas pelo princípio da semelhança, no sentido mais sensível, a da linguagem, porém, fora do sistema arbitrário da língua. Passa, então, a vigir, no tocante às relações de produção de uma época, uma necessidade de se situar no movimento da linguagem que vê a faculdade mimética funcionar como um *medium*, sabendo que nele as coisas se relacionam não mais diretamente, mas, nas e através das substâncias sensíveis e delicadas, dando ao espírito uma ação participativa do tempo e do fluxo das coisas na transitoriedade da obra, sob sua tendência literária e artística.

O que se ressignifica nas artes é o movimento, por meio do desenho de signos de tempo e espaço, fazendo destes signos um tempo experimentado, que não surge mais da relação do sujeito com as coisas. O modo novo de articular as coisas no mundo objetivo supõe, sobretudo uma visão sobre o tempo em seu fazer-se, na visão de Merleau-Ponty: “É essencial ao tempo fazer-se e não ser, nunca estar completamente constituído. (1999, p. 556). Entende-se nesse “não ser”, que o tempo escapa da cronologia e, desse modo, as suas qualidades temporais passam a existir, em função de fatos técnicos, mesmo sem existência física, pois existem como um movimento na consciência ou como uma ação criadora.

No movimento dessa passagem mundo real-consciência, o tempo faz-se ininterruptamente, sobretudo construído pela percepção de semelhanças sensíveis. Este estado nascente permite a sua presença na experiência do tempo ou no movimento da vida, que é chamada a “sua narrativa.” Narrativa de vida que oferece ao sujeito a chance de experimentar esse tempo semelhante à temporalidade pura, tempo real então configurado pela e na narrativa. É a forma de rede que é investigada e não mais seus nós separados. Paul Ricoeur (1994, p. 70) vê a narrativa como maneira de perceber o tempo, mesmo que seja um tempo ficcional, para então existir e significar a vida:

“Seria um traço de mimese visar no *muthos* não seu caráter fábula, mas seu caráter de coerência” (FALCI, in SANTAELLA, 2011, p. 187).

Vê-se que, no tempo concebido dessa maneira, o conceito de mimese da Poética põe em confronto a forma da narrativa à ação para descrever essa experimentação ligada à lógica e não mais como sucessão de causa e consequência. Por conseguinte, as qualidades temporais passam a existir pelo *medium* da narrativa no presente, entendido como semelhanças extrassensíveis, aguardando a experiência em que o tempo deve ser medido no movimento da consciência, em coerência e em direção ao futuro e às coisas do passado. Nesse mover atuado na passagem à memória, é que a consciência percebe o tempo e gera a experiência do tempo, fazendo as concordâncias de suas diferenças.

A partir da argumentação referenciada por Paul Ricoeur, a imagem descobre-se, e a origem da linguagem desdobrada por meio de contatos sucessivos permite a esse acontecimento tornar-se memória. Então, faz-se mônada, e a coisa passa a ser figurada. Das semelhanças extrassensíveis trabalhadas em si, a imagem modifica-se por semelhança em semelhança em seu próprio movimento. A semelhança cria essa relação para impor o desvio e dividir o ser como lugar de errância: “tornada imagem instantaneamente, ei-la [a coisa] tornada inapreensível, a inatural, a impassível, não a mesma coisa distanciada, mas essa coisa como distanciamento” (BLANCHOT, 1987, p. 344). Distância e estranhamento já constituem a caracterização da imagem, nem ser nem pessoa, nem um outro, nem uma coisa, nem nada.

A experiência do tempo da narrativa é uma ação que encaminha a história para o passado na passagem da temporalidade, visto que é o leitor que construirá a tessitura da intriga ou a configuração do tempo prefigurado. A sua imersão na mimese para formar um todo dá-lhe um ponto de partida tendencioso para constituir um texto e apreender a obra. Essa experiência do tempo narrado une o texto ao leitor, para entender o mundo que a obra projeta, o seu horizonte: “Um texto é aquilo que o leitor acolhe a partir da leitura, mas, esse leitor acolhe também uma situação ao mesmo tempo limitada e aberta a um horizonte de mundo. As obras literárias trazem algo para a linguagem. Elas não viriam ao mundo por causa da linguagem, mas com uma linguagem, compartilhando a experiência com a linguagem”. (RICOEUR, 1994, p. 70 apud FALCI, in SANTAELLA, 2011, p. 187)

Perceber não é recordar-se e experimentar impressões. Perceber não é embrenhar-se no passado para traduzi-lo. Perceber é buscar um sentido imanente no adentrar de uma constelação de perceptos e desenvolver perspectivas encarnadas no mundo das semelhanças, que passam a ser vividas em seu lugar, no qual ganham a temporalidade, acesso em que se fundamenta todo o conhecimento. A imbricação de histórias vividas umas nas outras faz, por si, um pano de fundo para as pré-narrativas, que podem ser negociadas entre aqueles que experimentam a obra artística em sua qualidade, e podem modificar suas condições de existência e produção como as nomeadas *narrativas ergódicas*. É o que Alckamar Luiz dos Santos (2003) vê, ao pensar as artes contemporâneas, em que o *cibertexto* estaria aí incluído como processo de produção e circulação de significantes, assim concebido: “O cibertexto seria uma máquina de produzir variedades de expressões” (AARSETH, 1997).

Desse modo pensando, cada cibertexto gera um novo conjunto de significações, e a cada escolha gera uma mudança física da obra atribuindo-lhe a qualidade que irá gerar o texto. Para o autor Aarseth, cibertexto é uma perspectiva que ele usa para descrever e explorar as estratégias comunicacionais de textos dinâmicos. É uma forma de expandir os estudos literários para incluir, nesse campo, fenômenos marginalizados à sua produção. Investiga-se, nesse explorar, o comportamento literário dos fenômenos textuais, tendo em vista um modelo de comunicação textual que pode acomodar qualquer tipo de arte.

A obra então realizada é entendida enquanto experiência indireta com o Ser, é obra como mediação, estabelecendo uma relação dinâmica entre espaço e tempo. Ainda com Aarseth (1997, p. 1-2), falando sobre a performance do usuário desse texto, cito-o: “A performance de seus leitores se instala em sua cabeça, enquanto o usuário do cibertexto também performa num sentido extranoemático”. Ou seja, a obra transforma-se em texto, sujeita às ações físicas do seu usuário-leitor ou artista.

Temos então configurada a obra *cibertextual* pelo leitor imersivo enquanto narrativa, para só depois experimentar a sua refiguração: faria ele uma configuração do tempo prefigurado, definição de uma experiência, que Aarseth nos oferece: “Cibertexto é uma perspectiva em todas as formas de textualidade, uma forma de expandir os estudos literários para incluir, no campo da literatura, fenômenos que são percebidos como não pertencentes ao campo

ou marginalizados” .(AARSETH, 1997, p. 18) Considerada um componente relacional, literatura e técnica, esta perspectiva ergódica possibilita trabalhar textualidades como estratégias de comunicação, percebidas também como um modo de mediação para uma experiência: “Este fenômeno que chamo *ergódico*, usando um termo apropriado da física que deriva das palavras gregas *ergon* e *hodos*, significando “trabalho e passagem” (AARSETH, 1997, p. 1).

Trazendo à luz o pensamento de Merleau-Ponty (1999), entendemos que a obra em produção não é somente uma experiência em si com o Ser, mas é também uma relação, a trazer espaço e tempo numa relação dinâmica. Isto significa que a obra cibertextual exige do leitor, principalmente, que ele reconfigure o tempo configurado pela narrativa ergódica, num processo chamado *escrileitura*.

ESCRILEITURA

Para Aarseth, a função ergódica da ação na *escrileitura* define-se sobre a obra como uma situação em que a cadeia de eventos foi produzida por esforços ou mecanismos de um ou mais indivíduos, visto que as ações ergódicas teriam um objetivo diferente das ações narrativas, ou seja, seu objetivo não seria mais produzir uma história. Uma possível ciberliteratura, segundo Santos, em “Leitura de nós” (2003, p. 22), assim se descreve: “O que ocorre com a mudança da base material, da página impressa para o meio eletrônico, é que, em certo sentido, o livro se aproxima do texto, ele se deixa contaminar pela fluidez, por determinada imprevisibilidade e pela não-linearidade que foram, sempre, as do texto. Aquilo que no texto é intertextualidade, no livro eletrônico encontra correspondência na pluralidade de percursos e na heterogeneidade de materiais (associações de matéria verbal, imagens, sons, etc.)”. Um trabalho interativo é um signo-objeto indicando o mesmo tema que os outros signos, não um meta-signo que indica os signos do discurso (ANDERSEN, 1990, p. 89) Interação é, pois, participação, jogo ou uso, não é uma descrição de um trabalho onde o usuário pode contribuir com elementos discursivos, sob um sentir *cíbrido*, lembremo-nos disso.

No cibertexto, os gestos de escrita e leitura são realizados diante de imagens, ícones, movimentos e processos a comportarem os deslocamentos realizados pelo autor e leitor durante a construção de um texto. Ou melhor, esta ação só se realizará, se eles souberem experimentar o surgimento da diacronia na sincronia, e, mais, não espacializar o tempo. Esta experimentação significa deixar o tempo ser atravessado por significações sedimentadas em forma de cultura, condições necessárias para fazer surgir diferenças entre o *que é e o que poderá ser*. (Ver FALCI, 2011, p. 193)

Vê-se que a forma de atuar do cibertexto aproxima-se de qualquer narrativa, já conferido por Paul Ricoeur. Com uma diferença, a de que ao autor caberia a disposição das estruturas prefiguradas para o leitor, e as histórias ainda não narradas então aparecem como histórias em estado latente, passando ao leitor a experiência de um tempo prefigurado, para, depois, ser refigurado por ele mesmo. Realizaria o leitor, certamente, a mimese não mais na decomposição da percepção em sensações, mas, num processo mais amplo, que no ambiente imersivo estaria atuando no denominado *processo de escrileitura*.

Nesse ambiente imersivo da escrileitura, a ser construído pelo leitor/decodificador, manifesta-se a construção de uma poética digital como fluxo incessante de modificações e recombinações. Ao leitor, na cibercepção, cabe criar a obra que ele próprio irá experimentar. É sobretudo nela que sua imersão se faz entre as muitas camadas temporais, elas se cruzam na criação de uma obra poética digital — a *Poiésis*, do que falaremos a seguir.

POÉTICAS DIGITAIS

Nas poéticas digitais, o tempo de ciberleitura é aquele em que o leitor constrói uma refiguração a partir de suas referências culturais, sociais, políticas, poéticas, etc. Essa é a diferença. Nas poéticas digitais, o tempo da leitura se confunde com o tempo anterior ao da configuração, visto que ambas se confluem. Tempo que pode ser visível numa programação resolvida no monitor ou no dispositivo de visibilidade em que a obra aparece. Sua confi-

guração define a possível reconfiguração que ele mesmo produziu. Todavia, é relevante dizer que outro leitor sempre produzirá uma nova tessitura, uma nova narrativa em uma nova configuração disponibilizado pelo autor.

O ambiente de imersão é criado pelo leitor, também chamado *leitor imersivo* (SANTAELLA, 2013, p. 271), enquanto experimenta a obra criada por suas próprias combinações miméticas: “Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeos.” Assim concebido o leitor, pode-se concluir que cada narrativa de navegação é sempre uma experiência de contato com a experiência poética, cujo ambiente poético ocorre na experimentação da obra construída de suas próprias combinações no desempenho de suas mímeses.

O artista da visualidade Julio Plaza (1998) define essa experimentação poética como uma espécie de sistema preparado para abrigar obras de arte de acordo com o uso das linguagens e suportes inclusos numa composição artística. Essa poética criativa mostra a configuração de um programa de arte. E também se torna evidente no momento em que a obra é fruída na experiência vivida através de relações experimentais estéticas, entre o sujeito fruidor e a obra de arte. Trata-se de uma relação experimental em que os códigos artísticos do programa da arte são, em última instância, apresentados à Cognição, tendo como *medium* a faculdade mimética.

CIBERCEPÇÃO

Na cibercepção, corpo e tecnologia, entre arte e ciência, apresentam pressupostos comuns: a arte pensa a dimensão filosófica das tecnologias; a estética centra-se na sensorialidade de processos que resultam de seus efeitos, rejeitando a noção sujeito-objeto da arte da contemplação, arte da representação, até mesmo no vídeo, games, filme: “Geram-se momentos ou átomos em que construímos algo que nos faz ultrapassar a condição humana anterior às tecnologias interativas.” (DOMINGUES, 2011, p. 57) Momento

este que é pensar a interatividade: teclar, mexer, girar, tocar, soprar, ativando links de menus de computador, *ipads ou laptops*: deve gerar vida no sistema para gerar a experiência estética, em limites de percepção expandidos pelo leitor imersivo. ROCHA (2011, p. 129) acrescenta: “A cibercepção norteia os processos frutivos, hibridizando as noções de cognição e sensação na composição perceptiva, primeira camada semântica, espontânea e norteada pelas experiências tidas anteriormente e já automatizadas.”

Baseado na expressão híbrido dos processos cognitivos por meio de conexões, ocorre a coexistência espaço físico e espaço digital movidos pelo interesse de agir conectado a aparelhos. Estamos situados numa realidade virtual que transforma estéticas precedentes em interações, convergências, hibridismos em novas associações experienciais. Sentir conjuga-se ao sentir-se nessa conjunção poética entregue ao sujeito interfaceado. Edmond Couchot (1988) denomina *o sujeito interfaceado* mais como “fluxo” do que sujeito, pois constitui-se no trajeto de um sujeito que se hibridiza, ou melhor, “cibridiza-se” no fluxo sujeito/ambiente/sujeito.

No cibertexto, há uma exigência de construir a configuração da narrativa, tarefa essa entregue ao leitor imersivo que é dotado de apurada cibercepção capaz de alcançar os signos regidos por leis ou regras (legisignos). Nesse ambiente, a construção poética manifesta-se como fluxo de modificações e recombinações, pois está num *processo de escrita*, no qual cria a obra que ele próprio irá experimentar. Porém, nessa interatividade, um outro leitor poderá realizar uma outra narrativa material, numa nova tessitura, além de torná-la disponível como mais uma configuração daqueles fragmentos expostos pelo autor.

Nesse processo de criação, a cada nova navegação, ocorre sempre uma experiência de contato com a experiência poética prefigurada. Isso porque o receptor-participante cria seu próprio ambiente imersivo ao experimentar a obra por combinações próprias, e elabora uma poética que exercita um potencial comunicativo esteticamente traduzido pela obra, ao deixar o tempo ser atravessado por significações já sedimentadas em forma de cultura, que resulta em dar espaço para as diferenças surgirem entre “o que é e o que poderá ser”.

Igualmente, a Cibercepção (ciberpercepção), na correlação com o tempo da página impressa para o meio eletrônico, faz esse livro se aproximar do

texto aberto à experimentações combinatórias, e transforma aquilo que no texto é intertextual no livro eletrônico; este passa a ter correspondências na pluralidade dos atalhos e na heterogeneidade de materiais, ou seja, de associações verbais, imagens e sons heterogêneos. Todavia, é o imanente poético que permanece nas formas, sons, cores e temporalidade inacabados, oferecendo-se ao interator para reconhecê-los no seu antes da imanência.

Ilustro esta temática do imanente com uma citação de ASCOTT (1988, p. 168): “A cibercepção é uma antítese da visão-túnel do pensamento linear. É uma percepção súbita de uma multiplicidade de pontos de vista, uma extensão em todas as dimensões de um pensamento associativo, um reconhecimento da transitoriedade de todas as hipóteses, o relativismo de todo o conhecimento, a falta de permanência de toda a percepção”. Nesse estado duplo do interator (co-produtor e fruidor), entende-se que a cibercepção colabora com as poéticas do jogo, do movimento, da ação, do estranhamento ao reestabelecer a *poiesis*, o ato da criação.

A Cibercepção, uma vez articulada a esse contexto paradoxal de um tempo tecnológico ucrônico, assim denominado por COUCHOT (2003, p. 169): (aquele que não substitui ‘nem o que foi’ se referindo ao passado, ‘nem o que é’ se referindo a um presente perpétuo, mas a um “*isso pode ser*” repleto de eventualidades e de relações rizomáticas entre ausente e presente), faz surgir a situação de um espaço virtual utópico desdobrado sobre o real em que surgem as paisagens temporais, dando forma a novos circuitos de percepção e a criações artísticas dos quais o corpo faz parte. ROCHA (2011, p. 131), em particular, nos lembra que o ato de criação não é somente criação, pois, há momentos em que a relação sujeito e objeto desaparece para deixar falar a criatura e fazer ouvir o criador. Nesse modo instalado, no imanente do sujeito interfaceado, agora, trajeto e trabalho passam a partilhar a construção da fruição estética a configurar estados do corpo dotado de interfaces (DOMINGUES, 2011, p. 57).

Trabalho e sujeito, portanto, são um só na construção da fruição ou das sensações estéticas num enxergar projetado do sujeito interfaceado no ciber-texto, a apreender o visível, o legível e o invisível, num modo de ver projetado liberto. Isso ocorre porque a pragmática deixa de ser um estado de investidas, escolhas e contemplação para ser um estágio de criação, uma pragmática

sígnica experimental marcada por rastros materiais instantâneos das mentes fruidoras-criativas. De um lado, está o leitor interator representado em sua época na atuação polissensorial; de outro, está o leitor interator perfilado por sua cibercepção apurada, em que é dirigido à navegação, em ato de co-criação artística, atos estéticos que integram obra e corpo: experiências estéticas.

Na confluência ciência, tecnologia, mídias, arte, o contemporâneo se define, aproximando sincronias tecnológicas das reconfigurações da escrita-leitura, uma vez conjugadas às poéticas criativas de sistemas emergentes de linguagens, formas, técnicas, *patterns*, em ambientes multidimensionais. Reorganizam-se, nesses espaços, a percepção e a cognição corporal pela cibridização dos sentidos, em função da experiência e da experimentação de uma estética que ocorre em fluxos. (ARANTES, 2011,p. 30) Igualmente, evidencia-se uma experiência artística tecnológica em duração descontínua, entre a imanência e o inacabado, entre o sensível e a práxis compreensiva e coerente de narrativas ergódicas, num diálogo estético tornado virtual, fluido e líquido. Efetiva-se, nessa práxis, uma busca do encanto artístico, que põe em ato performático as práticas interativas poéticas. São as conexões com efeitos resultantes das tecnologias, porém, vividos na coexistência entre o espaço físico e o digital, em tempo real. Neste espaço *cíbrido*, a Ciberarte pensa a Filosofia da mimese das tecnologias.

REFERÊNCIAS

- AARSETH, E. J. *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- ARANTES, Priscila. Tudo que é sólido derrete: da estética da forma à estética do fluxo. In: SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila (Orgs.). *Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir*. São Paulo: Educ, 2011. pp. 21-33
- ASCOTT, R. “A arquitetura da cibercepção”. In: LEÃO, L. (Org.) *Interlab - Labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo, Fapesp/Iluminuras, 2002.
- BENJAMIN, Walter. “Autor como produtor”. In: *Obras Escolhidas*. Magia e técnica, Arte e política. v. 1. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1985. pp. 120-136.
- BLANCHOT, Maurice. *O Espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- COUCHOT, Edmond. *Images - De L’Optique au Numérique*. Paris: Editions Hermès, 1988.
- DOMINGUES, Diana. “Ciberestética e a engenharia dos sentidos na Software Art”. In: SANTAELLA, L; ARANTES, P. (Orgs.). *Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir*. 1. reimpressão. São Paulo: Educ, 2011. pp. 55-80.
- FALCI, Carlos. “Camadas temporais nas cibernarrativas: cruzamentos múltiplos”. In: SANTAELLA, L.; ARANTES, P. (Orgs.). *Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir*. 1. reimpressão. São Paulo: Educ, 2011. pp. 183-198.
- SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua*. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. *Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec, 1998. pp.183-198
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2.ed. S. Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- ROCHA, Cleomar. “O imanente e o inacabado: entre as dimensões sensível e pragmática da experiência estética tecnológica”. In: SANTAELLA, L.; ARANTES, P. (Orgs.). *Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir*. São Paulo: Educ, 2011. pp. 127-132.
- SANTAELLA, L. e ARANTES, P. (Orgs.). *Estéticas Tecnológicas: novos modos*

de sentir. 1. reimpressão. São Paulo: Educ, 2011.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua*. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Alckamar Luiz dos. *Leituras de nós: ciberespaço e literatura*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.



DEUSAS, SÁBIAS, GUERREIRAS: DO IMAGINÁRIO PAGÃO GERMÂNICO AOS CONTOS DE FADAS E OUTRAS NARRATIVAS POPULARES

Karin Volobuef

Em contos de fadas e outras narrativas oriundas de registros medievais da tradição oral de matriz germânica,¹ encontram-se diversas figuras femininas que se destacam pelo impacto de sua ação no conjunto do enredo ou por deixarem entrever suas raízes míticas, em lendárias e folclóricas uma construção literária ao mesmo tempo poética e carregada de simbologia. Enquanto o imaginário cristão é bastante marcado pela polarização entre Eva (transgressora) e Virgem Maria (santa) – sendo ambas sofredoras e, em boa medida, passivas –, o imaginário pagão germânico ou nórdico constrói um cenário em que a mulher pode ter a força e destreza da guerreira, ter senso de justiça e os profundos conhecimentos de sábia, assumir posições de governante ou ser vingativa a ponto de tornar-se a megera destruidora de todo um povo. Muitas personagens femininas desse mundo arcaico foram-se desbotando na memória com o passar do tempo e a chegada da era cristã; não obstante o oblívio, muitas histórias conseguiram atravessar os séculos e chegar até nós, com transformações e adaptações. Ainda assim, todo esse processo de transfiguração não nos impede de reconhecer a matriz mítica, que continua perceptível o suficiente para podermos resgatar alguns dos aspectos culturais inicialmente ligados às figuras femininas.

O foco aqui neste trabalho serão algumas dessas figuras femininas, que podem ser consideradas mais significativas bem como mais representativas

em função de sua recorrência e predominância no âmbito da cultura veiculada na oralidade e/ou escrita, ainda que não sejam as mais divulgadas ou sequer conhecidas no cinema, na animação ou na literatura produzida ou veiculada em nossos dias.

DO FOLCLORE ÀS ARTES E MÍDIAS: IMAGENS DA MULHER

O imaginário germânico deixou numerosas figuras femininas fortes, determinadas e poderosas, cujo rastro encontramos impresso em narrativas de variados formatos. Às vezes temos notícia dessas narrativas em manuscritos antigos dos quais nos restaram apenas fragmentos; outras vezes, trata-se de um conjunto de textos colhidos do folclore ou de superstições de várias localidades. As *Eddas* e diversas sagas, bem como contos de fadas (ou maravilhosos) e lendas relatam, referem ou reciclam os mitos e seus ecos narrativos, em que a mulher é registrada em variadas tonalidades de atividade, participação sócio-familiar e características pessoais.

Uma dessas características comumente associadas ao universo pagão germânico é o caráter bélico e truculento – proveniente dos enfrentamentos entre bárbaros e romanos. E, quando se pensa nesse aspecto em associação à figura feminina, é quase inevitável lembrar da imagem da valquíria, popularizada em variadas mídias. Cavalgando seus corcéis pelos ares e fortemente armadas, as valquírias nos aparecem hoje como algo equivalente às amazonas da mitologia grega: mulheres fortes e selvagens, destemidas e autossuficientes, que se arrojam ao campo de batalha e têm presença marcante no cenário de guerra. Enviadas por Odin (ou Wotan)² para recolherem os mortos por ele escolhidos, as valquírias fazem cumprir o destino dos guerreiros e personificam os valores culturais da coragem, destreza bélica e honra. O fascínio que exercem é atestado, por exemplo, pela ópera *A Valquíria* (encenação de estreia em 1870), a segunda das quatro peças que formam *O anel do Nibelungo* (aprox. 1848-1874), do compositor Richard Wagner.

As histórias e lendas envolvendo valquírias e amazonas estão na raiz das personagens femininas com papel de guerreiras, combatentes e lutadoras que encontramos atualmente em muitas narrativas, mas especialmente em *games* (a exemplo das personagens Zelda, Rynn, Lara Croft³, etc.), quadrinhos (como a Mulher Maravilha e a Viúva Negra-Natalia Romanova) e séries (Xena⁴) ou filmes (Ellen Ripley, Sarah Connor e Alice⁵). A imagem dessa mulher “dura de matar” experimentou diversos figurinos, atravessou paisagens tanto arcaicas quanto futuristas e colaborou para a revisão dos papéis masculino/feminino tradicionalmente aceitos.

Em uma época essencialmente visual, a representação pictórica é decisiva, e a criatividade de numerosos artistas contribuiu para a circulação da imagem da mulher guerreira. Entre esses artistas, o americano Frank Frazetta (ilustrador das obras de Robert E. Howard e Edgar Rice Burroughs) e o peruano Boris Vallejo notabilizaram-se por figuras femininas musculosas e carregadas de erotismo. Mas diversos ilustradores são lembrados especialmente pelas heroínas femininas a que deram vida: Barry Windsor-Smith e sua *Red Sonja*, Roy Thomas e *Valkyrie*, Ernie Colón e *Amethyst, Princess of Gemworld*.

Os traços e peculiaridades dessas mulheres guerreiras possuem diferentes nuances, mas todas, em alguma medida, são herdeiras das valquírias ou outras personagens vinculadas ao imaginário e cultura popular de raiz germânica.

DA DEUSA À BRUXA: AS SENHORAS DA MORTE

No mundo pagão germânico acreditava-se que as Valquírias cavalgam até os campos de batalha, encarregadas por Odin de levarem para Walhalla (em Asgard⁶), os guerreiros que morreram na glória de suas espadas. Pela natureza de sua atuação – que implica em proximidade com a morte e o destino – as Valquírias estão ligadas às três Nornas⁷, que ficam sentadas junto à fonte Urdaborn e conhecem o passado e o futuro, os mistérios do mundo, e os meandros da vida e da morte de homens e deuses (VALENTE, 1999, p.163-164).

Os mortais que não foram levados pelas Valquírias são recebidos no amplo saguão da deusa Hel. Filha de Loki, ela exerce sua autoridade em todos os nove mundos e seu poder não é questionado por ninguém, sequer pelos deuses. Ali, em Helheim, ela acolhe os que morreram de doença ou velhice, os criminosos e desonrados, enfim, as pessoas comuns ou que não se qualificaram para lutar ao lado dos deuses no final dos tempos (*Ragnarök*), papel que caberá apenas aos levados a Walhalla. Sem o charme (heróico) das Valquírias, Hel não tem a mesma presença vibrante em sagas, epopeias, contos e canções, pois seu nome se liga aos pavorosos redutos da morte e do esquecimento. Seus domínios não tem o *glamour* de Asgard, mas são inquestionáveis seu poder e vastidão, já que a morte e o fim atingem tudo e todos.

Aos nossos olhos, em pleno século XXI, uma figura como Hel só pode parecer sombria e tenebrosa, uma corporificação de nossos medos arquetípicos mais profundos e instintivos, uma deidade malévola e infernal. Contudo, é importante lembrarmos aqui que o imaginário pagão desenhou um panteão de deuses bastante “humanos”, e que sua visão de mundo acompanhava de perto o fluxo da Natureza. Assim, se os deuses amam, sofrem e inclusive estão condenados a um dia morrer, como os humanos, então esses deuses não estão acima das fraquezas e qualidades dos homens. E, como os humanos, os deuses são tanto bons quanto maus, e podem auxiliar ou trazer infortúnio, e isso deliberadamente ou não.

Esse imaginário e o senso do sagrado perpassam todo o percurso da vida – a qual corre do nascimento até a morte, à semelhança de um rio, que flui da fonte onde brotou até o mar, que vai abraçá-lo. É nessa linha de pensamento que devemos entender Hel: ela é senhora da morte e parte ineludível da vida.

É bem verdade que Hel nos legou um sentido pesado e negativo: a palavra “inferno” em inglês (“*hell*”), holandês (“*hel*”), norueguês (“*helvete*”), alemão (“*Hölle*”) são derivações de seu nome. Essa conotação, porém, veio com o cristianismo e sua concepção de pecado/castigo e seu empenho em demonizar as divindades pagãs. Aliás, nos contos de fadas folclóricos, não são poucas as bruxas e outras criaturas feias e malévolas que descendem do panteão germânico. Com o advento do cristianismo, aquilo que para os pagãos era uma parte da vida e da natureza – misteriosa, mágica, mas não obstante natural – acabou tornando-se algo diabólico e nefasto.

Algo equivalente pode ser dito da Baba Yaga do folclore russo, que hoje costuma ser entendida como bruxa. Morando no fundo da floresta, ela vem acompanhada de vários elementos da Natureza, como sua casa com pés de galinha, ou seus três servos (CAROLINSKI, 2008, p. 148): o cavaleiro branco (a aurora), o vermelho (o sol do meio-dia) e o negro (a noite em trevas). Procurada pelos heróis e heroínas dos contos de fadas, ela dá informações e conselhos – e aí ela é sábia e auxiliadora –, mas em diversas narrativas há indícios que a apontam como canibal ou ainda como “guardiã da passagem para o outro mundo” (CAROLINSKI, 2008, p. 81). Ora exercendo nos contos o papel de doadora do objeto mágico, ora de guerreira, ora de raptora (CAROLINSKI, 2008, p. 11), ela não é essencialmente boa nem má – do mesmo modo como a Natureza pode *nutrir* a vida, mas também pode *exterminar* vidas. Seu caráter dual (boa e má), seus poderes fabulosos e sua sabedoria acerca dos mistérios da vida e da morte permitem deduzir que Baba Yaga devia originalmente ser uma divindade eslava.

Esses mesmos traços podem ser relacionados a Hel, a imparcial senhora dos mortos, o que fica mais evidente se consultarmos uma narrativa popular com esse indício. Assim, entre os contos coletados pelos Irmãos Grimm há um no qual podemos colher pistas sobre o sentimento do povo simples diante da deusa Hel. Dominante e assustadora à primeira vista, Hel – grafada como *Holle* no conto – logo é percebida como figura maternal que acolhe a todos, não fazendo distinção entre pobres e ricos, dando a todos as mesmas condições e oportunidades, e ao final aplicando os mesmos critérios: sua balança tem apenas um único peso, o qual decide entre castigo e recompensa. No cotidiano mais simples, Hel parece associada à ideia de justiça e imparcialidade. Vejamos o conto!

Trata-se do conto de fadas *Frau Holle* (KHM 24), que os Irmãos Grimm ouviram em 13/10/1811 de Dorothea Wild⁸ e publicaram logo no primeiro volume de sua coletânea, em 1812 (SCHERF, 1982, p. 128). No Brasil, foi traduzido para o português como “Mãe Hilda” (por David Jardim Jr.) e como “A senhora Holle (Dona Flocos de Neve)” (no volume 4 de Íside M. Bonini).

Enigmático, o conto traz situações e circunstâncias que soam arquetípicas, oníricas, quase surreais. Em toda a narrativa aparecem apenas quatro personagens, todas femininas: uma mulher dominante no espaço terreno;

outra dominante no espaço mítico; e duas mocinhas, que transitam entre esses dois espaços. Vejamos um rápido esboço do enredo.

No conto, uma mocinha é forçada pela madrasta a trabalhar tanto até sangrarem-lhe as mãos. E, ao deixar cair dentro do poço a lançadeira da roca de fiar, é obrigada pela madrasta a ir buscá-la, chegando assim a um mundo inusitado onde mora a Dona Holle. Conforme vai percorrendo o lugar, ela também trabalha, mas por iniciativa própria: quando uma macieira pede que colha suas maçãs, quando um forno pede que tire os pães assados, e quando a Senhora Holle a incumbe de afofar os travesseiros e acolchoados recheados de penas que, ao voarem, fazem nevar sobre a Terra. Se olharmos com atenção, essas tarefas da mocinha parecem ligadas ao cotidiano doméstico e de agricultura – afins, portanto, ao universo camponês europeu. De um ponto de vista simbólico, elas remetem às noções de fluidez e transitoriedade, mas também de retorno cíclico: frutas maduras, pães que já estão assados e a neve que cai são elementos que apontam para a transformação como princípio básico da vida. A finalização de uma etapa leva à outra, e a ruptura é condição fundamental para a continuidade e a sobrevivência: sem morte não há vida.

Curiosamente, percebe-se que o conto vai desenhando uma contraposição – de tempos, espaços, personagens e elementos com carga simbólica. As duas mulheres representam concepções de “mãe” e de relações sociais opostas. Assim, embora a Senhora Holle pareça inicialmente assustadora (ela tem dentes imensos e cara de bruxa), sua monstruosidade exterior é contrabalançada pela benevolência e justiça com que trata a mocinha. Já a madrasta – que vive na superfície e não tem sua aparência descrita – inflige à protagonista fome, roupas esfarrapadas e trabalho extenuante, chegando ao ponto de exigir que se jogue dentro do poço. Com a Senhora Holle, por outro lado, a mocinha tem trabalho na medida das suas forças, boa alimentação, tratamento cortês e, quando finalmente decide retornar à superfície, recebe em pagamento uma chuva de ouro.

Sob uma ótica simbólica, a trajetória da mocinha – que é maltratada, mergulha no poço e depois retorna coberta de ouro – desenha uma história de superação e transição de etapas, seguida de metamorfose: a protagonista vive, “morre”, e assume uma nova existência ao retornar renovada a seu lugar de origem. Ao submeter-se à divindade subterrânea e prestar-lhe serviço

(fazendo nevar), ela participa da essência mais profunda do mundo, integrando diferentes planos espaço-temporais: se, por um lado, afofar a roupa de cama nos traz as ideias de revigoramento, aconchego do calor, preparo para novo uso; por outro lado, provocar neve relaciona-se à paralisação do frio, dormência, estagnação. São contrários que, não obstante, são essenciais à plenitude do mundo.

A Senhora Holle, assim, é a morte, mas também representa o ritmo cíclico da vida – tal como as estações que se alternam, os períodos de chuva e seca, ou as folhas novas que sucedem as folhas velhas que caíram da árvore. Assim, a recompensa da primeira mocinha decorre de ela aceitar seu lugar na ordem *natural* do mundo e dar sua contribuição para o funcionamento dessa engrenagem: quando retorna à superfície, o *galo* canta e ela recebe uma *chuva* de ouro⁹. Espacialmente, ela seguiu um caminho ascendente ao retornar do subterrâneo até a superfície; temporalmente, atravessou da escuridão para a luz de um novo dia. Conforme aponta Lüthi em várias de suas obras, o ouro nos contos de fadas não deve ser entendido como riqueza material e, sim, como metáfora para a riqueza interior, a beleza da alma.

Há ainda uma segunda parte, na qual vemos que a irmã postiça, após ouvir sobre o sucesso da primeira mocinha, resolve também ir até o poço e aventurar-se pelos domínios da Senhora Holle, refazendo as mesmas etapas por que passou sua meia-irmã. Ao contrário da primeira mocinha, porém, seu trajeto não é marcado pela necessidade ou pelo autêntico desespero: sua motivação é simplesmente a ambição de também ser agraciada com o banho de ouro. Sem ter captado o verdadeiro significado do prêmio da irmã, a postiça permanece alheia à realidade mais profunda que subjaz aos elementos singelos. Com isso, sua atitude é, em todas as situações, oposta à da primeira mocinha e logo ela se abandona à preguiça e negligência. Não querendo sujar as mãos, deixa as maçãs apodrecerem e os pães queimarem e, descuidando da roupa de cama após alguns dias de trabalho, nega à Terra a fase de repouso do inverno e neve. Em suma, ela se esquia de desempenhar seu papel na roda da vida, não compreendendo sua participação no cosmo. Ao final, recebe uma chuva de pez. Sua chegada à superfície não representa a dissipação da escuridão, pois ela não evoluiu: enquanto o ouro da primeira mocinha remete ao Sol (símbolo de vida e generosidade, mas também

de soberania, alegria e elevação), o pez representa aqui o caráter pesado e inerte daquilo que não se renova, uma vez que está preso às coisas terrenas e mortais (materialidade).

Quanto à Senhora Holle, podemos dizer que ela foi fada e bruxa ao mesmo tempo: generosa para com a primeira moça, impiedosa com a segunda. Contudo, se olharmos por outro prisma, sua atitude equivale a simplesmente fazer volver, como um bumerangue, para cada mocinha o impulso que saiu delas mesmas: enquanto a primeira ajudava ou obedecia com eficiente prestatividade, a segunda apenas pensava em si mesma e nos seus próprios interesses. A Senhora Holle recompensa ou castiga, a depender do fluxo natural das coisas, mas sem rancor ou quaisquer paixões. Ela nos indica uma deusa Hel que observa com impassível neutralidade a ação dos homens, e apenas os seleciona conforme a trajetória de cada um. Seu poder é decisivo e inapelável, mas o conto nos mostra que sua intenção nunca é percebida como malévola.

Os contos de fadas são textos ficcionais e lúdicos, destituídos de qualquer caráter sagrado ou religioso. Contudo, o parentesco que sabemos ser próximo entre as várias modalidades populares, notadamente o mito e o conto maravilhoso, permite à narrativa coletada pelos Grimm resguardar muito da visão de mundo antiga - pautada em valores como verdade, dedicação e compromisso com a comunidade, os quais funcionam como “moral” da história.

Embora haja quem critique esse tipo de moral - perceptível em diversos contos de fadas -, é preciso considerar que os camponeses europeus (em boa parte guardiões da tradição oral de origem pagã) viviam em um ritmo simples e ajustado aos ciclos da Natureza, e que, em terras com inverno rigoroso, as dificuldades naturais são muitas e frequentes¹⁰. Nesse contexto de luta por um padrão de vida acima da linha da miséria, não é difícil imaginar que, sob a ótica de contadores de histórias e seus ouvintes, um indivíduo trabalhador e cooperativo é precioso para a sobrevivência (ele “vale ouro”!), enquanto o indivíduo egoísta e indolente representa um obstáculo adicional para a comunidade. A divisão entre “bons” e “maus” – para a qual a Senhora Holle funciona como juiz imparcial – ampara-se em critérios simples, ligados a necessidades práticas do dia-a-dia do ambiente camponês.

Deusa ou bruxa, não importa. Tanto a deusa Hel quanto a Senhora Hol-

le estão associadas à ideia da morte como passagem de um mundo a outro, integrando os estágios naturais da vida e dos mundos (lembramos que, na concepção pagã germânica, os deuses também estão fadados a perecer quando chegar o momento final (*Ragnarök*)).

GUERREIRAS E SÁBIAS: AS SENHORAS DA FORÇA

Para tratar das mulheres guerreiras, vejamos inicialmente um trecho extraído da *Saga dos Volsungos* (na tradução do islandês antigo por Théo de Borba Moosburger), que se estima ter sido anotada no séc. XIII, assim como as Eddas. O trecho envolve Sigurd (que em algumas tradições aparece como “Siegfried”) e seu encontro com uma valquíria. Não se sabe ao certo se ele é figura puramente mitológica ou se a lenda do “matador de dragão” cresceu a partir de algum indivíduo histórico (talvez da dinastia franca dos Merovíngios, que antecederam os Carolíngios na antiga Gália). Referências a Sigurd, aliás, foram encontradas entalhadas com o alfabeto de runas em rochas e cruzes de pedra em diversos lugares, como a Suécia ou ilhas britânicas.

No trecho citado a seguir, Sigurd já matou o dragão Fafnir e agora encontra Brynhild, antiga valquíria:

Sigurd cavalgou então por longos caminhos até chegar ao alto de Hindarfiall, e daí mudou seu curso para o sul, na direção de Frakkland [= Terra dos Francos]. Da montanha viu à sua frente uma forte luz, como fogo a arder, que brilhava até os céus. Mas, quando se aproximou, havia diante de si um baluarte de escudos, e acima dele elevava-se um estandarte. Sigurd caminhou para dentro do baluarte e viu que lá dormia um homem, deitado em armadura completa. Primeiramente retirou-lhe o elmo da cabeça e viu que era uma mulher. Ela trajava uma cota de malha tão justa que parecia grudada à carne, como pele. (SAGAS, 2009, p. 80-81)

E quando Sigurd corta a cota de malha e Brynhild acorda, ele louva sua beleza e sabedoria, e pede a ela que lhe ensine “sobre coisas grandiosas” (SAGAS, 2009, p.81). Brynhild compartilha então conhecimentos sobre runas e palavras mágicas, destinadas aos mais variados fins: de fazer cerveja a acudir mulheres no parto, de navegar a ter o controle das palavras, de adquirir sabedoria a ser indomável com a espada.

Neste episódio encontram-se importantes marcas poéticas e culturais do mundo nórdico. Uma dessas marcas são as runas. Lembremos aqui que as runas não eram correntemente usadas, por exemplo, para redigir textos comuns ou anotar histórias longas. Encontradas em túmulos e lugares ritualísticos, as letras rúnicas, ao contrário, tinham significado místico, sendo compreendidas como símbolos e catalizadoras das forças cósmicas que condensam os mistérios da vida e do universo. Odin, em sua busca insaciável por sabedoria e conhecimento, sofreu nove dias e nove noites para ter acesso à revelação das runas. Elas trazem, assim, em seu bojo, a magia para cura (das feridas do corpo, mas também as da mente), a magia para tornar inofensivas as armas dos inimigos, para proteger guerreiros nas batalhas, para desarmar magias malevolentes, para trazer mortos de volta à vida, etc.

Em consonância a isso, as runas que Brynhild ensina a Sigurd conferem vitória e têm poder de curar, mas destinam-se a diversas atividades e situações do convívio humano. Além de ensinar quais runas usar para qual fim, a antiga valquíria ainda indica *como* proceder para que tenham efeito: se devem ser tatuadas nas costas da mão ou talhadas no chifre em que é servida a bebida; se devem ser gravadas nas folhas ou no tronco de certa árvore e, nesse caso, voltadas para qual direção (ponto cardeal), e assim por diante.

Ao final,

Sigurd falou: ‘Nunca se achará no mundo mulher mais sábia que tu, e ensina-me mais conselhos sábios’.
(ANÔNIMO, 2009, p. 86)

Seguem-se mais ensinamentos, estes agora especificamente voltados para que Sigurd evite problemas que ela prevê em seu futuro (ou seja, que previnam o ódio da família de sua futura esposa). E então:

Sigurd falou: ‘Não se achará nenhuma pessoa mais sábia que tu, e por isso eu faço o voto de que hei de casar-me contigo, que tu és do meu feitio’. (ANÔNIMO, 2009, p. 87)

Quando Sigurd sai a cavalo, chega à casa de Heimir, descrito como “chefe poderoso” e casado com a irmã de Brynhild. Nesse momento do texto é explicado que essa irmã se chama Bekkhild devido a suas funções domésticas. Segundo Harry Eilenstein (2011, p. 522), embora não se tenha essa informação na saga, é possível supor que Bekkhild, enquanto irmã de Brynhild, fosse também uma valquíria, mas tivesse optado pela vida caseira e humana, implicada pelo prefixo “Bekk-” (banco). Já o nome da própria Brynhild significaria: “bryn” (= cota de malha ou armadura de bronze) e “Hild” (= batalha), subordinando a personagem inquestionavelmente ao universo dos enfrentamentos bélicos (EILENSTEIN, 2011, p. 61).

Essa contraposição entre as irmãs permite uma associação com um conto dos irmãos Grimm, *Schneeweißchen und Rosenrot* (KHM 161), traduzido como “Branca de Neve e Rosa Vermelha” por Monteiro Lobato, David Jardim Jr. e Nair Lacerda, e como “Rosa Branca e Rosa Vermelha” pela dupla Marina Appenzeller e Monica Stahel. No conto, Rosa Branca é mais delicada e gosta de ficar em casa, costurando ao lado da mãe, enquanto Rosa Vermelha, ainda que não seja exatamente uma valquíria ou guerreira, tem índole forte e independente, preferindo correr pelos campos e colher flores. Certa noite, um grande urso negro bate à porta da casa, e não é se estranhar que seja Rosa Vermelha quem levanta e abre a porta para ele entrar. E certo dia, quando a mãe manda as duas meninas à floresta para colherem ervas, elas encontram um anão preso pela barba e nenhum esforço é suficiente para soltá-lo; mais uma vez é Rosa Vermelha quem tem a ideia de ir buscar ajuda.

Curiosamente, ao final, quando o príncipe é desencantado e o vilão é castigado, é agora Rosa Branca a escolhida para ser sua noiva. O conto faz, assim, uma clara distinção entre a menina pacata e caseira e a menina corajosa e arrojada – distinção marcada já pelos seus nomes. Embora o conto não tenha ligação, ao menos direta, com a história de Brynhild, esta, a guerreira, é o primeiro amor de Sigurd, mas será com outra que ele acaba se casando.

Retornando à *Saga dos Volsungos*, algumas páginas adiante da cena citada há pouco, Gudrun (filha do rei Giuki e interessada por Sigurd) tem um sonho, e Brynhild o interpreta, prevendo, assim, o futuro (p.95): Gudrun dará uma bebida adulterada a Sigurd, conseguindo desse modo que ele esqueça seus votos a Brynhild e se case com ela (Gudrun), mas pouco irá durar essa união e ela mais tarde se unirá ao rei Atli; ao final, porém, todos próximos a ela morrerão: esposo, familiares, toda a linhagem.

Essas passagens da *Saga dos Volsungos* – do primeiro encontro entre Sigurd e Brynhild, e do sonho de Gudrun sendo interpretado por Brynhild – ilustram algumas marcas da figura feminina em mitos e sagas, em contos populares e lendas do mundo bárbaro ou “germânico”. No multifacetado mundo germânico – que agrupa diversas tonalidades pautadas em peculiaridades históricas, culturais e artísticas –, a mulher pode ser vista como guerreira e forte, como inspirando respeito pela sua sabedoria e inteligência, e como aquela que enxerga as profundezas dos conhecimentos ancestrais, que alcançam a magia, o inconsciente, o destino e o ciclo da vida e da morte.

Desse rol não ficam fora, inclusive, os conhecimentos técnicos e práticos. Na coleta de contos maravilhosos celtas, realizada por Joseph Jacobs, encontramos um exemplo bastante elucidativo. No conto “Árvore de ouro e Árvore de Prata”, a rainha tem pressa de retornar para casa e, assim, resolve ela própria pilotar o navio em que está viajando. Sua habilidade de navegação ainda é ressaltada quando se diz que: “conduzia o navio tão bem que não levou muito tempo para chegarem” (JACOBS, 2003, p. 106). Essa destreza demonstrada permite depreender o conhecimento de rios e mares, prática na técnica de conduzir embarcações, e aguçado senso e coordenação espaciais.

Em outro conto celta, também coletado por Jacobs, “O pretendente de Owen”, o protagonista Kilhuch viaja com Kay, cavaleiro com diversos poderes extraordinários: ele conseguia segurar a respiração por nove dias, ficar nove noites sem dormir, tornar-se tão esguio a ponto de ultrapassar em tamanho a mais alta árvore na floresta, e sua temperatura corporal era tão quente que não se molhava na chuva (JACOBS, 2003, p. 117). Os dois viajantes chegam próximo do castelo do rei Yspathaden Penkawr, pai da donzela que Kilhuch procura. Ao seu encontro vem a esposa do pastor de ovelhas, e ela abre os braços para lhes dar um abraço de boas-vindas. Kay antecipa-se e agarra

uma tora de madeira que havia ali em uma pilha, e coloca-a entre os braços da mulher. Sua força é tão grande que a tora é esmagada (2003, p.118).

Tamanha força física permite lembrar de um caso bastante inusitado, registrado nas lendas celtas de *Quatro Ramos do Mabinogion*, as quais são citadas aqui a partir da dissertação de Mestrado de Camila Goos Damm, defendida em 2019. Nos *Quatro Ramos* é contado sobre a personagem Rhiannon, vítima de um complô para que seu marido se divorcie dela. Tendo dado à luz, seu filho desaparece e mulheres esfregam sangue em Rhiannon para dar a impressão de que ela matou seu bebê.

Esse tipo de elemento temático pode ser encontrado também em vários contos de fadas, coletados em épocas e lugares diversos. Dentre os contos reunidos pelos Irmãos Grimm, podemos citar dois exemplos: *A donzela sem mãos* e *A afilhada de Maria*, nos quais uma jovem mãe escapa por um triz de ser condenada à morte por seu suposto crime.

No conto norueguês “O urso branco” (coletado pela dupla Peter Asbjørnsen e Jørgen Moe), o personagem-título é um rei condenado por um feitiço a viver no corpo de animal. O urso branco casa com uma moça e vai levando embora cada criança que nasce dessa união, o que não redundava em acusação da jovem mãe, mas a mergulha em depressão e tristeza. Chega um dia em que ela precisa partir numa peregrinação especialmente árdua para encontrar e libertar o urso de sua maldição: embora não seja guerreira, nem empunha espada ou escudo, a façanha equivale aos feitos de grande lutadora. E ao longo do caminho – nos pontos com obstáculos intransponíveis para ela – a jovem mulher encontra uma criança que lhe será de ajuda decisiva e que, por fim, será revelada como uma de suas filhas. Cada criança, assim, tem papel primordial para que sua mãe cumpra seu destino e possa salvar o pai. Para a reunião de todos no final, as gerações precisam cooperar, os tempos (antes e depois) precisam convergir, e cada um precisa abrir mão de algo em prol de outro para que todos cheguem à plenitude.

Curiosamente, também no Brasil encontramos um conto de fadas com motivo semelhante. Câmara Cascudo coletou em Natal o conto “A rainha e as irmãs”, que se inicia com três irmãs – órfãs, belas e muito trabalhadeiras –, que estão costurando e, enquanto isso, conversam sobre o que estariam dispostas a fazer para convencer o rei a casar com elas. As duas mais velhas

prometem camisas com poderes mágicos: a primeira faria uma camisa que, dobrada, cabia na palma da mão, e, estendida, vestiria o rei inteiramente; a segunda faria uma camisa que, dobrada, caberia no ovo de uma pomba, e, estendida, poderia cobrir uma cama por completo (CASCUDO, 2000, p. 100). Ou seja, ambas dariam ao rei objetos fabulosos, mas ligados ao universo profissional das duas costureiras. A caçula, ao contrário, promete algo que está ligado à forja da vida e ao anseio humano de elevação (em todos os sentidos): ela lhe daria dois filhos e uma filha, cada um com uma estrela de ouro na testa¹¹. O rei, que estava justamente passando na rua, ouviu as três previsões, e casou-se com a caçula. Daí em diante, indo e vindo para a guerra, o rei sempre deixava a esposa grávida aos cuidados das irmãs. A cada ano ela sempre dava à luz um bebê lindo e saudável e com uma estrela de ouro na testa. E a cada vez as irmãs trocavam a criança por um sapo ou outro bicho nojento. No terceiro ano, o rei não conseguiu perdoar a esposa e expulsou-a para longe, mas se tornou tão infeliz que ficou cego de tanto chorar.

Aconteceu que um “caçador criou os três enjeitados com todo mimo” (CASCUDO, 2000, p. 101), e os dois meninos, corajosos e ousados, um, e depois o outro, partiram em busca da água-da-vida apenas porque ouviram falar que ninguém conseguia retornar de tal viagem. Cada um em seu turno acabou transformado em estátua de pedra porque estava com fome e, ao avistar um pomar com frutas esplêndidas e misteriosas, não resistiu à tentação de se servir do fruto não autorizado. A menina, por sua vez – não menos corajosa, mas mais prevenida – comeu o pão seco que havia trazido consigo e, assim, chegou à fonte da água da vida. Com ela fez ressuscitar os irmãos e, um pouco mais tarde, devolveu a visão ao pai, o que acabou inclusive por possibilitar a reunião da família inteira.

Como vemos, na literatura popular, espalhada por diferentes rincões da Terra, pode haver a múltipla repetição de um mesmo motivo, a exemplo desse, da mãe traiçoeiramente e à força separada do filho. A partir daí, porém, é inegável o fluxo vívido e dinâmico da criatividade em cada narrativa, que dialoga com seu contexto próprio, cria efeitos poéticos peculiares e desenvolve uma dimensão mística ou metafísica que responde a anseios humanos mais profundos.

Além disso, a análise dos diversos exemplos permite abstrair ou subentender aspectos culturais por vezes inusitados. É o caso da história de Rhian-

non, da lenda celta, que passou por episódio semelhante. Ao ser acusada de ter matado seu bebê, seu marido, o rei, não cede à pressão para divorciar-se dela, mas impõe um castigo realmente incomum:

Quando a corte ouve o testemunho das mulheres, novamente os nobres pedem a Pwyll que se divorcie de sua esposa por ter cometido um crime tão horrendo. [...] Ele diz que ela deve, portanto, ser punida pelos seus erros; seu castigo consistia em ficar à disposição ao lado da pedra de desmonte nos portões do palácio, oferecendo-se para servir de montaria àqueles que desejassem ser levados à corte, e contar a todos os visitantes - que ainda não saibam - sobre o crime que cometeu. Rhiannon se aconselha com pessoas sábias e, após refletir, decide aceitar a punição, apesar de que poucas pessoas admitam que ela as carregue. (DAMM, 2019, p. 71)

O castigo pode soar degradante aos nossos ouvidos, e certamente é horrível a humilhação de ser condenada a desempenhar o papel de animal de montaria. Contudo, chama a atenção o detalhe adicional, verdadeiramente extraordinário: para *poder* ser castigada dessa forma, é imprescindível que Rhiannon disponha de uma força física acima do comum, já que precisa ter a *capacidade corporal* para carregar qualquer um, não importa quão pesado seja. Em outras palavras, ela precisa ter as condições para poder carregar homens bem mais altos e corpulentos do que ela própria. E, se o marido estipulou tal castigo, então sabe que Rhiannon é dotada de músculos notavelmente fortes.

Tamanha força feminina também se encontra em outros textos do mundo pagão germânico. No longo poema épico *Das Nibelungenlied* [*A canção dos nibelungos*]¹², a rainha islandesa Brünhild¹³ é forte e guerreira, tendo prometido casar-se apenas com um homem capaz de conseguir derrotá-la em combate. O rei da Burgúndia, Gunther, decidiu conquistá-la a qualquer custo e pede ajuda ao herói Siegfried. Este vence a orgulhosa rainha e, recorrendo a um estratagema mágico, faz com que Brünhild acredite ter sido derrotada por Gunther. Mais tarde, ao descobrir a trapaça, ela se vinga fazendo assassinar Siegfried e, assim, desencadeando uma tragédia que termina pela extinção da estirpe dos burgúndios.

É possível que as mulheres tenham exercido tamanho poder na realidade de fora da literatura, das histórias passadas de boca em boca, e do imaginário popular? No mundo real, extraliterário, demorou-se muito para confirmar a existência de mulheres guerreiras entre os nórdicos. Tal como Sigurd na *Saga dos Volsungos*, que encontrou adormecido alguém em trajes bélicos, e imediatamente pensou que estava diante de um homem, também os arqueólogos se deparavam com tumbas contendo restos mortais acompanhados de armas e armadura e deduziam tratar-se de sepultamentos masculinos. Assim sucedeu com o túmulo encontrado em Birka (Suécia) no ano de 1878. Foi apenas o exame de DNA que, em pleno século 21, permitiu à arqueologia certificar a tumba de uma guerreira enterrada com armamento e artigos luxuosos, confirmando tratar-se de figura de alta posição social e status bélico. A descoberta foi conduzida pela arqueóloga Charlotte Hedenstierna-Jonson¹⁴, da Universidade de Uppsala, que a apresentou em sua tese de PhD em 2006¹⁵.

ÚLTIMAS PALAVRAS

As mulheres representadas na literatura de raízes pagãs são um importante elemento para acessarmos as peculiaridades do imaginário popular no substrato germânico. Algumas são deusas; outras, apenas personagens de contos de fadas ou sagas. Mas todas nos ajudam a vislumbrar e desfrutar o profundo sentido poético e existencial das narrativas provenientes das antigas tradições orais. E nos ensinam que homens e mulheres podem ser fortes ou passivos, compassivos ou egoístas, deslumbrantes ou maliciosos. No presente trabalho foi explorado apenas um dos lados dessa moeda, mas no fim e ao cabo, essa moeda só funciona se todos os lados estiverem presentes e participantes com todas as suas nuances, em toda a sua humanidade.

NOTAS

¹ “Germânico” é termo usado aqui para referir, de modo genérico, os povos bárbaros que ao longo de séculos se espalharam pela Europa, em contrapartida ao Império Romano. Desse modo, estão incluídos aqui, sem maiores distinções, celtas, vikings, teutões, saxões, godos, vândalos, francos, alamanos, etc.

² Distribuição geográfica, mudanças linguísticas e inclusive animosidades entre tribos levaram ao surgimento de nomes variados para a identificação dos deuses. Assim, o deus supremo dessa mitologia é chamado de Odin na esfera escandinava ou nórdica, enquanto mais ao sul ele recebe a denominação de Wotan. Uma dualidade semelhante também ocorre na mitologia greco-romana, onde Zeus (para os gregos) é identificado a Júpiter (conforme os romanos).

³ Respectivamente de *The Legend of Zelda*, *Drakan* e *Tomb Raider*.

⁴ *Xena: the Warrior Princess* foi um seriado paradigmático para produções posteriores, tendo contribuição decisiva para divulgação de um padrão feminino de vigor, habilidade e robustez.

⁵ De *Alien*, *The Terminator* e *Resident Evil*.

⁶ A concepção dos antigos germânicos previa um universo dividido em nove mundos. Não há total concordância entre Snorri Sturluson (cujas anotações são do séc. XIII) e outras fontes medievais (sagas), mas a maioria dos estudiosos costuma arrolar: *Asgard* (mundo em que vivem Odin e demais deuses *Aesir*, abrigando ainda as Nornas e outros), *Vanaheim* (morada dos antigos deuses *Vanir*, que regem a Natureza, a fertilidade e abundância), *Alfheim* (habitado pelos elfos belos e radiantes), *Svartalfheim* (lar dos elfos tenebrosos), *Midgard* (mundo dos homens, cercado por vasto oceano e ligado a *Asgard* pelo arco-íris *Bifrost*), *Nidavellir* (em cujas montanhas vivem os anões; e lar de *Fafnir*, que se deixou cegar pela ambição, assassinando seus irmãos e se transformando em dragão), *Jotunheim* (mundo dos gigantes, berço de Loki), *Muspellheim* (mundo de chamas e lava, governado pelo gigante Surt e habitado por criaturas de fogo, predestinadas a matar os deuses quando chegar *Ragnarök*, o fim dos tempos), *Niflheim* (mundo de sombras e gelo, junto ao qual está *Helheim*, reino dos mortos governado por Hel).

⁷ As três Nornas têm muito em comum com as três Parcas, ou Moiras, da mitologia greco-romana.

8 Henriette Dorothea Wild, que ao fim casou-se com Wilhelm Grimm, pertencia a uma família huguenote residente há várias gerações em Kassel e narrou bom número de contos para Jacob e Wilhelm Grimm.

9 Narrativa com várias características em comum é “As fadas” (« Les Fées »), de Charles Perrault – em que a primeira mocinha vai buscar água na fonte e ali ajuda uma velha senhora, na verdade uma fada disfarçada. Após ser recompensada e contar tudo em casa, a segunda moça também vai à fonte mas seu egoísmo e grosseria lhe trazem castigo em vez de recompensa.

10 Veja-se o detalhado levantamento de dados do historiador Robert Darnton (1986) acerca da vida, hábitos e dificuldades dos camponeses franceses, e de como isso se reflete nos contos de fadas folclóricos.

11 Vale lembrar aqui, mais uma vez, que, embora o ouro esteja associado à riqueza material e ao triunfo social, ele também remete à força vital do Sol, à solidez do que é eterno, ao brilho e pureza daquilo que é nobre e divino.

12 A tetralogia de Wagner tem enredo centrado em apenas um dos nibelungos (criaturas semelhantes aos anões), que roubou o anel mágico, por isso seu título não coincide com o manuscrito medieval, do qual sobreviveram algumas cópias, sendo a mais completa datada de aproximadamente 1200.

13 A depender da fonte, encontram-se também as grafias Brunhilde, Brynhild, Brynilla, etc.

14 Cf. <https://www.arkeologi.uu.se/staff/Presentations/Hedenstierna-Jonson-en/>. Último acesso em 05/02/2020.

15 Ver <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/researchers-reaffirm-famed-ancient-viking-warrior-was-biologically-female-180971541/>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASBJØRNSSEN, Peter & MOE, Jørgen (Sel.). O urso branco. In: _____. *Contos populares noruegueses*. Trad. Dinah de Azevedo. São Paulo: Landy, 2003, p. 201-211.
- CAROLINSKI, Flavia Cristina Moino. *Aleksandr Nikoláevitch Afanássiev e o conto popular russo*. Dissertação de Mestrado, defendida junto à USP-São Paulo, 2008.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Global, 2000.
- DAMM, Camila Goos. *As deusas dos ramos e o sagrado feminino*. Dissertação de Mestrado, defendida em 29.05.19 na UNESP/FCL-Araraquara sob orientação do Prof. Dr. Aparecido Donizete Rossi. Disponível online no endereço: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182536/damm_cg_me_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: _____. *O grande massacre de gatos*. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 21-101.
- DAS NIBELUNGENLIED. Tradução do alemão antigo para o moderno de Karl Simrock. Leipzig: Max Hesses Verlag, s.d.
- EILENSTEIN, Harry. *Die Götter der Germanen* – vol. 31: Die Walküren. Norderstedt: BoD, 2011.
- GOLTHER, Wolfgang. *Germanische Mythologie*. Wiesbaden: Marix, 2011.
- GRIMM, Irmãos. *Contos e lendas*. Tradução de Íside M. Bonini. São Paulo: Edigraf, 1961, 8 v.
- GRIMM, Brüder. *Kinder- und Hausmärchen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999.
- GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Contos de Grimm*. Tradução de David Jardim Jr. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos de Grimm*. Trad. Marina Appenzeller e Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GRIMM, Irmãos. *Contos de Grimm*. Seleção, tradução e prefácio de Nair Lacerda. São Paulo: Clube do Livro, s.d. (Clássicos da Infância).
- JACOBS, Joseph (Sel.). *Contos de fadas celtas*. Tradução de Inês A. Lohbauer.

- São Paulo: Landy Editora, 2003.
- LANGER, Johnny. *O sagrado nórdico: Crenças e mitos da Escandinávia Medieval*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.
- LOBATO, Monteiro (Trad. e adaptação). *Contos de Grimm*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- LÜTHI, Max. *Märchen*. 2. Aufl. Stuttgart: J.B.Metzler, 1964.
- LÜTHI, Max. *Das europäische Volksmärchen*. 3. Aufl. Bern: Francke, 1968.
- MEREGE, Ana Lúcia. *Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010.
- PERRAULT, Charles. *Contos e fábulas*. Tradução e posfácio de Mário Laranjeira. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- SAGAS islandesas - *Saga dos Volsungos*. Tradução do islandês antigo por Théo de Borba Moosburger. São Paulo, Hedra, 2009.
- SCHERF, Walter. *Lexikon der Zaubermärchen*. Stuttgart: Alfred Kröner, 1982.
- STURLUSON, Snorri. *Edda em prosa: Textos da mitologia nórdica*. Rio de Janeiro: Numen Editora, 1993.
- VALENTE, Pe. Milton S. J. *Os antigos germanos*. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1999.



EDUCAÇÃO LITERÁRIA: DO TEXTO À EXPERIÊNCIA (TRANS)FORMADORA DO LEITOR

Cristiano Camilo Lopes

“The true sign of intelligence is not knowledge but imagination.”

Albert Einstein

INTRODUÇÃO

O conceito de educação literária diz respeito ao campo de estudo em que se observa a inter-relação entre as concepções de literatura como arte e os aspectos inerentes ao leitor, tais como: acesso à obra, prazer e gosto e experiência com a recepção da obra. Nesse sentido, ao se analisar como ocorre o processo de educação literária, leva-se em consideração a experiência do leitor para a elaboração da teoria literária. Para entendermos melhor como aplicar esse conceito, discutiremos alguns aspectos implicados nesse campo de estudo: a natureza do texto literário, a relação literatura e leitor, e a importância de serem propostas teorias quanto à formação do leitor literário com base na experiência do leitor com o texto.

Partindo-se do conceito de leitura literária proposto pelo Glossário do Ceale:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de

natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem.

À luz dessa definição, entendemos que o texto literário apresenta vertentes que o caracterizam como tal: natureza artística, interação prazerosa, linguagem e dimensão imaginária. Nesse sentido, cabe a questão: de que maneira podemos apresentar o texto literário ao leitor com essas características e experiências? Nosso intuito, nesta investigação, é propor um fio (teórico) condutor que nos guie por aspectos-chave do texto literário a fim de revisarmos as práticas de formação do leitor literário com o objetivo de propor uma experiência transformadora por meio da leitura literária.

Para cumprir esse objetivo, nossa rota será discutir o texto literário como conhecimento e arte, discutir a respeito do perfil de leitor que essa arte evoca e, por fim, investigar de que maneira o ato de ler pode proporcionar uma experiência transformadora para o leitor. Como eixo teórico dessa investigação, nossas considerações se apoiam nos estudos de Coelho (2000), Hunt (2010), Lajolo (2012), Lewis (2009, 2018) e Reyes (2012). Tratam-se de ideias que entram em diálogo quanto à natureza da literatura e dos elementos da linguagem literária.

TEXTO LITERÁRIO: CONHECIMENTO E ARTE

Nesta seção, discutimos a natureza do texto literário entendendo que esse caminho nos permite ter um olhar mais atento aos efeitos que a arte literária pode proporcionar para o leitor. Para isso, trabalhamos a ideia de literatura como arte, em que estão implicados tanto o conhecimento como o trabalho artístico com a linguagem.

De acordo com Lewis (2009, p. 114s), a literatura *é e significa* algo, e é, por

meio de sua natureza, que ela consegue atingir esse alvo. Para Lewis (2009, p. 114), o significar e o ser podem ser entendidos como “*Logos* (algo dito) e *Poiema* (algo feito)”.

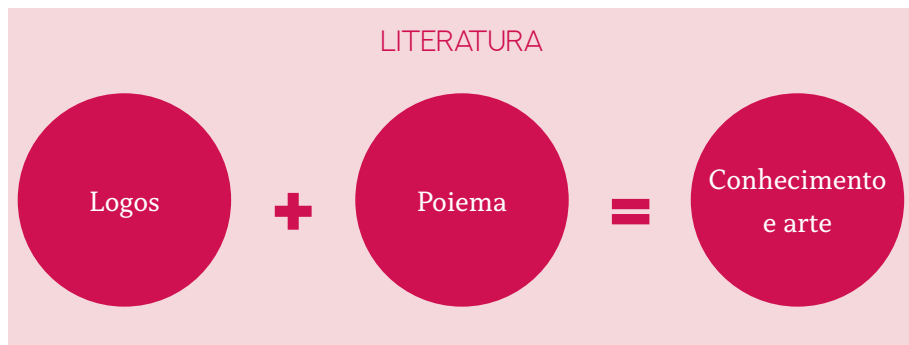


Figura 1 - Literatura: *Logos* e *Poiema*

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao utilizar o termo *Logos*, Lewis remete à ideia grega de conhecimento filosófico em que reflexões e questionamentos a respeito da vida permeiam a mente inquiridora, filosófica. Nesse sentido, a literatura expressa o pensamento do homem em uma determinada época e em um determinado lugar difundindo valores, crenças, ideias, gostos do contexto retratado no texto literário.

Enquanto *Poiema*, a literatura abarca a competência artística do poeta em trabalhar o *Logos* por meio de uma linguagem artística. Essa pode ser uma diferença entre a Literatura e a Filosofia: ambas as ciências trabalham com o *Logos*, entretanto a Literatura traz a discussão para o plano artístico, valendo-se da técnica para refletir sobre o *Logos*. Assim sendo, no texto literário, o *Logos* provoca/evoca riso, reflexão, choro, emoção, repúdio, etc; e o *Poiema* gera contemplação, admiração:

como *Logos* [a literatura] conta uma história, exprime uma emoção, exorta, defende, descreve, reprova ou provoca riso. Como *poiema*, por sua beleza auditiva e também pelo equilíbrio, o contraste e a multiplicidade unificada de suas sucessivas partes, é um *objet d'art*, uma coisa moldada de forma a proporcionar grande satisfação (LEWIS, 2009, p. 115).

Assim, o leitor, ao processar o conhecimento por meio do texto literário, tem a possibilidade de expansão de seu repertório, pois o texto literário lhe proporciona o acesso a vários tipos de conhecimento. Para Lewis (2009), o *Logos* na literatura funciona como uma espécie de porta de entrada que proporciona a visão da realidade por meio de outros olhos: os olhos das personagens. E essa é expansão que a literatura proporciona ao leitor: “O homem que se contenta em ser apenas ele mesmo e, portanto, ser menos, vive numa prisão. Meus próprios olhos não são suficientes para mim, verei por meio dos olhos dos outros [...] Lamento que os animais não possam escrever livros” (LEWIS, 2009, p. 120). O que se tem aqui é a relação entre eu e o outro na aventura da leitura literária, pois o *Logos* trabalhado no texto ficcional permite ao leitor a ida (acesso) para o universo das personagens retratadas na história, mas também é certo que o retorno para a realidade do leitor está garantido, cabendo a ele decidir o ir e o voltar conforme seu desejo/experiência. Vale destacar que a experiência de ver a vida no ambiente da história contada é uma experiência de alteridade proporcionada pelo *Logos* ficcional, e Lewis acrescenta: “Este [...] é o valor específico da literatura considerada *Logos*; permitir que tenhamos acesso a experiências que não são as nossas [...] Ficaria contente em saber que face têm as coisas para os olhos de um rato ou de uma abelha” (LEWIS, 2009, p. 120s).

Por meio dessas colocações de Lewis (2009), chamamos a atenção para o fato de a leitura literária poder ser qualificada como uma aventura que proporciona viagens para mundos e universos pertencentes às personagens da história. Nessa aventura, os espaços das personagens tornam-se disponíveis ao leitor para que este manifeste apreço ou desprezo.

Merece destaque o fato de o prazer da leitura do texto literário não estar na percepção das coisas como elas são, mas em ver como as personagens veem, pois “lendo a grande literatura, torno-me mil homens e ainda permaneço eu mesmo” (LEWIS, 2009, p. 121). Essa experiência proporciona a oportunidade de compartilhamento de alegrias e tristezas, gostos e desgostos, valores e crenças, etc., mas cabe ao leitor decidir os momentos de entrada nesse universo e de saída dele, e, a cada imersão no texto, ele tem sua vivência enriquecida pela experiência de ver a vida com os olhos dos outros que o texto literário lhe proporcionou.

Também é nosso desejo discutir, neste artigo, de que maneira o artista pode trabalhar em seu processo criativo de maneira que articule *Logos* e *Poiema* na geração da literatura. Para isso, valemo-nos dos termos que Lewis (2018, p. 91) emprega para definir o artista (poeta): autor e homem, ou melhor um autor-homem.

Iniciemos com o homem. Lewis (2018) entende que o autor e o homem estão amalgamados no poeta, mas há algo que os distingue: o homem é aquele que processa as inquietações do viver e reflete a respeito das questões da vida que ele tem para dizer. Podemos afirmar que é o homem social, que reflete o tempo e o espaço de sua vivência e que, portanto, capta as questões da existência no momento da elaboração da história ficcional. Lewis (2018, p. 90) o define como um cidadão; como aquele que é dotado de razão, de conhecimento, e que tem algo a dizer.

Já o autor é o artista que encanta e ensina ao mesmo tempo por meio de sua feitura; é aquele que estuda a melhor maneira de discutir as questões que ocupam a mente do homem de forma artística em linguagem carregada de significação. Trata-se do poeta que processa as questões da razão por meio de um impulso artístico criador; sua lente interpretativa do mundo dá-se por meio da arte, por isso ele é sempre aquele que oferece as entradas para a discussão das questões da razão no âmbito da arte. O que se tem aqui, então, é a junção da razão do homem com o impulso criador do autor, em que o homem fornece o material para a história, e o autor dá a forma artística para esse material.

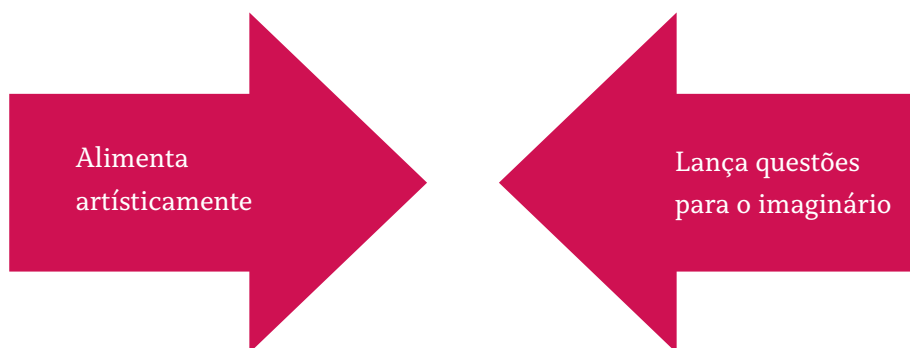


Figura 2 – O autor-homem no processo criativo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse intercâmbio entre autor e homem no poeta, Lewis (2018, p. 93) entende que o homem “não poderia ter feito nada se o Autor não estivesse em ebulição primeiro.” É nesse sentido que o poeta se manifesta como um mestre que agrada e instrui, pois “todo poeta [é] era também homem e cidadão; nessa qualidade ele deveria, e desejaria, tornar sua obra edificante e agradável” (LEWIS, 2018, p. 90).

Como este artigo visa à reflexão da literatura para a juventude, destacamos que esse segmento tem se mostrado fértil para as discussões filosóficas do homem ao longo dos tempos. Ao trabalhar fantasia e imaginação em sua forma artística, a literatura juvenil concebe o leitor como uma pessoa concreta. Em outras palavras, autor e leitor são tocados pela arte, de maneira que ambos podem ser modificados pelo texto literário. Portanto, autor e leitor são iguais perante a beleza do texto, e os dois são igualmente desafiados pela arte que os toca.

Essa perspectiva da criação literária vai contra a ideia de que o autor escreve o texto pensando naquilo que ele acha que o leitor quer ou precisa. Quando isso acontece, Lewis (2018, p. 100) explica que os autores “não servem o prato de que gostam, mas aquele que essa raça supostamente gosta. Os motivos educacionais e morais, bem como comerciais, podem entrar em cena.” Esse não seria um caminho seguro para a criação literária.

Por isso, torna-se necessário discutir a natureza do texto literário, pois é nessa reflexão que se percebe o poder que o texto tem de promover experiências ao leitor que não podem ser antecipadas, uma vez que cada leitor reage de uma maneira à história contada.

Diante disso, seguimos, agora, com algumas considerações a respeito da forma artística do texto literário voltado para a juventude que, via de regra, se vale das linguagens do imaginário. O foco dessa investigação é considerar que a forma artística atua sobre o leitor no momento da leitura, promovendo uma experiência com o texto. Por isso, há a necessidade de se ver a literatura em operação, em atividade com o leitor para que, então, se possa, de fato, discutir a formação do leitor literário. Entretanto, podemos, a princípio, elencar alguns pontos fixos da forma artística da literatura destinada para a juventude, partindo de uma base segura às considerações a respeito da formação do leitor literário.

Nossas considerações se circulam em torno da seguinte questão: de que maneira o texto literário atua no leitor? Para responder a essa indagação, levamos em conta tudo o que foi dito a respeito da literatura enquanto conhecimento e arte, e afunilamos para a forma que a literatura destinada à juventude vem assumindo ao longo dos séculos, mais especificamente na questão da fantasia e da imaginação.

Com relação à fantasia, Lewis (2009, p. 47) afirma que o termo fantasia aplicado ao universo literário diz respeito a “qualquer narrativa que trate de impossibilidades e aspectos sobrenaturais.” O autor propõe que a narrativa ficcional alimenta a imaginação do leitor, transformando-a em algo prazeroso, na medida em que ele pode sonhar acordado, plenamente consciente de que a história não é verdade. Então, o autor nos sinaliza que a literatura juvenil tem em sua essência marcas como: curiosidade, imaginação, suspensão da incredulidade, apetite insaciável por aspectos sobrenaturais, prontidão para maravilhas, espanto, assombro e admiração.

Nesse sentido, costuma-se inquirir qual seria a validade de uma reflexão por meio da leitura de um texto carregado de fantasia. Entretanto, o que se pode inferir é que a formação se dá pela experiência com a fantasia e não pela imersão na realidade. Nesse sentido, Lewis (2009) propõe que o crescimento se dá pelo que se ganha e não pelo que se perde. Portanto, a fantasia não precisa ser tida como algo pueril, inferior, menor, etc., pelo contrário, é algo que pode acompanhar o homem ao longo de sua vida.

Trata-se de uma preservação consciente de algo que torna o homem (em qualquer idade) mais elaborado no gosto juvenil. Lewis (2018, p. 99) entende que a literatura juvenil é singular na oferta da experiência com a fantasia, pois o gosto juvenil revela a necessidade que o ser humano tem de fantasia; é um gosto perene que não se esvai à medida que a criança cresce e adquire maturidade: “[...] o gosto juvenil é simplesmente o gosto humano, passando de geração para geração, tolo com uma tolice universal ou sábio como uma sabedoria universal, independentemente de modos, movimentos e revoluções literárias.” Mais uma vez, reforçamos a ideia de que o autor-criador de literatura juvenil entende o leitor como pessoa concreta, na medida em que ele se iguala ao leitor na questão do gosto pela fantasia, e isso quebra a ideia de uma relação vertical entre autor e leitor, pelo contrário, há um

nivelamento entre ambos que evidencia a imersão tanto do autor quanto do leitor no deleite no universo ficcional.

Em uma linha oposta a essa, há aquilo que Lewis (2009, p. 55) denomina de busca pelo “realismo de conteúdo” em que se entende que o acontecimento deve ser a mola propulsora na criação literária por parte do autor (principalmente se for um texto tido como literatura juvenil). Nesse tipo de criação, aspectos como o fato provável, a fidelidade à realidade e a ausência de fantasia formam, de fato, uma base segura para a análise de uma dada realidade. O que se tem, então, é a operação dos sentidos desprovida de qualquer olhar das personagens da história, pois, no realismo de conteúdo, “enquanto há muito para ser analisado, não há nada para ser visto, ouvido, degustado ou tocado. Não há ‘close-ups’ nem detalhes. Não há personagens secundárias nem sequer lugares dignos de descrição.” (2009, p. 55). Portanto, nesse caso, o que se tem é pouco olhar, ouvido, degustação e toque. E acreditamos que esse não é um caminho saudável para a formação do leitor literário.

O que se busca, nessa (trans)formação do leitor literário, é a linguagem imagística, a potência da linguagem em que a imaginação coopera com a reflexão para a formação da consciência, a apreensão de realidade e não de conceitos, somente. Por isso cabe o ensino por meio do gosto apurado para a linguagem literária entendendo que ela é a “mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua [...] capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva” (COELHO, 2000, p. 43).

À luz das discussões feitas até aqui, principalmente sobre as ideias de Lewis, verificamos a validade de se tecerem considerações a respeito da formação do leitor partindo de uma abordagem filosófica a respeito da natureza e função da literatura. Nessa investigação sobre a linguagem literária, confirmamos o que Candido (1999) já propôs sobre o papel da literatura na humanização do cidadão com sua ação certa de “imprimir e exprimir o homem”. Em outras palavras, entendemos que a formação do leitor literário subjaz à formação da pessoa, do indivíduo. Os estudos literários trabalham a linguagem junto com a percepção: da alteridade, do global e do local, do real no ficcional.

Como fechamento desta seção, reforçamos que um caminho válido para o trabalho com a linguagem literária é considerar a leitura de dentro para

fora, isto é, a formação da percepção para que o leitor possa ser tocado pelo texto. E o fundamento para a leitura de dentro para fora está na necessidade da fusão entre sentidos e imaginação. Os sentidos captam a realidade, e a imaginação coopera com a reflexão na medida em que trabalha com elementos sobrenaturais. Como vimos, para Lewis (2009; 2018), há a necessidade da amálgama entre esses dois componentes a fim de que se tenha uma formação completa.

O TEXTO LITERÁRIO E O LEITOR

Sabendo que a literatura é linguagem carregada de significação (POUND, 2006, p. 36), nosso objetivo, agora, é discutir o perfil de leitor que esse texto evoca, e, para cumprirmos esse objetivo, vamos apresentar alguns aspectos reais e ideais no que concerne ao leitor literário. Para a composição dessas considerações, nossas ideias se apoiam em três eixos: leitor e literatura, leitor e imagem, e leitor e o prazer advindo das histórias. Essas ideias foram geradas a partir do pensamento de Hunt (2010), Lajolo (2012), Lewis, (2009, 2018), Reyes (2012).

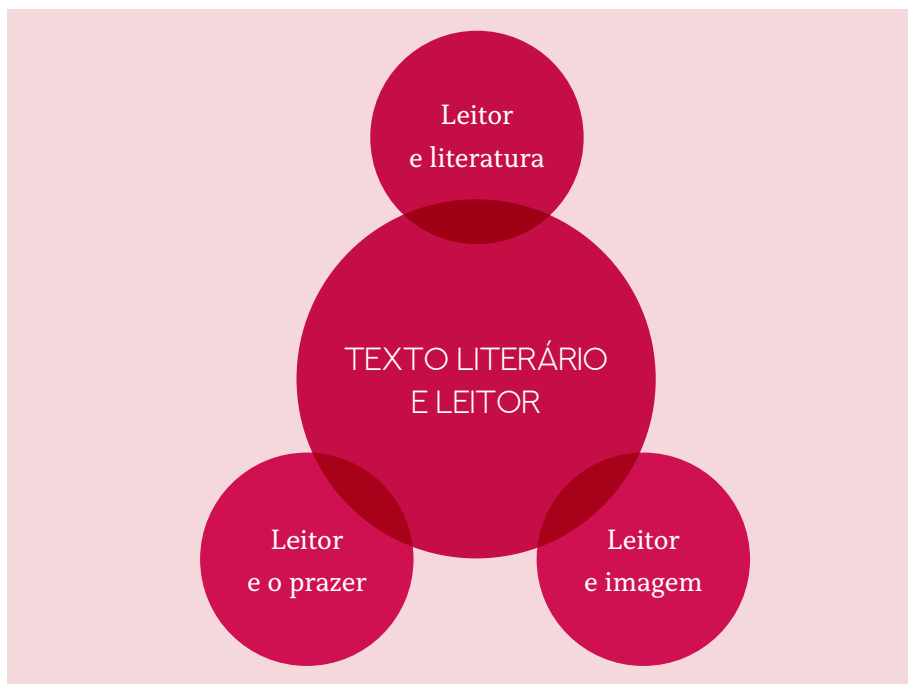


Figura 3 – Eixos da relação texto literário e leitor

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao eixo leitor e literatura, Hunt (2010, p. 94) entende que é importante fazer uma distinção entre literatura *da* criança e literatura *para* a criança. A literatura da criança remete ao gosto do leitor, e a literatura para a criança diz respeito àquilo que os adultos acham que a criança gosta. Portanto, para o autor, a relação leitor (criança) e texto é sempre complexa, pois pode ocorrer o desencontro entre o livro ofertado pelos adultos e o que o leitor de fato deseja. Portanto, torna-se necessária a avaliação do “modo como discutimos, lecionamos e escolhemos materiais” para o leitor. Essas colocações não são novas, entretanto entendemos que ainda há espaço para atualizações e novas aplicações.

A relação entre o que o leitor gosta/deseja e o que é disponibilizado para ele pode nos fazer considerar o que Lewis (2009) denominou de leitor iletrado e leitor letrado ou aquele que usa e o que recebe a arte literária. O que o autor deseja com essa distinção é voltar a discussão para a relação texto e leitor e não tanto para o julgamento de livros, somente: “quero compreender o tipo

de cenário a que se pode chegar pela inversão do processo. Tomemos por base a distinção entre leitores ou modos de leitura e por corolário a distinção entre livros” (LEWIS, 2009, p. 7). Portanto, avaliar as experiências desses diferentes leitores é fundamental para a crítica, bem como para o educador.

O leitor iletrado é aquele que tem uma perspectiva utilitarista do texto, e a experiência de leitura obtida não se mostra como algo significativo em termos de produção do conhecimento. Assim, a expressão “eu já li isso” define bem o resultado demonstrado pelo leitor quando esse, por exemplo, é apresentado a uma obra já lida, entendendo que não vale a pena voltar ao texto pois “ele considera ‘eu já li isso’ um argumento conclusivo contra a leitura de qualquer obra” (LEWIS, 2009, p. 8).

A perspectiva utilitarista do texto geralmente vê o texto literário apenas como um recurso para atividades didáticas ou paradidáticas, e, assim, as expressões “é bom para” ou “serve para” exercerão a liderança no estabelecimento dos critérios para a leitura (ou não) de uma obra.

O leitor que *usa* a literatura acaba não tendo a experiência com o *Logos* e o *Poema* do texto, e, assim, sua apreensão dos conhecimentos veiculados acaba sendo “rudimentar” (LEWIS, 2009, p. 80), pois o que se tem é uma má leitura ou leitura mediana/mediocre. Aqui a leitura se vale apenas de um aspecto do texto literário, geralmente a emoção ou curiosidade, e o máximo que se consegue com o texto é diversão e entretenimento: “o usuário nunca faz um uso pleno e até mesmo prefere palavras que, de fato, nem chegam a permitir um uso pleno” (LEWIS, 2009, p. 80).

Nesse contato utilitarista com a literatura, é predominante a veiculação de valores dominantes em determinadas realidades sociais sem um trabalho artístico com a linguagem. Entretanto, a experiência da leitura literária é caracterizada pelo estímulo na percepção do leitor, e os resultados dessa interação entre texto e leitor não são programados a priori, pois cada leitor relaciona o “texto lido” com seu “texto vida” (GÓES, 2005, p. 17).

Por isso chamamos a atenção para a discussão a respeito do uso que se faz do texto literário, uma vez que ele também serve de critério para a definição do leitor “os textos literários [são] peças de linguagem utilizadas de uma determinada maneira pela comunidade” (ELLIS, John M. *apud* HUNT, 2010, p. 86).

Hunt (2010, p. 87) desafia-nos a considerar os valores que são atribuídos a determinado texto diferenciando a experiência literária (uma experiência com resultados a posteriori) da valorização (ou desvalorização) de um texto levando-se em consideração os aspectos de um determinado contexto: “devemos tomar cuidado com a contradição ao dizer que alguns textos agradam mais que outros, pois os valores que nele aplicamos também pertencem ao sistema cultural.”

Diante dessas ideias, é preciso inferir que a formação de um leitor literário implica considerar a literatura em operação mais do que as demandas contextuais ou ideológicas, pois é a experiência estética que formará o bom leitor: “literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem” (LAJOLO, 2012, p. 9). Por isso, julgamos pertinente propor uma alternativa para o trato utilitarista com o texto literário, e então seguimos para o próximo eixo: o leitor e o prazer.

No eixo leitor e prazer, a relação de oposição que se estabelece é entre a arte recebida e a arte usada e daí decorre a pergunta: “o que a literatura pode fazer em mim?”. É essa pergunta que servirá de guia investigativo. Essa questão apresenta-se em sentido oposto às considerações feitas anteriormente (“para que serve o esse texto literário?”), e, com isso, nosso foco volta-se para a importância da experiência estética com a linguagem literária. A ideia de receber o texto como uma experiência estética pode ser definida da seguinte maneira: “o texto repercute em nós na medida em que revele marcas profundas de psiquismo, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 8).

O processo de recebimento do texto envolve a operação da linguagem no leitor, e, assim, a percepção pelos sentidos entra em operação, pois a linguagem “é a faculdade que o homem tem de expressar seus estados mentais através de um conjunto de sons vocais chamado língua, que é ao mesmo tempo representativo do mundo interior e do mundo exterior” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 19). Por isso, o signo linguístico estimula a mente do leitor na medida em que a linguagem trabalha simultaneamente com a percepção verbo-voco-visual. Assim, os efeitos da experiência com a estética da linguagem ficam no leitor e formam a base para a edificação da imaginação.

É por essa ótica que discutimos a ideia da experiência literária enquanto prazer e deleite artístico, e o caminho para isso é pautado pelo jogo com a linguagem compondo, assim, uma “leitura que segue trilhas, lança hipóteses, experimenta, duvida, num exercício contínuo de experimentação e descoberta. Como a vida” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 11). Nesse jogo, o leitor interage com o texto e prova o gosto da experiência com a linguagem.

Lewis (2009, p. 38) entende que o prazer com o texto literário envolve um certo tipo de medo: admiração e espanto; aversão; medos mortais. Mas esse medo não afugenta o leitor em relação ao texto, pelo contrário, torna-o um releitor.

Para o autor, o que marca essa releitura é o prazer que advém de uma experiência marcada pela imaginação profunda sobre outros mundos reais, por exemplo. Nesse sentido, para Lewis (2009), o leitor relê uma obra motivado pela busca de um estado de surpresa em que se busca a releitura para saborear novamente e descobrir detalhes, aspectos e nuances não percebidos na leitura anterior. Aqui, diversão e entretenimento é o mínimo que se consegue com o texto, entretanto o que se deseja é algo maior; o alvo é esse estado de surpresa.

Em oposição ao prazer com o texto literário, Lewis (2018, p. 35-38) considera que há o leitor que busca apenas a empolgação. O que caracteriza esse leitor é a ausência de uma imaginação profunda e a forte expectativa no fato abordado na história. Por isso, nesse caso, o leitor não lê novamente, uma vez que ele já conhece o fato ou o acontecimento da história.

O intuito da nossa discussão é, portanto, resgatar a natureza estética como elemento que define a literatura infantil e juvenil. Entretanto, o uso que determinadas instâncias têm feito dessa literatura tem priorizado mais as questões do nicho de mercado do que a arte literária.

Uma vez que a Literatura Infantil e Juvenil já se configura como uma área, julgamos importante trazer à baila que as questões que envolvem a linguagem literária devem ser resgatadas como aspectos definidores desse segmento.

Seguiremos, agora, considerando o eixo leitor e imagem.

“O que a imagem pode fazer em mim?” É com esse questionamento que Lewis (2009, p. 23) inicia sua argumentação a respeito do papel da imagem na formação do leitor literário. E seguimos discutindo nessa esteira argu-

mentativa, pondo sob consideração o fato de a literatura infantil e juvenil possuir protagonismo na produção de textos marcados pela confluência de linguagens verbal e visual.

É imprescindível discutir o papel da imagem na educação literária, pois, como veremos, ela contribui para a apreensão de ideias pelos sentidos e instiga a operação da imaginação, entre outras coisas. Lewis (2009, p. 23) entende que tal caminho investigativo é fundamental pois “[...] muitos usam a arte e os poucos a recebem [...]”.

Vale lembrar, entretanto, que se podem encontrar casos em que o texto visual está apenas a serviço do texto verbal ocorrendo, assim, o predomínio do verbal sobre o visual, e esse não seria um caminho seguro para a educação literária, pois, no texto literário, a imagem deve se apresentar em uma perspectiva dialógica. Trata-se de uma sintonia em que as vozes interagem configurando uma sinfonia em que cada voz exerce um papel na expressão do *Logos* e, ao mesmo tempo, dialogam.

Assim, na formação do leitor literário, o que se deve evitar é o discurso monológico caracterizado pelo predomínio da linguagem verbal sobre a linguagem visual, ou seja, caracterizado pela ausência do diálogo entre vozes e, conseqüentemente, sem a sinfonia entoada pelas linguagens verbo-voco-visual. Diante disso, façamos algumas considerações a respeito da questão: “O que a imagem pode fazer em mim?”

De acordo com Lewis (2009, p. 23), “devemos usar nossos olhos. Devemos olhar e continuar olhando até que tenhamos visto com certeza o que ali está. Sentemo-nos em frente ao quadro no intuito de que ele nos faça algo, e não para que façamos algo com ele.” O que o autor propõe é uma recepção ativa da imagem, que se opõe à apatia ou à inércia. Isso é tão importante na formação do leitor, pois o recebimento da imagem provoca efeitos nele que o transformam em um observador atento, com capacidade de apreensão pelos sentidos, o que certamente tem desdobramentos na sua atividade leitora: “não quero dizer com isso que o espectador correto seja passivo. Sua atividade também é imaginativa; mas uma atividade obediente” (LEWIS, 2009, p. 23).

O que Lewis (2009) observa é que a imagem também proporciona a experiência eu-outro, pois o leitor, ao permitir que o texto visual seja projetado sobre si, consegue se colocar de lado, permitindo, assim, que a imagem fale:

“devemos deixar de lado, tão completamente quanto formos capazes, todos os nossos preconceitos, interesses e associações” (LEWIS, 2009, p. 22, 23). O alvo é a busca das associações que o leitor faz a partir dos efeitos da imagem nele. Receber o texto em seu interior é o alvo da formação pela experiência no universo da educação literária, e, para isso, é fundamental que o leitor seja desafiado à entrega: “entregar-se é a primeira demanda que qualquer trabalho de arte nos faz. Olhar. Escutar. Receber. Tirarmos a nós mesmos do caminho” (LEWIS, 2009, p. 23).

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA POR MEIO DA EXPERIÊNCIA COM O ATO DE LER

Feitas essas considerações, apresentamos uma proposta de educação literária em que esses apontamentos teóricos feitos até aqui entram em confluência e geram uma proposta de (trans)formação do leitor literário. Na educação literária, pressupõe-se que a atividade de leitura é a base reveladora da formação, ou seja, não há modelos pré-estabelecidos para o trabalho com o livro, pelo contrário, chamamos a atenção para a leitura em operação como um evento que aponta caminhos e propõe direções. Mas para que isso aconteça levamos em consideração alguns aspectos.

O primeiro aspecto a ser considerado é que a educação literária evoca um mediador de leitura que tenha inserção na natureza do texto literário (conhecimento e arte – *Logos* e *Poiema*). Nosso foco não é definir o mediador ou discutir quais são as habilidades necessárias para ele; o que enfatizamos, aqui, é que um mediador eficaz é aquele que sabe identificar o *Logos* e o *Poiema* de um texto literário e, conseqüentemente, tem prazer na leitura literária. Então, esse primeiro aspecto remete à questão do prazer da leitura por parte do mediador; trata-se do gosto pela leitura; da leitura de dentro para fora, da percepção do leitor.

Assim, não entra em discussão a questão *do que se lê*, mas sim de *como se lê*. Um leitor que tenha seu gosto bem formado terá condições de julgar

por si o *Logos* e o *Poiema* de uma determinada obra. Por isso, para a (trans) formação do leitor é importante trabalhar seu gosto, apurá-lo, aperfeiçoá-lo, e “a maneira verdadeira de apurar o gosto das pessoas não é denegrir seus atuais favoritos, mas ensiná-las a apreciar algo melhor” (LEWIS, 2009, p. 99).

O segundo aspecto a ser considerado é que a formação do gosto da leitura literária envolve a relação leitor - literatura, leitor - prazer, e leitor - imagem. Relacionar todos esses eixos é fundamental para que a formação do leitor ocorra de maneira eficaz.

Esse tipo de formação do leitor volta-se para a leitura em atividade, e os critérios de avaliação são justamente: O leitor gostou? Sim? Não? Por quê? De que maneira o leitor leu? O leitor teve a imaginação despertada? Note-mos que essas perguntas remetem à experiência de ler como reveladora de caminhos para a educação, por isso:

[...] caberia, então, promover uma pedagogia da literatura que desse vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade para impulsioná-los a ser recriadores dos textos [...] talvez por isso continue sendo mais fácil ensinar a repetir, a memorizar e a copiar da enciclopédia do que promover o surgimento da voz própria de cada aluno (REYES, 2012, p. 27)

Portanto, é imprescindível que elaboremos propostas para que o estudante tenha condições de pensar e de sentir por si mesmo garantindo, assim, autoria na percepção da natureza da literatura.

Por fim, destacamos que uma proposta de educação literária necessita teorizar a partir da experiência de leitura. É certo que o conhecimento teórico é fundamental para qualquer atividade, e o nosso argumento não descarta nenhuma contribuição teórica. Nossa atenção é para a experiência do leitor com o texto de maneira que os resultados possíveis (“gostei”, “não gostei”, “tanto faz”, etc) não sejam desprezados, pelo contrário passem a ser objeto de investigação para o desenho das atitudes do leitor diante do texto. Nesse sentido, Lewis (2009, p. 93) destaca que o livro na estante é só potencial, e é preciso que ocorra a atividade texto-leitor para que se pense a formação do leitor pela experiência.

Assim sendo, a educação literária nada mais é do que a literatura em operação provocando experiência no leitor. Por meio dessa educação literária, podemos verificar conexões entre linguagem e vida, e ver que a experiência com a literatura pode ser “multiplicada, prolongada e também protegida” (LEWIS, 2009, p. 94). A experiência é, de fato, um caminho seguro para a elaboração de caminhos para a formação do leitor: “precisamos de um sistema que nos tire da abstração por estar centrado na literatura em operação” (LEWIS, 2009, p. 94).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões aqui veiculadas, podemos elencar algumas considerações com o objetivo de avaliar as práticas de formação do leitor literário e fornecer apontamentos que servirão de índices que sinalizam mudanças na educação literária.

Um primeiro aspecto a ser considerado está relacionado à formação do leitor. Nessa temática, destacamos que, na formação do leitor, deve haver um trabalho de mediação que leve o leitor infantil ou juvenil a adquirir o prazer e o gosto pela leitura literária. Para isso, não se pode negligenciar a experiência do leitor com o texto. A verdadeira formação acontece na atividade de leitura literária, por isso há a necessidade de se teorizar a partir da experiência. Nesse sentido, cabe ao mediador da leitura percepção e quietude para avaliar as reações positivas ou negativas da experiência com o ato de ler, pois serão esses resultados das atividades que servirão de matéria investigativa nos laboratórios de leitura.

Em decorrência da formação pela experiência, é imprescindível considerar também que, pelo fato de trabalhar-se com o gosto pela leitura, a experiência com a atividade leitora forja no leitor o senso crítico e a capacidade de esboçar opiniões. Assim, a formação pela experiência proporciona não só a leitura do texto, mas também a leitura do outro e do mundo, de forma crítica.

O contrário do que se propõe neste artigo seria a formação de leitores que usam o livro, apenas. Essa perspectiva utilitarista da arte literária empobrece

a atividade com o texto tornando o leitor apenas um consumidor de livro, mas a formação pela experiência gera “devoradores” de textos.

Ainda no foco da experiência, cumpre-nos destacar que ela não envolve apenas a relação texto-leitor. Por meio da experiência, é possível a troca de impressões com o ato de ler. Assim, temos, a médio prazo, a constituição de um núcleo de leitores, ou seja, a formação pela experiência viabiliza a troca entre leitor-leitor. Acreditamos, então, que o ato de ler também pode ser uma experiência dialógica e não apenas monológica.

Uma vez que enfatizamos o valor da experiência na formação do leitor, temos como pressuposto o fato de o leitor possuir acesso ao livro. O acesso ao livro é fundamental para que a experiência aconteça, afinal livros na estante são só potência, não descoberta.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. *A Literatura e a Formação do Homem*. Revista do Departamento de Teoria Literária, ISBN 103-183X, Campinas: Unicamp, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática* São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- GLOSSÁRIO DO CEALE Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em 22/01/2019
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de Descoberta*. 2.ed., São Paulo: Paulinas, 2005.
- LAJOLO, Marisa. A literatura no reino da linguagem. In: REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar*. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar*. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- LEWIS, Clives Staples. *Um experimento na crítica literária*. São Paulo: Unesp, 2009.
- _____. *Sobre histórias*. São Paulo: Thomas Nelson, 2018.
- PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. *Literatura Infantil Voz de Criança*. 4.ed., São Paulo: Ática, 2006.
- POUND, Ezra. *Abc da Literatura* 11.ed., São Paulo: Cultrix, 2006.
- PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária* São Paulo: Ática, 2007.



ESCREVER POESIA [DURANTE] *AUSCHWITZ*: CONCEPÇÕES DO UNIVERSO CONCENTRACIONÁRIO NOS POEMAS DAS CRIANÇAS DE TEREZÍN

Luciane Bonace Lopes Fernandes

Em um ensaio intitulado *Crítica à cultura e à sociedade*, de 1949, o filósofo alemão Theodor Adorno publicou uma frase que engendrou diversas polêmicas e debates no campo da literatura: “[...] escrever um poema após *Auschwitz* é um ato bárbaro [...]”. Sua recepção inicial levou muitos a compreender a iminente expressão de uma condenação à produção de poesia em face dos horrores vivenciados nos campos de concentração e de sua absurda e quase irreal desumanidade. Entretanto, essa primeira impressão pode ser enganosa, visto que, em seus escritos sobre lírica, a poesia desempenharia papel fundamental na oposição e crítica à hostilidade, violência e desumanização promovidas pelo capitalismo industrial e pelo autoritarismo fascista. Para o autor, a constituição da subjetividade é uma questão embasada historicamente nessas condições – hostis e desumanas –, que marcam o mundo pós-revolução industrial, com especial atenção à ascensão de governos totalitários no decorrer do século XX. “Sua concepção de lírica, fundamentada sociologicamente como um problema histórico, focalizado como crítica da reificação e da opressão, permite examinar poemas líricos como obras dotadas de importante impacto político” e reflexo da experiência política de seu tempo (GINZBURG, 2003).

Para Adorno, um exemplo paradigmático da poesia como crítica à barbárie encontra-se no antagonismo expresso na metáfora “leite negro” construída

pelo poeta Paul Celan em seu poema “Fuga da morte”. O leite, que serve de alimento desde o nascimento, aqui é o elemento que personifica a morte [“Leite negro da madrugada nós te bebemos à noite/ nós te bebemos de manhã e ao meio-dia nós te bebemos à tardinha/ nós bebemos e bebemos”¹]. Outros antagonismos estão expressos nas personagens do poema – o homem de olhos azuis que habita a casa, brinca com víboras, assovia para seus cães e escreve à Alemanha;² Margarete, de cabelos dourados; e Sulamita, de cabelos cinzentos – que fazem alusão, respectivamente, à cultura alemã e aos judeus assassinados: “Sulamita, a vítima, de cabelos de cinzas,³ a musa dos cantos de Salomão, que foi imolada no crematório” (HEISE, 2008, p. 178). Esses e outros antagonismos⁴ e diversas metáforas⁵ conferem ao poema o potencial de “expressar aquilo que sempre ficará aquém da realidade”, mas que, em Celan, encontra um caminho para a representação da catástrofe perpetrada nos campos nazistas (HEISE, 2008, p. 179).

Para Arendt, os campos de concentração se encarregaram da produção de homens e mulheres inanimados, quase impossibilitados do retorno à vida psicológica e emocional anteriores. Os nazistas trabalharam para o assassinato do sujeito de direito, ou seja, para a destruição dos direitos de homens, mulheres e crianças, como pré-requisito para sua dominação. O passo seguinte foi “o assassinato da pessoa moral no homem”, a corrupção de toda solidariedade humana (ARENDT, 2017, p. 297).

Segundo a autora, o inferno seria encarnado pelos campos nazistas, no qual “o todo da vida foi completa e sistematicamente organizado tendo em vista o maior tormento possível” (ARENDT, 2017, p. 290). Gagnebin (2003) descreve a violação de dois corpos – *Leib* e *Körper* –, sendo o primeiro uma corporeidade reduzida à matéria sofredora e passiva, que foi objeto de inúmeras experiências nos campos nazistas; e o segundo, respectivamente, a configuração física singular de cada sujeito individual, ou seja, sua identidade e subjetividade. Dessa forma, o sistema concentracionário se encarregou de destruir matéria e espírito, com o intuito de despersonalização⁶ ou desumanização, para que fosse possível executar suas mortes, sem nenhum processo de identificação dos carrascos em relação aos prisioneiros. Era necessário que esses, primeiramente, fossem transformados em bestas, em animais, “para condicionar àqueles que, deviam executar materialmente as

operações. Para tornar-lhes possível fazer o que faziam” (LEVI, 2004, p. 108). Transformando os prisioneiros em seres sem saúde física e vida emocional, psicológica e moral seria mais fácil não atribuir nenhuma credibilidade aos testemunhos dos sobreviventes (se houvesse sobreviventes, pois o plano era de extermínio completo): “quando não houver mais nenhuma testemunha, não haverá testemunhos” (ROUSSET *apud* ARENDT, 2017, p. 297).

A partir das questões acima colocadas referentes à extrema crueldade perpetrada nos campos de concentração nazistas, à relevância da produção de testemunhos sobre sua existência e veracidade, durante ou após os eventos, e à importância da lírica na crítica à barbárie e na expressão da catástrofe, este artigo propõe apresentar e discutir brevemente⁷ cinco poemas realizados por crianças⁸ e jovens *durante* os eventos da Segunda Guerra Mundial no campo de concentração nazista de Terezín, localizado na atual República Tcheca.⁹ Escritos originalmente em língua tcheca e aqui apresentados com tradução para a língua portuguesa, esses poemas vêm corroborar os estudos e pesquisas sobre o tema, auxiliando a construção de outros conhecimentos sobre as percepções de crianças e jovens em relação ao universo concentracionário. Consideramos o conjunto de poemas produzidos pelas crianças em Terezín um importante registro histórico na medida em que são a expressão poética das experiências individuais e compartilhadas de crianças e jovens que passaram pela dura realidade dos campos nazistas. Nasce da tentativa de conciliar a experiência humana e a linguagem verbal, refletindo aspectos do universo concentracionário em toda sua miséria e horror, cumprindo, assim, seu papel social de denúncia e rememoração dos mortos. Paradoxalmente, esses poemas testemunham, por meio da livre expressão artística, a falta de liberdade dos sujeitos da experiência.

De acordo com Volavková (1978), foram entregues ao Museu Judaico Estadual, atual Museu Judeu de Praga, em 03 de novembro de 1952 pela Sra. Anna Flachová, sobrevivente de Terezín, 42 poemas manuscritos e 24 poemas datilografados que eram propriedade de seu marido, o Sr. Vítěslav Hanuš, que havia sido professor no alojamento L417 (para meninos entre 8 e 16 anos). Posteriormente, em 1955, uma cópia do poema “*Strach*” foi entregue ao Museu pelo Dr. R. Feder.

De forma geral, os poemas apresentam imagens, metáforas, rimas, questionamentos, reflexões e caracterizam-se por abordar o universo concen-

tracionário em todo seu sofrimento, irracionalidade e horror. Chama-nos atenção a ampla consciência do meio e grande sensibilidade expressiva dos autores, apesar da pouca idade.

Como trata-se de pesquisa de caráter teórico, a metodologia se pautou na identificação e leitura de material bibliográfico, atuando criticamente sobre ele. Compreendeu também a análise de fontes de outras naturezas, como entrevistas, material audiovisual e pesquisa ao site do Museu Judeu de Praga e à base de dados de vítimas do Holocausto na antiga Tchecoslováquia.

O UNIVERSO CONCENTRACIONÁRIO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CRIAÇÃO POÉTICA INFANTIL

Os horrores vivenciados em campos de concentração e guetos durante a Segunda Guerra Mundial foram ponto de partida para a criação artística em diversas linguagens, como nos mostram os estudos realizados por diferentes pesquisadores.¹⁰ Em Terezín, as iniciativas artísticas e culturais foram amplamente fomentadas pelos líderes judaicos e apoiadas por artistas, compositores, músicos, atores, diretores, escritores, cientistas e professores que ali viveram. As crianças foram incentivadas a expressarem-se por meio da música, do teatro, da poesia e das artes visuais. Essas, por sua vez, não buscaram apenas representar o sofrimento, mas antes, *sobreviver* a ele. Ao realizarem registros poéticos das coisas observadas e vivenciadas, por meio de um olhar profundo e sensível, as crianças desenvolveram um modo singular de falar de si próprias, de suas angústias, medos, inquietações e frustrações.

Ao travarmos diálogo com o *corpus*, observamos que:

[...] aspectos da experiência concentracionária foram expressos por analogias, por intermédio de diferentes imagens, metáforas, aproximações e elaborações que ultrapassam os limites do “observar” para invadir a região do “sentir”, revelando, invariavelmente, um *eu lírico que sofre*. É possível perceber nestes poemas um “conheci-

mento sensorial”, [lógico e afetivo] e a aguçada sensibilidade das crianças em relação ao contexto imediato e à cultura (FERNANDES, 2018, p. 25, *italico do autor*).

O campo de Terezín foi uma estrutura única no sistema concentracionário. Se configurou como paradoxo da criação e da destruição, ambas convivendo juntas entre paredes imundas e arames farpados.

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, muros altos, diversas edificações militares – rapidamente transformadas em alojamentos, separados por sexo e idade, no caso das crianças –, poucas entradas/saídas e estando localizada próxima à malha ferroviária e à 60 km de Praga, a cidade de Terezín mostrou-se o local propício para o rápido estabelecimento de um campo de transição:¹¹ de lá, os prisioneiros, todos eles, seriam enviados para os campos do Leste, principalmente para *Auschwitz*, *Chelmno*, *Majdanek* e *Treblinka*, o que de fato ocorreu com grande parte deles. Mesmo Terezín não possuindo câmaras de gás,¹² a morte era o destino inevitável de todos os prisioneiros. O momento da deportação era apenas uma questão logística e burocrática.

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. Transformações significativas na aparência exterior do campo iniciaram-se na primavera de 1943. Notícias sobre a autonomia administrativa judaica no campo foram divulgadas diariamente e um banco, também administrado pelos judeus, foi inaugurado. Esse banco emitia notas especiais sem valor algum.

Durante todo o verão daquele ano o campo passou por um processo de embelezamento, preparando-se para receber a delegação que, em hipótese alguma, poderia presenciar a real situação dos prisioneiros. 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 can-

teiros de flores. Bancos, para o descanso principalmente dos idosos, foram instalados em diversos lugares, bem como lojas, *playgrounds*, berçários e escolas. Placas nas ruas indicavam a localização dos correios, da piscina e do café. O embelezamento também chegou ao interior de alguns dormitórios e alojamentos, especialmente aqueles que deveriam ser visitados pelo Comitê da Cruz Vermelha. As saudações compulsórias aos oficiais nazistas foram abolidas e a área restrita aos judeus ampliada.

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. Um plano detalhado foi traçado para que nenhum imprevisto ou erro pudesse desmascarar a farsa criada pelos nazistas. A rota que seria percorrida pela delegação foi inspecionada diversas vezes. Aos prisioneiros foram dadas ordens de colocar suas melhores roupas. A programação das atividades dava ao campo ares de normalidade.

A delegação, composta por três membros – dois dinamarqueses, Frant Hvass e Juel Hennigsen, e um funcionário do Comitê Internacional de Cruz Vermelha –, acompanhados por um número considerável de funcionários nazistas do alto escalão, representantes da Cruz Vermelha alemã e pelo chefe da liderança judaica em Terezín, o Dr. Paul Eppstein, visitou o campo em 23 de junho de 1944.

Na sede da administração judaica, o Dr. Paul Eppstein forneceu aos visitantes falsos dados referentes aos habitantes do gueto, às taxas de mortalidade, à distribuição de comida, entre outras coisas. A visita percorreu pontos do campo como a lavadeira, os refeitórios, os alojamentos dos trabalhadores dinamarqueses e dos prisioneiros proeminentes, padarias, hospital infantil, farmácia, banco, correios, lojas, açougues e outras instituições fictícias criadas especialmente para a ocasião. “A velha escola, que ficava próxima do escritório de engenharia e que até então servira de hospital, foi pintada e recebeu carteiras escolares”. Um aviso foi afixado na porta: “Fechada para férias”. Em pouco tempo, as vitrines das lojas estavam cheias de carne, frutas, legumes, linguiça, mas aos prisioneiros não era permitido consumir nada (BRENNER, 2014, p. 293-294).

A visita incluiu um almoço e uma apresentação da ópera *Brundibár*,¹³ ensaiada e executada pelas crianças do campo. No total, a visita durou cerca de 8 horas. O relatório dos três membros da delegação foi positivo em relação ao tratamento dado aos judeus pelos nazistas: “ali estavam sentadas as pessoas especialmente escolhidas para a encenação – homens, mulheres e crianças cujos rostos não estampavam as agruras da vida no gueto” (BRENNER, 2014, p. 302).

O processo de embelezamento¹⁴ estendeu-se por mais algumas semanas depois da visita da delegação, quando um macabro filme¹⁵ foi produzido no campo, entre agosto e setembro, outra mentira encenada sob forte ameaça nazista. O filme nunca chegou a ser exibido em público. Em seus últimos meses de existência, o campo de Terezín foi visitado por outros estrangeiros. Em outubro de 1944, 18.000 prisioneiros foram deportados e assassinados em *Auschwitz*, entre eles Friedl Dicker-Brandeis, professora que ensinou centenas de crianças a pintar e desenhar clandestinamente, deportada dia 6 e assassinada nas câmaras de gás dia 9, e o compositor da ópera *Brundibár*, Hans Krása, deportado dia 17. Em abril de 1945, a delegação do Comitê Internacional da Cruz Vermelha realizou outra visita à Terezín, novamente com relatório positivo em relação à situação dos prisioneiros.

Tudo depende do ponto de vista

I.

Terezín agora em plena beleza,
aparece nos teus olhos
e de todas as ruas ressoa
o barulho de passos humanos.

Então, assim eu vejo,
o gueto de Terezín,
este quilômetro quadrado,
Separado do mundo.

II.

Porém, a morte está no mundo inteiro,
Ceifa toda gente,
mesmo aqueles que sempre têm
seus narizes empinados para o alto.

A justiça também
o mundo inteiro governa
e dos homens pobres,
transforma o bocado amargo em doce.

Miroslav Košek foi uma das milhares de crianças deportadas para Terezín durante a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Fernandes (2018), Miroslav nasceu em 30 de março de 1932, em Hořelice, na Boêmia, e foi deportado de Kladno para Terezín em 26 de fevereiro de 1942, aos 9 anos e 11 meses, onde permaneceu até os 12 anos e 7 meses, quando foi deportado e morto em *Auschwitz*, em outubro de 1944. Esses dados, retirados da base de dados de vítimas do Holocausto na antiga Tchecoslováquia, e seus poemas¹⁶ são as únicas informações que encontramos sobre essa criança.

Embelezamento do campo e desumanização dos prisioneiros eram processos que ocorriam em paralelo. A farsa apresentada aos integrantes do Comitê Internacional da Cruz Vermelha de forma alguma convenceu as crianças pois, por mais que os educadores e cuidadores tenham trabalhado para minorar seu sofrimento, “a vida em Terezín as penetrava”¹⁷ e consumia, aos poucos, sua saúde e esperanças.

Diferentemente do cenário encontrado pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha, Terezín, assim como outras centenas de campos e guetos, era um lugar imundo, de fome e de doenças, tanto que, das aproximadamente 144.000 pessoas que por lá passaram, cerca de 33.000 morreram de fome ou de doenças. Os alojamentos eram sujos, extremamente frios no inverno e

insuportavelmente quentes no verão. Com roupas inapropriadas, as crianças em Terezín sofreram ao enfrentar o frio europeu durante os longos invernos em que lá estiveram aprisionadas.

Primavera

I.

Chegou a famosa primavera,
chegou com grande pressa,
e em todo o mundo,
respira-se um fôlego quente.

II.

O campo verdeja,
O pomar acorda,
e já desapareceu o inverno
e fugiu o frio.

III.

Mesmo as flores estão se abrindo,
os passarinhos cantando.
A primavera com poder governa,
na floresta – no campo.

A falta de higiene acarretou a proliferação de inúmeras doenças,¹⁸ entre as mais frequentes a gastroenterite,¹⁹ doença crônica do campo e a maior causa de morte. Havia pouca água para a higiene pessoal e as crianças tinham que conviver tanto com o mau cheiro dos lares quanto com o de umas das outras.

Os registros de julho de 1943, escritos pelo Dr. Rudolf Klein, médico res-

ponsável pelo alojamento L417, nos dão pistas da situação em Terezín:

A partir de julho de 1942 até o final de 1942 [...] os abrigos passaram por uma forte epidemia de escarlatina, [...] em agosto e no início do outono houve uma epidemia de doenças diarreicas, seguidas por um aumento da incidência de icterícia infecciosa, enquanto o sarampo, a caxumba, a rubéola, a catapora e a coqueluche não eram tão preocupantes para nós e para os pacientes, exceto em casos complicados de sarampo, que sempre apresentavam uma evolução mais grave, mas que felizmente foram curados. Houve muitos casos de pneumonia e cirurgia por otite média.

A febre tifoide foi motivo de grande preocupação no final de janeiro de 1943. Em dois meses, cerca de 50 crianças adoeceram, algumas gravemente.

Quanto aos casos diários de doença, houve períodos em que 30 a 35% das crianças estavam doentes. Isso era um fardo pesado para nós, uma vez que a pequena equipe de enfermagem também adoecia ao mesmo tempo (BRENNER, 2014, p. 69).

De acordo com Fernandes (2018), em 1944 houve em Terezín uma epidemia de tifo, moléstia transmitida por piolhos, pulgas e carrapatos, acarretada pela chegada ao campo de cerca de 13.000 prisioneiros retornados do Leste europeu, alguns infectados. A doença rapidamente se espalhou, causando grande temor.

Elie Wiesel (2001) declarou que mais forte que a fome e o frio era o medo. Para Fernandes (2015), os habitantes de Terezín também vivenciaram um profundo medo proveniente da ameaça constante de deportação²⁰ para os campos do Leste europeu. Mesmo sendo um lugar ruim, Terezín ainda era melhor que os campos de extermínio.²¹ Eva Picková expressou seu medo e desespero no poema *Strach*. Segundo Fernandes (2018), Eva nasceu em 15 de maio de 1929 e foi deportada de Nymburk para Terezín em 16 de abril de 1942. A criança foi novamente deportada em 18 de dezembro de 1943, sendo enviada para *Auschwitz*, lugar onde foi assassinada. Por essas datas e pela

informação que consta no corpo do poema original – “Eva Picková, 12 anos, Nymburk” –, pressupomos que este poema tenha sido escrito logo que Eva chegou em Terezín, antes de seu aniversário de 13 anos.

Medo

Hoje um novo temor abraça o gueto.
uma doença ruim espalha o terror.
A morte empunhando sua foice fria,
Matando suas vítimas – que horror.

Hoje o coração dos pais bate com medo
E mães curvam a cabeça sobre a palma das mãos.
Agora a víbora sufoca as crianças com tifo!
E delas cobra um imposto.

Hoje, mesmo que meu coração ainda pulse.
Minhas companheiras irão para outro mundo
E ninguém sabe, se não seria melhor.
Em vez de ver isso – melhor morrer agora.

Não – queremos, pois, oh Deus, viver.
Nós não queremos diminuir nosso número.
Nós queremos tornar nosso mundo melhor,
Não podemos morrer – nós queremos trabalhar.

Desde a fundação do campo, o Conselho Judaico havia decidido que os idosos deveriam abdicar de parte de sua ração em favor das crianças e jovens. Dessa forma, muitos idosos morreram de fome em Terezín: “aos velhos são dadas quantidades menores e eles rondam as latas de lixo em busca de comida” (BOSI, 2003, p. 88).

Sim, sim, isto é assim

I.

No assim chamado pomar de Terezín,
sentado está um avô,
em algum lugar do jardim.
Barba tem no seu queixo,
e na cabeça um solidéu.

II.

Pão duro nos dentes tritura,
dente tem apenas um.
Meu pobre velho tritura,
em vez de pãozinho macio, *linzenzupe*²²
meu pobre grisalho.

Em suas memórias e reflexões sobre o universo concentracionário, Primo Levi, na obra *É isto um homem?*, registrou, especificamente no capítulo “O canto de Ulisses”, sua urgência em explicar a Jean, o *Pikolo* do campo, o que seria este “*come altrui piacque*”, esta “vontade superior”, presente nos versos do Canto XXVI da Divina Comédia, de Dante Alighieri, canto em que Ulisses narra sua morte. Ao estabelecer relações entre o universo concentracionário e o canto dantesco,²³ Levi o reelabora no interior de sua própria experiência pessoal, no momento em que a vive, e encontra significado para seu sofrimento,²⁴ assim como Ulisses, que compreende e expressa seu destino a seus companheiros por meio do canto. Levi se identifica com o herói grego e com a possibilidade de ir além dos limites impostos, não por Deus, como no caso de Ulisses, mas pelos próprios homens: “enquanto *Auschwitz* representa a punição aplicada pela Alemanha nazista ao povo

judeu por sua audácia intelectual [...], o naufrágio de Ulisses é a punição de um Deus que não tolera a audácia do homem” (MAURO, 2012, p. 47). Para Levi, “ultrapassar os limites é a mensagem que diz respeito a todos os homens”. Dessa forma, Levi compreende seu “castigo” como a imposição de “uma vontade superior” que rompe com a racionalidade do mundo e transforma a condição do homem em tempos de guerra. O poema *Člověk míní, Pánbůh mění* escrito pelo trio Koléba expressa, de alguma forma, esse “castigo” e evoca, já no título, a distância entre aquilo que se espera e a realidade concentracionária comandada por “uma vontade superior” (MAURO, 2012, p. 47).

O homem planeja, Deus muda

I.

Quem estava doente em Praga,
quem era rico em Praga,
em Terezín é um pobre homem,
seu corpo está sempre ferido.

II.

Quem outrora era resistente,
Suporta tudo aqui.
Quem era acostumado a ter servos,
Irá descer à sepultura.

Primo Levi afirma que do rígido sistema concentracionário resultam duas categorias de homens bastante distintas: a dos que se salvam e a dos que afundam. Os que afundam, os afogados, são aqueles que sucumbem a toda norma do campo, que estão fadados à seleção ou à morte por exaustão. Não compreendem sua condição, não lutam por uma porção extra de ração e nem se agarram a qualquer tipo de esperança ou sentido que possa reno-

var suas forças dia após dia. Apenas obedecem a essa força bestial, que os oprime e destrói.

A sua vida é curta, mas seu número é imenso; são eles, os “muçulmanos”, os submersos, são eles a força do Campo: a multidão anônima, continuamente renovada e sempre igual, dos não-homens que marcham e se esforçam em silêncio; já se apagou neles a centelha divina, já estão tão vazios, que nem podem realmente sofrer. Hesita-se em chamá-los vivos; hesita-se em chamar “morte” à sua morte, que eles já nem temem, porque estão esgotados demais para poder compreendê-la (LEVI, 1998, p. 91).

Apesar da fome, das doenças, da ausência de espaço e liberdade de ir e vir e das constantes deportações, o campo de Terezín ficou conhecido por sua rica vida cultural: 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 e aulas de arte. Em Terezín, as crianças enfrentaram o processo de desumanização utilizando a arte como ferramenta. Os poemas produzidos por elas se configuram como luta contra a imposição de uma apatia generalizada, evocada pela figura do muçulmano descrita por Levi (1988) e (2004), e contra o processo de desumanização. Além de ferramenta de sobrevivência física e resistência cultural e espiritual diante da barbárie nazista, a arte em Terezín serviu também como um testemunho da vida cotidiana do gueto e como espaço simbólico de reflexão sobre a condição do homem, buscando respostas a questões existenciais.

MAR ABERTO, MAR ABERTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para expressar algo nunca visto e sem precedentes na História, em Terezín as crianças lançaram mão da poesia como forma de *aproximar* a linguagem possível,²⁵ adquirida até aquele momento, da experiência quase *impossível*. Essa linguagem, por outro lado, só poderia “enfrentar o ‘real’ equipada com

a própria imaginação: por assim dizer, só com a arte a intraduzibilidade pode ser desafiada – mas nunca totalmente submetida” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 46-47).

Assim como Ulisses e Levi, as crianças em Terezín lançaram-se em “mar aberto”, “símbolo da liberdade reconquistada por meio da poesia”, sendo guiadas para além dos limites dos arames farpados, em busca de autoconhecimento e de significado para a experiência concentracionária. Além do que, assim como “as palavras do viajante de Ítaca surgem como uma mensagem dirigida a todos aqueles que lutam para não serem reduzidos à condição de *bruti*, de animais”, a saber (MAURO, 2012, p. 45): “relembrai vossa origem/ vossa essência;/ vós não fostes criados para bichos,/ e sim para o valor e a experiência”, em Terezín a poesia ajudou as crianças a recordarem sua humanidade, sua origem, seus valores e cultura e a, *por um momento, se esquecerem de quem eram e de onde estavam* (LEVI, 1988, p. 116, nota de rodapé).²⁶ Além disso, escrever poesia *durante Auschwitz* gerou um registro autobiográfico das crianças, fazendo com que nós, hoje, pudéssemos nos aproximar de suas impressões e percepções sobre o mundo e sobre si mesmas. Sem esse registro, as crianças estariam fadadas a destino pior que o de Hurbinek,²⁷ cuja pequena existência foi testemunhada unicamente por Levi: teríamos apenas nomes, datas de nascimento, deportação e morte. Por meio da poesia, as crianças foram deslocadas “da diminuição e do anonimato do número inscrito a que [foram reduzidas], para a forma humana que lhes foi roubada”, do universo macro de 1 milhão e meio²⁸ de crianças assassinadas durante a *Shoá* para o universo intimista de seus olhares e pensamentos (WALDMAN, 2008, p. 283).

Reconhecemos que esses e outros poemas escritos em Terezín não só fornecem uma visão geral da situação das crianças durante a guerra, mas delineiam um panorama de experiências individuais que, ao mesmo tempo, testemunham sobre uma coletividade, complementando e enriquecendo os fatos históricos. Reconhecemos também o valor artístico, cultural e histórico desses poemas, e enxergamos nas crianças o grande valor dessa produção, não apenas em sua capacidade criadora, mas na coragem de se expressarem em meio às mais adversas condições.

NOTAS

1. Tradução de Ricardo Domeneck. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/47811/fuga-da-morte>. Acesso em 28 jun. 2019.
 2. “ele escreve e posta-se diante da casa estrelas chamejam ele assovia/ [quer seus cães a seu lado/ ele assovia quer seus judeus à sua frente faz cavarem na terra uma cova / ele ordena desferi os violinos agora chacoalhem os esqueletos”. Tradução de Ricardo Domeneck. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/47811/fuga-da-morte>. Acesso em 28 jun. 2019.
 3. Diferentemente da tradução de Ricardo Domeneck, Eloá Heise (2008) utiliza a expressão “cabelos de cinzas”.
 4. Para Heise (2008) “[o] poema ‘Todesfuge’ (Fuga da Morte) torna-se impactante, desde o título, por colocar, lado a lado, o horror e o humano, o execrável e o belo. O poema tem como tema a morte, a morte em campos de concentração, mas, paralelamente essa morte é descrita sob forma de música, uma peça de origem barroca, a fuga”. p. 177.
 5. Alguns versos do poema fazem alusão à morte nas câmaras de gás e posterior extermínio dos corpos nos fornos crematórios, cuja tarefa de encaminhar as vítimas às câmaras, e posteriormente retirar seus corpos sem vida e colocá-los nos fornos crematórios, era executada pelos próprios prisioneiros, por um comando especial apartado do restante: “Ele grita pás mais fundo no miolo da terra vós e vós cantai e tocai/ ele alcança o ferro na cintura agita-o nos ares seus olhos são azuis/ mais fundo com as pás mais alto com os violinos chacoalhem/ [os esqueletos [...]]/ ele grita desferi azuis os violinos e escalai como fumaça aos ares/ assim tereis uma cova nas nuvens onde podeis espreguiçar-vos”. Tradução de Ricardo Domeneck. Disponível em <https://www.escritas.org/pt/t/47811/fuga-da-morte>. Acesso em 28 jun. 2019.
- O trecho, ironicamente, também faz alusão à forma incômoda como os prisioneiros dormiam, dividindo os leitos dos beliches uns com os outros.
6. Termo empregado por Bruno Bettelheim e adotado por Todorov em sua obra *Diante do extremo* (2017).
 7. Análises destes poemas estão em FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. *Concepções do universo concentracionário: diálogos entre os poemas e desenhos das crianças de Terezín*. 2018, 127 f. + anexos. Relatório Final (Pós-Doutorado

em Metodologia do Ensino e Educação Comparada) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

8. De acordo com André (2018), os estudos sobre o Holocausto consideram como crianças todos os indivíduos abaixo de 18 anos de idade, não raro 19 anos. Os estudos sobre a produção artística em Terezín também segue esse padrão, sendo que é comum encontrarmos na bibliografia sobre o campo referências à produção das “crianças de Terezín”. Para este trabalho optamos por utilizar os termos “crianças” e “jovens”, de acordo com o contexto e a faixa etária.

9. Este artigo apresenta parte da pesquisa de pós-doutorado realizada entre 2018 e 2019 no Departamento de Letras Orientais - Hebraico da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. O relatório final de pós-doutorado apresenta a tradução de dez poemas e maior detalhamento da metodologia de pesquisa aplicada.

10. Como exemplo, temos: FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín. 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.; FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Concepções do universo concentracionário: diálogos entre os poemas e desenhos das crianças de Terezín. 2018, 127 f. + anexos Relatório Final (Pós-Doutorado em Metodologia do Ensino e Educação Comparada) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo; FERNANDES, Luciane B. L. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte no limite da experiência humana. Encontro Nacional de pesquisadores de Artes Plásticas, 2016, Porto Alegre; 25º Encontro da Anpap: Arte e seus espaços e/ em nosso tempo. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. v. 25; LERNER, Silvia Rosa Nossek; BORGES, Sônia. A arte produzida durante o holocausto. WebMosaica - Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, Rio Grande do Sul, v. 4, n 1, jan/jun, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/31824>. Acesso em abr. 2015; MARKO, Leslie Evelyn Ruth. Teatro de Sami Feder: espaço poético de resistência nos tempos do Holocausto (1933-1950). 2016, 414 f. Tese (Doutorado em Letras Orientais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo; NAUROSKI, Silvia Aparecida. Caminho poético e a experiência do Holocausto na obra de Rose Aüsländer. 137 f. + anexos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

11. Na virada do século XX, o escritor austríaco Ferdinand von Saar fez uma breve descrição da cidade de Terezín: “[...] Pois além da praça principal, cercada por duas fileiras de árvores, onde havia praticamente apenas edificações militares, existiam apenas quatro ruelas. Estas seguiam no sentido dos pontos cardeais, em direção às portas de entrada e às muralhas, e nelas localizavam-se principalmente casinhas muito pequenas, quase cabanas [...]” (SAAR apud KLÜGER, p. 75). Uma descrição mais detalhada de Terezín encontra-se em 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.

12. Câmaras de gás começaram a ser construídas no final da guerra, mas foram implodidas pelos prisioneiros ao perceberem as intenções dos nazistas.

13. Para mais informações sobre Brundibár, (FERNANDES, 2015).

14. Trechos do diário de Pajík, sobrevivente de Terezín: “17 de junho de 1944: Papai e eu andamos através de Terezín e nós nos admiramos com a relativa beleza dessa cidade. Quando eu penso sobre minha chegada em Terezín, e Terezín naquele tempo e agora, eu concluo que houve uma tremenda mudança. Há bancos em todo lugar, as casas estão arrumadas etc. Por outro lado, quando eu vejo através das janelas da Kavalírka [um prédio para moradia dos anciãos], as pessoas – os idosos, todos amontoados – a impressão correta de Terezín retorna. Para os nazistas isto é apenas um mero detalhe”.

“21 de junho de 1944: Na sexta-feira haverá a chegada da Comissão. O que está acontecendo, ninguém pode acreditar. Apartamentos bonitos, Epstein [o administrador judeu] recebeu um carro, as crianças devem cantar, e nos escritórios há o aviso: ‘Não fume durante o trabalho’, Rahm [o Comandante SS] está completamente mudado”.

“23 de junho de 1944: Este é o Dia da Comissão.... Hoje o almoço está sendo servido entre 10:00 e 12:00. Nós temos língua, purê de batatas, cebolas e salada de pepino. Os números dos transportes não existem, Epstein está dirigindo seu próprio carro, etc. Há um Apell [chamada] para instruir cada pessoa sobre seu quarto e mais algumas perguntas etc. A Comissão já está dentro. Epstein está liderando a Comissão. As crianças devem gritar, ‘Onkel Rahm, schon wieder Sardinien’, que significa, ‘Tio Rahm, sardinhas de novo?’. A Comissão consiste em aproximadamente dez homens. Brundibár [a ópera infantil] está sendo

apresentada por todo o dia. A banda também está tocando. Haindl e Bergel, os oficiais da SS, usam roupas de civis. Na basta [área gramada entre os muros], há partidas [futebol] ocorrendo e todos estão esperando pela Comissão. Os entregadores da padaria usam luvas. Todas as pessoas estão observando a Comissão da Cruz Vermelha. A Comissão está no correio e é esperada na escola. Nós somos forçados a ler. Os visitantes irão apenas ver a Sala 1” (GRUENBAUM, 2004, p. 44-45, tradução nossa).

Trecho do diário de Misa, sobrevivente de Terezín: “Depois que o pessoal da Cruz Vermelha foi embora, as latas de sardinhas foram tiradas de nós” (GRUENBAUM, 2004, p. 85, tradução nossa).

15. A produção do filme coube ao diretor, dançarino, ator judeu-alemão e prisioneiro Kurt Gueron. A maioria do elenco, juntamente com o diretor, foi enviada para Auschwitz e assassinada nas câmaras de gás. O nome original do filme é *Theresienstadt: Ein Dokumentarfilm aus dem jüdischen Siedlungsgebiet*, “Terezín: um documentário sobre a zona de povoamento judeu”.

16. Os poemas de autoria individual ou compartilhada de Miroslav Košek que encontramos na bibliografia consultada e no site do Museu Judeu de Praga são *Myška, Člověk miní, Pánbůh měni, Jak se vezme, Jaro e Jo, Jo, to je tak*.

17. Das anotações de Jirí Weil, publicadas em: HRIBKOVÁ, Hana. Jirí Weil: a scientist and initiator of exhibitions of children’s drawings from Terezín. Centro de Estudo do Holocausto e da Literatura Judaica. Faculdade de Filosofia da Charles University de Praga, República Checa. [Online]. Disponível em <http://sites.ff.cuni.cz/holokaust/wp-content/uploads/sites/122/2013/11/hana-hribkova-jiri-weil-a-scientist-and-initiator-of-exhibitions.pdf>. Acesso em jul. 2017. Tradução nossa. p. 7.

18. Helga Pollak, sobrevivente do quarto 28 do alojamento L410, registrou em seu diário, em 29 de novembro de 1943, que nesse período praticamente todas as meninas do Lar sofreram de encefalite, ou “doença do sono”, como era chamada. Além das crianças, muitos adultos foram infectados por essa doença.

19. Infecção causada por vírus, bactéria ou fungo cujos sintomas mais comuns são diarreia, vômito e dor abdominal. Outros possíveis sintomas são febre, falta de energia e desidratação. As medidas de prevenção dessa doença são ligadas à higiene constante, principalmente das mãos, ao consumo de água potável e ao saneamento.

20. O total de prisioneiros deportados de Terezín para os campos do Leste europeu foi 86.934. Para alguns autores esse número gira em torno de 88.000. Desses, pouco menos de 3.000 sobreviveram. De acordo com Bosi, (2003): “Ao Conselho judaico incumbia a tarefa de fazer a lista dos que seriam deportados. O horror da deportação acompanha os prisioneiros noite e dia. Quem não tivesse alguma proteção (buscada com desespero) poderia estar na próxima lista dos comboios para o leste. [...] O limite extremo do medo vem da operação de escolha para as câmaras de gás (Selektion)”. p. 89.
21. Klüger, (2005), registrou: “[O] campo estava inteiramente à mercê de uma vontade anônima, segundo a qual corria-se o risco de ser deportado a qualquer momento para um campo de terror qualquer, apenas obscuramente identificável. Pois Theresienstadt significava os transportes para o leste e estes ocorriam em intervalos imprevisíveis, tal qual catástrofes naturais”. p. 80.
22. Do alemão, “sopa de lentilhas”, mas a grafia correta é “linsensuppe”.
23. Referências à Divina Comédia estão presentes em todo o livro, inclusive a metáfora da viagem pelo mar e do naufrágio, presente nos termos “afogados” e “sobreviventes”, em referência, respectivamente, àqueles que desaparecem no campo e àqueles que conseguem sobreviver.
24. “É como se eu também ouvisse isso pela primeira vez: como um toque de alvorada, como a voz de Deus. Por um momento, esqueci quem sou e onde estou” (LEVI, 1988, p. 116).
25. Apesar da profundidade dos versos construídos, as falhas na grafia, apontadas neste trabalho nas notas de rodapé, denunciam que seus autores são apenas crianças e que não dominam a linguagem por completo.
26. Referência à afirmação de (LEVI, 1988, p. 116).
27. A história da pequena vida vivida por Hurbinek é narrada por Levi em A trégua. LEVI. Primo. A trégua. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
28. Há divergências em relação a esse número. Em algumas bibliografias também encontramos a quantia de 1 milhão de crianças mortas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Crítica cultural e sociedade. In: Primas: Crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.
- AGAMBEN, Giorgio. O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III). São Paulo: Boitempo, 2008.
- ARENDT, 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. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSI, Alfredo. O ser e o tempo da poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRENNER, Hannelore. As meninas do quarto 28: amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt. São Paulo: LeYa, 2014.
- FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Concepções do universo concentracionário: diálogos entre os poemas e desenhos das crianças de Terezín. 2018, 127 f. + anexos. Relatório Final (Pós-Doutorado em Metodologia do Ensino e Educação Comparada) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- 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.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GINZBURG, Jaime. Theodor Adorno e a poesia em tempos sombrios. Revista Alea, Rio de Janeiro, vol.5, no.1, jan/jul 2003.
- GRUENBAUM, Thelma. Nesarim: child survivor of Terezín. Portland: Valentine Mitchell, 2004.
- HEISE, Eloá. Poesia após Auschwitz. In: SOUSA, Celeste Ribeiro de (Org.). Poéticas da violência: da bomba atômica ao 11 de setembro. São Paulo: Humanitas, 2008.

- JAKOBSON, Roman Ossipovitch. O que é a poesia? In: TOLEDO, Dionísio; KRISTEVA, Julia (Orgs.). *Círculo linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- JAKOBSON, Roman Ossipovitch. O que fazem os poetas com as palavras. *Revista Colóquio/Letras*, Lisboa, n 12. p. 5-9. mar. 1973.
- KERMODE, Frank. *Um apetite pela poesia: ensaios de interpretação literária*. São Paulo: Edusp, 1993.
- KLÜGER, Ruth. *Paisagens da memória: autobiografia de uma sobrevivente do Holocausto*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- KULKA, Otto Dov. *Paisagens da metrópole da morte: reflexões sobre a memória e a imaginação*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- LEIRNER, Giselda. *Nas águas do mesmo rio*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.
- LERNER, Silvia Rosa Nossek; BORGES, Sônia. A arte produzida durante o holocausto. *WebMosaica - Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*. Rio Grande do Sul, v. 4, n 1, jan/jun, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/31824>. Acesso em abr. 2015.
- LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LEVI, Primo. *A trégua*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- MAURO, Cláudia Fernanda de Campos. O mito de Ulisses em *Se questo é um uomo*. *Revista Let.*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 37-49, jan/jun 2012.
- NAUROSKI, Silvia Aparecida. *Caminho poético e a experiência do Holocausto na obra de Rose Aüslander*. 137 f. + anexos. *Dissertação (Mestrado)*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- RUBIN, Susan Goldman. *Fireflies in the dark. The story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezín*. New York: Scholastic, 2000.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Imagens de Terezín: a arte entre o testemunho e a resistência*. *Revista 18: Centro de Cultura Judaica*, São Paulo, Ano III, (09), p. 32-33, set/out/nov. 2004.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes*, Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

- STAIGER, Emil. Conceitos fundamentais da poética. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- THOMSON, Ruth. Terezín: voices from Holocaust. Somerville: Candlewick Press, 2011.
- TODOROV, Tzvetan. Diante do extremo. São Paulo: Editora UNESP, 2017.
- VOLAVKOVÁ, Hana. ... I never saw another butterfly... Children's drawings and poems from Terezín concentration camp, 1942-1944. Praga: Schoken Books, 1978.
- WALDMAN, Berta. Badenheim, 1939: escritura e violência. In: SOUSA, Celeste Ribeiro de (org.) Poéticas da violência. Da bomba atômica ao 11 de setembro. São Paulo: Humanitas, 2008.
- WEISS, Helga. O diário de Helga Weiss: o relato de uma menina sobre a vida em um campo de concentração. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

SITES

Base de dados das vítimas do Holocausto na República Tcheca: <http://www.holocaust.cz/>

CELAN, Paul. Fuga da morte (poema). Disponível em: <https://www.escri-tas.org/pt/t/47811/fuga-da-morte>. Acesso em 28 de junho de 2019.

Museu Judeu de Praga: <http://www.jewishmuseum.cz/>

The Central Database of Shoah Victims' Names: <http://db.yadvashem.org/names/search.html?language=en>

FILME/DOCUMENTÁRIO

Survivors of the Shoah Visual History Foundation: Milestones, 2000. Documentário produzido pela Fundação Spielberg com o depoimento do Sr. Thomas Venetianer. Material cedido pelo Sr. Venetianer.



HANS CHRISTIAN ANDERSEN: ENTRE O IMAGINÁRIO CRISTÃO E O MARAVILHOSO PAGÃO

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna

INTRODUÇÃO

Quando Hans Christian Andersen nasceu, em 2 de abril de 1805, a Dinamarca era um país próspero e tranquilo, uma exceção em meio ao clima conturbado que assombrava toda a Europa, com as constantes e vitoriosas invasões de Napoleão Bonaparte, que culminaram na guerra contra a Rússia em 1812, quando esta pretendia invadir a Alemanha, aliada da França. Culturalmente, os escandinavos ligavam-se à Alemanha e por ela se influenciaram desde o pré-romantismo, não só na área das artes, mas também em seu penhor nacionalista, fato este que levou vários dinamarqueses a se alistarem no exército napoleônico, como foi o caso do pai de Andersen (Hans Andersen), que voltaria da guerra inválido e morreria em 1814, quando o pequeno tinha apenas nove anos.

Durante sua adolescência e parte da juventude, já no período pós-napoleônico (1815-1830), Andersen viveria em uma Dinamarca repleta de contrastes e paradoxos, que iriam marcar boa parte de sua vida e de sua obra.

Em primeiro lugar, a pequena burguesia culta, satisfeita com sua ascensão, pregava uma vida calma e idílica (*Biedermeier*), contrastando com a imensa miséria popular, retratada em vários contos andersianos, como *A pequena vendedora de fósforos*, por exemplo.

Além disso, esse período foi marcado por forte teor nacionalista. Ora, ser nacionalista implicava em resgatar deuses pagãos da cultura nórdica, contrariando a religiosidade cristã vigente no país, na qual Andersen foi educado. Vale dizer que, para o autor, o cristianismo era algo exogmático, tratava-se de uma religião do coração, da emoção ligada à natureza e à natureza dos homens, impulsionados em direção a Deus, e não a religião dos templos e de seus rituais.

Sabemos que a religiosidade é um aspecto crucial de sua obra, contudo, por outro lado, os múltiplos diálogos com a cultura nórdica e pagã também o são, sendo o conto *A Rainha da Neve* exemplar nesse sentido e por isso escolhido como *corpus* para nossas análises.

É importante considerar que a cultura nórdica e sua mitologia integram as origens e história da literatura nos países escandinavos de forma bastante consistente. Segundo Franchini e Seganfredo,

No século XIII (cerca de trezentos anos após a conversão da Islândia ao cristianismo), o islandês Snorri Sturluson (1179 – 1241) codificou grande parte destes mitos (nórdicos) no livro *Edda em Prosa*. [...]. Registrou algumas das principais lendas relativas aos deuses e heróis dos tempos pagãos que recolheu em suas andanças por todo o país. Acrescentou também um extenso tratado de arte poética, onde ensinava a métrica e o elaborado sistema de metáforas dos escaldos (poetas que difundiam, oralmente, as antigas lendas) (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2008, p. 7).

Quanto a essa arte poética, vale citar os *kenningar*, exemplos bem antigos desse sistema de metáforas, antes esquecidos e resgatados por Sturluson. Jorge Luís Borges, em seu artigo “As *kenningar*”, escreve a respeito:

“O herói matou o filho de Mak; houve tempestade de espadas e alimento de corvos”. Alimento de corvos [...] é um dos preestabelecidos sinônimos de *cadáver*, assim como *tempestade de espadas* o é de *batalha*. Essas equivalências eram precisamente as *kenningar*. Conservá-las e

aplicá-las sem repetição era o ideal ansioso desses primitivos homens de letras. Bastante numerosas, permitiam salvar as dificuldades de uma métrica rígida, que exigia muita aliteração e rima interna. (BORGES, 1982, p. 35)

Dessa feita, os registros de Sturluson serviram como inspiração e esteio para as literaturas escandinavas, mas já vieram filtrados pelo cristianismo, tanto pelo fato do autor alertar os seus leitores sobre a ficcionalidade dos mitos, “para que não lhes deem fé”, quanto por ridicularizá-los:

Apesar de algumas destas histórias [da mitologia nórdica] serem trágicas[...] a maioria delas, ao contrário, tem uma veia cômica bastante pronunciada, especialmente, aquelas nas quais os deuses são os protagonistas. Jamais saberemos, no entanto, até que ponto a versão original destas histórias tinha mesmo esta conotação ou até onde houve a intenção (deliberada ou não) do cristão Sturluson de tentar ridicularizar os antigos deuses do paganismo. (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2008, p. 7).

Vale dizer que as reminiscências da mitologia nórdica se mantiveram vivas nas narrativas orais, nas contações de histórias que o pequeno Andersen muito ouviu em sua infância por intermédio de sua avó e de algumas “mulheres sábias” que conheceu no asilo em que ela trabalhava, conforme nos relata em sua autobiografia *The true story of my life*:

(Por conversar muito), eu aparentava ser uma criança extraordinariamente sábia, o que não duraria muito; e elas(as mulheres sábias) recompensaram minha eloquência contando histórias em troca; e assim um mundo tão rico quanto o das *Mil e uma noites* me foi revelado. As histórias contadas por essas idosas, e as figuras insanas que vi ao meu redor no asilo, entretanto me impressionaram tão fortemente que, quando escurecia, mal me atrevia a sair de casa. (ANDERSEN, 1847, p. 6. Tradução nossa)

Quando cita as *Mil e uma noites*, refere-se às histórias lidas pelo pai, já registradas pela escrita:

Meu pai realizava todos os meus desejos. (...) Aos domingos, ele me fazia óculos de perspectiva, teatros; ele leu para mim as peças de Holberg¹ e os contos árabes; foi apenas nesses momentos que eu me lembro de tê-lo visto realmente alegre, pois nunca se sentiu feliz em sua vida e como artesão. (ANDERSEN, 1847, p.4)

Além disso, o romantismo alemão ainda reverberaria na literatura dinamarquesa com a qual Andersen tomaria contato em seus estudos em Copenhague.

A partir de contrastante e múltiplo contexto, torna-se compreensível o fato de Hans Christian Andersen considerar sua vida “um conto de fada”, guiado por Deus:

Minha vida é uma história adorável, feliz e cheia de incidentes. Quando eu era um menino, vindo de um mundo pobre e sem amigos, uma boa fada me encontrou e me disse “Escolha agora o seu próprio caminho ao longo da vida e os seus objetivos, pelos quais irá se esforçar, e então, de acordo com o seu desempenho, conforme a razão exigir, eu o guiarei e defenderei”. Meu destino não poderia ter sido guiado de maneira mais feliz, prudente e melhor. A história da minha vida dirá ao mundo o que ela me diz: existe um Deus amoroso, que conduz todas as coisas para o melhor. (ANDERSEN, 1847, p. 2. Tradução nossa)

Como podemos constatar, nesse pequeno excerto autobiográfico, o entrelace entre o imaginário cristão, no qual Deus é amoroso, e o maravilhoso pagão, em que a boa fada o guiou, é claramente explicitado; algo que marcará boa parte de sua vasta obra.

Tomemos como base, dentre as várias acepções do termo “imaginário”, o que Wunenburger propõe:

[...] imaginário (é) um conjunto de produções, mentais ou materializadas em obras, com base em imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, relato), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados. (WUNENBURGER, 2007, p. 11)

Por meio de nossas pesquisas sobre a obra do autor, e principalmente o conto *A Rainha da Neve*, foi possível nos depararmos com o maravilhoso revisitado, mitos, símbolos e arquétipos que compõem o imaginário do autor ou da sociedade em que viveu. Esse imaginário se materializa por meio da linguagem literária, que se perpetua em diferentes releituras na contemporaneidade, em outras linguagens e suportes. Conforme enfatizam Cunha e Baseio (2015):

A matéria prima com que se esculpe o imaginário de um autor são imagens primitivas e inconscientes, abrigadas no eu profundo, que vão se amalgamando às experiências vividas e assumindo contornos reconhecíveis em um contexto social. Traduzidas em signo linguístico, mostram-se expressivas em forma literária. (CUNHA; BASEIO, 2015).

Dessa forma, procuramos investigar como essas imagens primitivas e inconscientes, expressas por símbolos revelados nos mitos pagãos e no imaginário cristão, podem ser observadas no conto *A Rainha da Neve*

Vale ressaltar que o estilo de Hans Christian Andersen, entre o cristão e o pagão, amplia-se, conforme aponta Coelho (1991), em um “húmus humanístico que energiza sua criação novelesca”. Assim, a miséria e a violência latente, apresentadas em muitos de seus contos, amenizam-se por seu humanismo e ternura.

Para Coelho, Andersen foi o primeiro romântico a criar e divulgar histórias para crianças com os valores do Romantismo, como a generosidade humanista e o espírito de caridade próprios do período, ressaltando a superioridade humana do explorado e a consciência de que todos devem ter direitos iguais. Por outro lado, suas personagens, em geral, reagem com resignação às

injustiças sociais ou mesmo aos desígnios divinos, pois, seguindo preceitos cristãos, muitos de seus escritos transmitem a ideia de que é preciso atravessar um “vale de lágrimas” para se chegar aos céus.

A partir do exposto, este artigo objetiva apresentar uma breve análise do estilo andersiano a partir do conto *A Rainha da Neve*, narrativa de tessitura complexa que exemplifica ricamente, como dito, essa fusão entre o imaginário cristão e o pagão.

O CONTO A RAINHA DA NEVE

O conto *A Rainha da Neve*” (*Snedronningen, The Snow Queen*), de 1844, é um dos mais longos de Andersen, assemelhando-se em sua estrutura a uma breve novela, dividida em sete partes.

Logo no início, um elemento de forte simbologia, o espelho, assume um papel de grande relevância para a trama. Eis que havia um duende mau, o próprio diabo, “da espécie mais malvada”, que inventa um espelho capaz de transformar tudo de bom e belo em algo mal e desprezível. Tal mágico objeto se quebra e seus fragmentos, já na segunda história, irão atingir o jovem Kay — e não sua amiga Gerda, que terá a missão de resgatá-lo — em seus olhos e coração, transformando seu caráter, turvando sua percepção. Iludido e “cego”, torna-se presa fácil para a Rainha da Neve, que irá raptá-lo e enfeitiçá-lo com seus gélidos beijos.

O espelho, segundo o dicionário de símbolos (BECKER, 1999), pode simbolizar conhecimento, autoconhecimento, consciência, clareza e verdade. Nesse sentido, é interessante notar que, ao final da narrativa, descobrimos que a Rainha também possuía seu espelho, mas em forma de um lago congelado, “o espelho da razão”.

No espelho também pode se refletir o puro coração humano, a inteligência criadora de Deus. Essa concepção pode ser vislumbrada na arte medieval, na qual o espelho é símbolo da virgindade de Maria, em quem Deus refletiu a sua imagem na forma do seu filho (BECKER, 1999, p. 102).

Nas artes plásticas, na Idade Média e no Renascimento, o espelho passou a simbolizar a vaidade e a luxúria, algo reforçado pelo conto *Branca de Neve*.

Em outro sentido, para vários povos, o espelho tem o efeito apotropeico, pois é aquele que afasta o mal (BECKER, 1999, p. 103). Além disso, quebrar um espelho, na crença popular, pode levar a muitos anos de azar.

Em Chevalier e Gheerbrant, reforça-se a ideia de que o espelho reflete a verdade e a sinceridade: “Como o Sol, como a Lua, como a água, como o ouro — lê-se em um espelho do museu chinês de Hanói — seja claro e brilhante e reflita aquilo que existe dentro do seu coração.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p. 393). Contudo, há lados opostos, já que o espelho pode refletir tanto a identidade (divina) quanto a diferença (diabólica) em um nível metafísico, considerando-se o intelecto divino:

Esses reflexos da Inteligência ou da Palavra celestes fazem surgir o espelho como símbolo da manifestação que reflete a inteligência criativa. É também o do Intelecto divino que reflete a manifestação, criando-a como tal à sua imagem. Essa revelação da Identidade e da Diferença no espelho é a origem da queda de Lúcifer. De uma maneira mais geral, ela é o ponto de chegada da mais elevada experiência espiritual (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p. 394).

Como podemos observar, o espelho possui uma gama de simbologias que chegam a se contradizer, passando de um amuleto a um objeto de mal agouro; da capacidade de refletir uma alma pura a aprisioná-la; de revelar a verdade ou distorcê-la, perpassando inclusive por interpretações filosóficas, religiosas e psicanalíticas.

No conto de Andersen, a principal função do espelho era a de eliminar a beleza e a bondade, corromper a percepção das pessoas, enfatizando o mal:

Um dia, o Diabo estava de muito bom humor porque tinha acabado de fazer um espelho com um poder muito peculiar: tudo de bom e belo que se refletia nele parecia reduzir-se a quase nada, enquanto tudo que não tinha valor e era feio tornava-se mais proeminente e feio do que nunca. Neste espelho, as mais belas paisagens pareciam espinafres cozidos, e as melhores pessoas tornavam-se hediondas, ou apareciam de cabeça para baixo e sem estomago. Os rostos ficavam distorcidos sem que fosse

possível reconhecê-los, e se uma pessoa tinha uma sarda, esta espalhava-se até cobrir o nariz e a boca. (ANDERSEN, 2017, p. 104)

Como podemos observar, o lúdico e o jocoso, bastante presentes nas narrativas andersianas, apesar dos dramas envolvidos, destacam-se logo no início desse conto.

Além do termo “duende”, encontraremos em outras versões os termos “Djaevil”, uma espécie de diabo, tihoso, demônio e até mesmo troll. Interessante notar a confluência de culturas, já que não há duendes na cultura cristã, nem diabos nas antigas narrativas nórdicas, ou na mitologia grega, que subjazem a essa narrativa. Como podemos observar, há uma dualidade já inicial: o duende, como elemento do mundo maravilhoso e da cultura pagã, contrasta com a figura do diabo, figura fortemente construída pelo imaginário cristão.

Na sequência do enredo, os discípulos do Duende/Diabo correm o mundo com o espelho e, mesmo não suportando seu peso, sobem aos céus para zombar dos anjos e do Nosso Senhor. Quanto mais alto voavam, mais o espelho, personificado, sorria maliciosamente:

Depois o espelho sorridente estremeceu com tal violência, que escorregou das suas mãos e caiu na Terra, onde se desfez em milhões e milhões de pedacinhos, talvez até mais (...). Esses pedacinhos de espelho distorciam tudo o que as pessoas viam, e faziam-nas ver apenas o lado mau das coisas, porque todos os pedacinhos do espelho mantinham o poder que o espelho inteiro possuía (ANDERSEN, 2017, p. 104-106)

Para Wolfgang Lederer, professor da Universidade da Califórnia e psicanalista, em seu livro *The Kiss of the Snow Queen* (LEDERER, 1986, p. 6-7), o espelho não é somente uma invenção do Diabo, ele é o próprio Diabo, como ocorre na mitologia pagã, na qual os símbolos dos deuses são representações dos próprios deuses.

O autor ainda acrescenta que o conceito de fragmentação (o estilhaçar do espelho) tem um antigo e importante papel no pensamento religioso. Para os

cristãos, por exemplo, o diabo é aquele que divide, que impede a comunicação do homem com Deus, reduzindo os mortais à solidão. No caso, aqueles que são atingidos pelos estilhaços passam a seguir o Diabo e tornam-se pecadores.

Isso posto, podemos considerar que o espelho e seus estilhaços representam o próprio mal que contamina o coração dos homens, fazendo-os pecar: “Fragmentar é pecar, é o oposto de amar, pois o amor é a força que une, que preenche e supera antagonismos e separações” (LEDERER, 1986, p. 7. Tradução nossa).

Lederer considera ainda que o diabo e seus discípulos, ao subirem aos céus para zombarem de Deus, demonstraram grande arrogância. Como argumento, utiliza o próprio texto em alemão, em que a expressão “sie uberheben sich” possui duplo sentido, significando que “eles carregavam mais do que eram capazes” ou “eles eram arrogantes, impertinentes”. Tal arrogância os assemelha a Lúcifer que, ao querer se igualar a Deus, foi expulso dos céus. Como vimos anteriormente, a queda de Lúcifer está relacionada à revelação de sua diferença diante de Deus.

Há outros personagens bíblicos que desafiaram Deus com sua arrogância e desobediência, como, por exemplo, Adão e Eva que, ao comerem a maçã da árvore do conhecimento, foram expulsos do Paraíso. Dentre os conhecimentos por eles adquiridos, podemos considerar o desejo e as relações sexuais, já que, a partir da expulsão, passaram a procriar.

Lederer (1986, p. 8) completa que o conhecimento proibido pode ser de dois tipos, pertencendo ao sagrado ou ao sexual, ou aos dois, e considera que o que acontecerá com o jovem Kay na segunda história relaciona-se com o pecado, provavelmente de cunho sexual, pelo qual será punido. Somente o amor de Gerda pode redimi-lo. Seria seu “pecado” abandonar a pureza de sua infância, deixar-se levar pela Rainha da Neve e por seus desejos? O autor sugere isso e acreditamos que essa possa ser uma leitura válida, principalmente por esse conto representar o período da adolescência, um rito de passagem da infância para a idade adulta, como veremos.

Ao ser atingido pelos fragmentos do espelho, Kay torna-se um menino ríspido e insensível, indis põe-se com Gerda, zomba das pessoas, tem dúvidas quanto aos seus conhecimentos e quer brincar com os meninos maiores, ou seja, torna-se um adolescente, que será levado pela rainha para seu gélido castelo onde permanecerá enfeitado.

Assim, nesse conto, o espelho ocupa um espaço de destaque, sendo o elemento gerador de conflitos e de discórdia. Como símbolo do mal ou sua própria materialização, leva o jovem Kay a pecar e a ser punido, congelado em sua alienação, para depois ser salvo pelo amor e pela inocência de Gerda, em um contexto em que se destaca o imaginário cristão, no qual o pecado, a punição e o arrependimento levam à redenção.

Como dito por Lederer (1986, p. 7), o espelho e seus estilhaços representam o próprio mal que contamina o coração dos homens, fazendo-os pecar. Cabe ao amor, dessa forma, unir e superar os antagonismos. A redenção de Kay torna-se possível pelo amor de Gerda.

Podemos inclusive criar uma analogia entre os estilhaços do espelho e os cristais de gelo, pois ambos, nesse conto, congelam o coração, turvam a mente, mudam a personalidade e levam ao pecado.

A partir da terceira história, “O jardim de flores da mulher hábil na magia”, inicia-se a jornada de Gerda, também repleta de simbologias e fusões. Kay desaparecera e ninguém sabia o que havia acontecido com ele: Foram derramadas muitas lágrimas e a pequena Gerda foi quem mais chorou. (ANDERSEN, 2017, p. 114). Eis as primeiras lágrimas de Gerda, mas não as últimas, como veremos.

A menina, como o eu-lírico de uma cantiga de amigo, pergunta à natureza, ao raio de sol, às andorinhas, sobre o paradeiro de Kay. Ela acredita que ele esteja vivo e, certa manhã, decide calçar seus sapatos vermelhos, que Kay ainda não havia visto, e oferecê-los ao rio em troca do amigo. Mesmo gostando muito dos sapatos, ela os atira ao rio, como uma oferenda, mas os sapatos retornam. Entra em um barco para jogar os sapatos mais adiante, e acaba por navegar à deriva, seguida pelos sapatos flutuantes, para além dos muros de sua cidade em plena primavera: “‘Talvez o rio me leve ao pequeno Kay’, pensou ela, sentindo-se um pouco mais animada. Depois levantou-se e observou as belas margens verdes, hora após hora”. (ANDERSEN, 2017, p. 115).

Observamos que o conto *A Rainha da Neve* apresenta diálogos intertextuais não somente com outras narrativas da cultura nórdica ou mitológicas, com narrativas cristãs, mas também com os contos do próprio Andersen autorreferenciados. Assim, os sapatos vermelhos de Gerda nos remetem ao conto homônimo de Andersen, publicado em 1845. Nele, a pequena Karen não

poderia usar seus sapatos vermelhos em sua primeira comunhão, na igreja ou em um funeral. Ao usá-los, Karen é punida por sua vaidade:

Confessou-lhe todo o seu pecado e o carrasco cortou-lhe os pés com os sapatos vermelhos. Mas os sapatos continuaram a dançar com os pezinhos sobre os campos, lá para dentro do fundo bosque. (ANDERSEN, 2011, p. 259)

A crueldade com que a menina é castigada nos impressiona. Como redenção, recebe a misericórdia após sua morte: “A alma voou na luz do sol para Deus, e não houve ninguém que lhe perguntasse pelos sapatos vermelhos” (ANDERSEN, 2011, p. 260).

Pelo que observamos, os sapatos são elementos constantes nos contos andersianos e simbolizam principalmente a luxúria e a vaidade, como no conto citado, ou mesmo arrogância e a soberba, como no conto “A menina que pisou no pão”, em que a protagonista Inger, para não sujar seus sapatos na lama, pisa no pão que levava para seus pais. Por suas maldades e desprezo aos outros (“ tinha um coração cheio de ódio e má vontade para com todos”) sofre terrível punição até encontrar a redenção divina. Não nos estranha que o filho de um sapateiro tenha uma certa fascinação por calçados. Em seus relatos, Andersen nos revela um episódio de sua infância ocorrido em sua cerimônia de confirmação, quando se envaideceu ao estrear botas novas que rangiam e chamavam a atenção de todos na igreja, temerariamente consciente de que prestava mais atenção às suas botas do que à palavra de Deus.

Karen era uma adolescente, entrando na puberdade, época em que se desenvolve a sexualidade. Ela se sente bonita, atraente. A cor vermelha, uma referência tanto à sensualidade feminina quanto à menstruação, confirma essa fase. Karen cede à vaidade e é castigada, já Gerda é pura, temente a Deus, assim, ao se desfazer de seus sapatos, e o que eles simbolizam, é recompensada, conforme aponta Lederer:

Sobre seus sapatos vermelhos, ela disse que Kay nunca os havia visto. Em outras palavras, sua menarca, metaforicamente seu despertar para sexualidade ocorreu desde que ele partiu. Agora nós entendemos por-

que ela quis levá-los com ela, colocá-los em sua jornada em busca de Kay. [...] Mas quando ela chega ao rio, ela muda de ideia. Ela deve decidir: é correto e apropriado se aventurar no fluxo da vida usando os sapatos vermelhos — considerando a atenção que eles despertarão — e é correto e apropriado usá-los para atrair Kay? Gerda toma a decisão crucial e cristã de permanecer pura. (LEDERER, 1986, p. 37. Tradução nossa)

Como vimos, era primavera e Gerda também floresce. Nada mais sugestivo do que encontrar porto seguro em um jardim de flores. Nesse lugar, há uma mulher sábia, mágica, com um lindo chapéu de flores, que dá abrigo à menina, a consola e lhe oferece cerejas deliciosas (tentadoras maçãs?). Enquanto Gerda as come, a velha penteia seus cabelos com um pente dourado e, nesse processo, a menina, gradualmente, esquece tudo sobre Kay e, como ele, também é enfeitada, passando vários dias em um estágio de plena alienação. Todas as flores estavam lá, menos as roseiras, que foram escondidas pela mulher sábia nas profundezas da terra, para que Gerda não se lembrasse de Kay. As rosas, nesse caso, simbolizam, em uma concepção de infância idealizada, a pureza das crianças e a sua amizade: “A velhinha tinha medo que se Gerda as visse, lembrasse das suas próprias roseiras e do pequeno Kay, e por isso fugisse dela” (ANDERSEN, 2017, p. 117). Contudo, ela havia esquecido uma bela rosa em seu chapéu. Quando Gerda a viu, despertou do encanto e, mais uma vez, se pôs a chorar:

Depois sentou-se e começou a chorar. Mas as lágrimas quentes caíram precisamente onde a roseira tinha afundado e, assim que umedeceram a terra, nasceu novamente, perguntou se achavam que Kay estava morto e as rosas responderam “Nós estivemos na terra onde estão as pessoas mortas e o Kay não está lá” (ANDERSEN, 2017, p. 118)

Quem seria essa velha do jardim, capaz de controlar a morte e o nascimento das flores? Seus feitiços, as cerejas, ao invés de maçãs, e o uso do pente mágico nos remetem àqueles da bruxa /madrasta de Branca de Neve.

Mas as intenções da velha são outras, ela queria que Gerda fosse mais uma flor em seu jardim. Quanto à cereja, na arte cristã medieval, equivale à maçã como símbolo do fruto proibido (BECKER, 1999, p. 62).

Como Ceres, Demeter ou Sif², a velha do jardim é uma deusa do mundo vegetal e da fertilidade, a quem compete controlar a vida e a morte das flores. Como a Rainha da Neve, que controla o inverno, essa mulher do jardim controla as flores. Segundo Lederer,

Sim, não há dúvida: a Velha Hável em Magia, cujo reino diurno é tão cheio de flores orgânicas quanto o reino da Rainha da Neve está cheio de flores cristalinas, ela é a deusa da morte orgânica, assim como a Rainha da Neve é a deusa da morte cristalina. (LEDERER, 1986, p. 41. Tradução nossa)

Destacamos que o núcleo mitológico do conto *A Rainha da Neve* é de grande importância para sua compreensão, principalmente quando nos referimos a deusas da Terra, da beleza, do amor e da morte, vislumbradas por meio de suas mágicas, dúbias e misteriosas personagens³.

Nesse sentido, referenciamos Freud, que constata que, dentro da mitologia, há deusas ambíguas, que celebram tanto a vida quanto a morte:

Mesmo a Afrodite grega não abandonara inteiramente sua vinculação com o mundo dos mortos, embora há muito tempo houvesse entregado seu papel ctônico a outras figuras divinas, a Perséfone ou à triforme Artêmis-Hécate. As grandes deusas-Mães dos povos orientais, contudo, parecem todas ter sido tanto criadoras quanto destruidoras - tantas deusas da vida e da fertilidade quanto deusas da morte. Assim, a substituição por um oposto desejado em nosso tema retorna a uma identidade primeva. (FREUD, 1996, p. 183)

Assim, a figura da Rainha da Neve e sua beleza congelante nos remete tanto aos primeiros contatos com a sexualidade, como ao prenúncio da própria morte, simbolizada pela ambiência invernal.

As relações estabelecidas entre o inverno e a morte tornam-se mais evi-

dentes se recorrermos à mitologia nórdica, para a qual os mortos habitam uma terra congelada, denominada de “Niflheim”, a qual existia antes do universo conhecido ser criado. Em seu centro, havia uma fonte gelada, “Hvergelmir”, mãe de vários rios. Tornou-se o reino de Hel, (Hela) deusa dos mortos: “Helheim” (BULFINCH, 2013, p. 587).

Vale acrescentar que, os mortos por doença e velhice, ou seja, a maioria, iriam para Niflheim, guiados por Hel. Já os heróis mortos em batalhas iriam para Valhala, guiados por uma Valquíria.

Em dinamarquês, inferno seria *Helvede*, assemelhando-se ao termo em língua inglesa “Hell”. Assim, a ideia de que o inferno seria um lugar quente advém de uma concepção cristã posterior. Ou seja, o surgimento da Rainha da Neve e seu poder invernal como símbolos da chegada da morte tornam-se evidentes.

Retomando a simbologia que emana da terceira história, podemos considerar que Gerda, em sua jornada como heroína, vivencia ritos de passagem até atingir a maturidade. Ela passa boa parte desse episódio escutando as mais variadas histórias contadas pelas flores, melodramáticas e românticas, mas bem ao gosto das adolescentes, pois expressam seus desejos e medos.

Mas Gerda tem uma missão a cumprir, já havia passado muito tempo e ela precisava prosseguir. Assim, ela foge do jardim, desse mundo de sonhos, e entra no mundo da realidade, um mundo amargo, quando já é outono.

A quarta história, “O príncipe e a princesa”, é riquíssima em reminiscências à mitologia, à cultura nórdica e a outros contos de Andersen, possuindo vários elementos simbólicos, como a figura do corvo, as botas do príncipe, dentre tantos outros, o que mereceria uma análise à parte.

Em pleno inverno, Gerda conhece um corvo a quem conta “toda a história da sua vida” e, como sempre fazia, pergunta por Kay. O corvo responde que talvez o tivesse visto e lhe conta a história de uma princesa e de um príncipe, a qual soube por sua companheira-corvo, habitante do palácio real. Havia uma princesa muito inteligente que queria se casar, mas seu futuro esposo deveria ser alguém que soubesse conversar e principalmente que soubesse ouvi-la. Pela descrição do pretendente escolhido, Gerda acredita ser Kay.

Vale acrescentar que há outros contos de fadas que aludem a essa temática, como “O companheiro de viagem” e “João Pateta”, por exemplo, ambos contados por Andersen, a partir de motes da tradição oral.

Os corvos, eventualmente, podem significar mal agouro, mas na mitologia nórdica são símbolos de conhecimento e sabedoria. Odin, um dos principais deuses dessa cultura, possuía dois corvos conselheiros que o acompanhavam, assim como ocorria a Gerda. Segundo Lederer,

O fato de o animal em particular que agora está conversando com Gerda ser um corvo (*crow* ou *haven*) não é apenas adequado em termos de cenário invernal, mas também pode constituir um daqueles animais livres, frequentes erupções de conhecimento pré-cristão dos escritos de Andersen. Sua cidade natal, Odense, ele nos diz, foi chamada em homenagem ao deus pagão Odin, o deus nórdico, não apenas da guerra, mas também da sabedoria e da magia xamânica. Os animais de Odin eram dois corvos chamados Pensamento e Memória e, como todos os animais de companhia, são imitações do próprio deus e de toda a sua astúcia. (LEDERER, 1986, p. 47. Tradução nossa)

Assim, esses mediadores tão simbólicos levam Gerda para conhecer os mistérios do quarto da princesa e do príncipe, o qual se revela não ser Kay. Comovidos com a história da menina, os príncipes lhe fornecem comida, “bolinhos, frutos e pão de gengibre”, roupas luxuosas, “um par de botas e um regalo”, empregados e uma bela carruagem para prosseguir sua jornada.

No início da quinta história “A pequena ladra”, com tanto luxo, Gerda tornou-se um chamariz para ladrões, os quais a raptam, matando seu séquito. A ladra mais velha, tal qual uma ogra ou a bruxa do conto *João e Maria*, quer saborear a tenra carne da menina, mas é impedida por uma ladra jovem, sua filha.

A pequena ladra salva Gerda, mas se apresenta de forma bastante dúbia, homem-mulher, protetora-ameaçadora. A conotação sexual, e quiçá homossexual, desse episódio é bastante evidente, e parece-nos que também o era, mesmo na época de Andersen, quando, por exemplo, a pequena ladra diz querer brincar com Gerda e “Ela tem de me dar o regalo e o vestido, e vai dormir comigo na cama” (ANDERSEN, 2017, p. 134).

Lembrando que o regalo havia sido dado pelos príncipes. Dentre os significados para o termo, podemos entender que era um presente para aquecer as mãos,

como uma estola. Regalo também significa “deleite”, “uma comida saborosa” ou “um gozo”. Vê-se a possibilidade de várias interpretações, praticamente explícitas.

Depois que Gerda, novamente se debulhando em lágrimas, lhe conta a história de Kay, a ladra diz:

“Mesmo que eu me zangue com você, eles (os outros ladrões), não vão matá-la porque se for esse o caso, eu mesma a matarei!” Depois enxugou as lágrimas que corriam dos olhos de Gerda e enfiou as mãos no regalo quente e macio de Gerda. (ANDERSEN, 2017, p. 135)

Como podemos observar, as atitudes da pequena ladra são sexualmente simbólicas, além do que, como a mãe, possui uma faca, o mais típico dos símbolos fálicos, com a qual ameaça Gerda: “Fique quieta... ou espeto-lhe minha faca na sua barriga.” (ANDERSEN, 2017, p.136).

Essa curiosa personagem, provavelmente uma bruxa como sua mãe, vive em meio a vários animais, uma rena, de nome Béh, buldogues, corvos, gralhas, pombos, os quais a temem e obedecem. Teríamos, portanto, mais uma referência à mitologia, no caso a deusas caçadoras, como Diana, Artêmis e Skadi, esta última da mitologia nórdica.

Lederer confirma nossas percepções, tanto em relação às referências mitológicas, quanto às analogias sexuais, e considera que essa experiência faz parte da adolescência, uma fase na jornada de autoconhecimento e amadurecimento de Gerda, seus ritos de passagem da infância para a idade adulta:

Grandes Deusas — a “Senhora das Coisas Selvagens”, a deusa virgem como caçadora, mas também como protetora e íntima de todos os animais selvagens.... E assim, como a Velha do Jardim era, como Ceres, uma encarnação da natureza como vegetação, a Pequena Ladra é uma encarnação dos espíritos animais e da vida animal. Como muitas deusas da antiguidade (e como sua mãe, a velha bruxa), ela pode se dar bem sem um homem. Mas não sem sexo. Não é à toa que ela vive em um ambiente de paixões silenciosas, luxúria presidida por cabras e apetites perversos. Suas intimidades com Gerda são impetuosamente sensuais e físicas, e ela constantemente a

abraça e a abraça, tirando proveito de seu próprio poder e força. (LEDERER, 1986, p. 56. Tradução nossa)

Nesse episódio, Gerda fica sabendo, por meio de pombos, simbolicamente importantes como mensageiros do amor, que Kay havia sido levado pela Rainha da Neve, provavelmente para a Lapônia, terra natal da Béh, onde a rainha possuía uma tenda de verão, estando seu castelo além, próximo ao Polo Norte, em uma ilha chamada Spitsbergen.

A pequena ladra, em suas atitudes ambíguas, decide ajudar Gerda, dando-lhe a rena, comida, botas e luvas para seguir sua viagem ao encontro de seu destino. Como sempre, Gerda chora, mas suas lágrimas são de alegria.

Segundo Becker, a rena “nas regiões nórdicas da Eurásia, era importante como animal-símbolo lunar, que como condutora de almas estava associada com a noite e o mundo dos mortos” (BECKER, 1999, p. 234). Tal simbologia nos leva a inferir que Gerda, assim como Kay, também estaria presa à morte e a um mundo invernal ao qual deveria sobreviver.

Na sexta história, Gerda conhece duas instigantes mulheres sábias e mágicas que lhe ajudarão em sua caminhada: A Lapoa e a Finlandesa.

A Lapoa morava em uma cabana muito simples, mas deu abrigo e comida à menina e à rena. Disse-lhes que a Rainha estava na Finamarca (condado da Noruega) passando férias e lançando “fogos de artifício azuis todas as noites”, eis a aurora boreal. Curiosa e comicamente — eis o ludismo andersoniano em evidência — escreve uma mensagem em um bacalhau seco para a Finlandesa a quem Gerda deveria procurar.

A Finlandesa, uma espécie de bruxa boa, por sua vez, morava em um lugar insólito em meio ao gelo, muito quente e sem portas, sendo que Gerda teve que entrar pela chaminé. A rena pede a ela que ajudasse a menina:

[...] eu sei que consigo atar todos os ventos do mundo com um simples fio de algodão. (...) não poderia dar a esta menina algo para beber, que dê a força de doze homens, para que possa dominar a Rainha da Neve? (ANDERSEN, 2017, p. 141)

Como vimos anteriormente, Andersen relata que ouviu muitas dessas histórias sobre mulheres sábias e mágicas, típicas da cultura nórdica, durante sua infância, principalmente narradas por sua avó ou pelas idosas do asilo.

A mulher finlandesa, embora assustadora em poder e aparência, foi amigável e prestativa com Gerda. Eis mais uma personagem ambivalente, como as figuras com poderes mágicos costumam ser. Em resposta à rena, diz que a menina não precisa de sua ajuda:

“Nenhum poder que eu lhe possa dar é maior do que aquele que ela já possui. Não vê como os homens e animais se sentem impelidos a servi-la, e quão longe ela conseguiu chegar desde que começou sua viagem com os pés descalços? Não lhe devemos falar desse poder. A força está no coração dela porque ela é uma criança doce e inocente. Se ela não conseguir chegar à Rainha da Neve e livrar o pequeno Kay dos pedaços de vidro, nada poderemos fazer para ajudá-la”. (ANDERSEN, 2017, p. 142)

Na sequência, conduzida pela rena, como vimos, uma condutora de almas, Gerda parte para o castelo da Rainha da Neve, esquecendo suas botas e luvas. Observemos que seus pés novamente estão descalços e, para piorar a situação, a rena foi orientada a não entrar no castelo e regressar para a Finlândia. Assim, sozinha e despida de qualquer vaidade, pura e inocente, nossa heroína só podia contar com sua fé.

Para Lederer, no mundo real, apenas um milagre poderia salvar alguém que se aventurasse nesse rigoroso inverno, mas, metafisicamente, assim como nos contos de fadas, tudo é possível:

Tendo deixado os sapatos para trás e as luvas (a palavra dinamarquesa para luvas, *Handske*, significa sapatos para as mãos), ela deixou seu ego para trás. Não apenas os sapatos vermelhos, mas todos os sapatos agora se foram. Ela entra no Ártico como os Pais da Igreja entram no deserto, despojados de todo ego, de todo eu, nus e humildes diante de Deus, colocando suas vidas e almas nas mãos de Deus, por meio de em fé cega e inquestionável. Esse é o grau de devoção exigido da Gerda. Para salvar

Kay, ela deve ser nada menos que uma santa ou, na linguagem peculiar de Andersen, ela deve ser uma criança inocente. (LEDERER, 1986, p. 62-63. Tradução nossa)

O castelo estava cercado de guardas monstruosos em forma de flocos de neve vivos. Após muito rezar, Gerda vê surgir, dos vapores de sua respiração, inúmeros anjos ao seu redor, que, munidos de lanças e escudos, destroem os flocos de neve. Eis o esperado milagre, a mediação divina, a recompensa que deixou a menina alegre e mais confiante: “Os anjos esfregaram as mãos e os pés dela para a aquecer enquanto ela, decidida, se aproximava do castelo da Rainha da Neve” (ANDERSEN, 2017, p. 143).

E, finalmente, na sétima história, “O que aconteceu no palácio da Rainha Neve e o que veio depois”, Kay e sua misteriosa sequestradora retornam ao enredo do conto.

O castelo era imenso, bem iluminado e extremamente triste. No meio do grande salão havia um lago gelado ao qual a Rainha chamava de “Espelho da Razão”, “Ela dizia que esse espelho era único e a melhor coisa do mundo” (ANDERSEN, 2017, p. 144).

Segundo Becker, o lago simbolicamente pode ser visto como:

[...] o olho aberto da terra, a morada dos seres subterâneos, fadas, ninfas, espíritos da água, etc, que procuram atrair os homens para levá-los ao seu reino. Na simbologia dos sonhos frequentemente é símbolo do feminino ou do inconsciente. (BECKER, 1999, p.160)

Sendo o lago congelado, a simbologia se amplia para o fato de ser realmente um espelho, assim denominado pela própria Rainha. Mas o que espelha? A fragilidade de Kay diante do poder feminino?

Mas Kay recebe a oportunidade de se libertar: “Se você conseguir formar essa palavra (Eternidade), será dono do seu próprio destino, e lhe dou o mundo inteiro e um novo par de patins” (ANDERSEN, 2017, p. 146).

Curioso e insólito trecho, que compara um simples par de patins a um mundo inteiro. Apesar de parecer simples, é um desafio imenso, já que Kay não raciocina, não sabe nem mesmo quem é, imerso em seu sono gelado.

Vale dizer que a eternidade, no sentido cristão, relaciona-se à imortalidade, à ressurreição, à salvação da alma e do corpo pela comunhão em Jesus Cristo. Contudo, a pretensa imortalidade só pode ser alcançada, metaforicamente, a partir da perpetuação da raça humana, ou seja, da fertilidade que gera frutos, obtidos por meio da sexualidade, amplamente representada no mundo pagão, e vista como pecado a partir de uma certa rigidez cristã. Ora, se Deus disse “Crescei e multiplicai-vos”, não haveria afinal qualquer pecado em gerar frutos.

Retomando o enredo, sabemos que a Rainha da Neve precisa partir para administrar as gélidas paisagens, levar o equilíbrio à natureza e o faz antes de Gerda chegar, deixando Kay entregue à sua sorte, praticamente morto, “azul e quase preto de frio”:

Agora vou voar até os países quentes, quero ir ver os grandes caldeirões negros”. Ela se referia aos vulcões Etna e Vesúvio. “Tenho de embranquecê-los um pouco. Eles precisam, e ficarão tão bem com os limões amarelos e as uvas púrpuras. (ANDERSEN, 2017, p. 146)

Como uma deusa, ela administra a neve e as gélidas paisagens, tão necessárias para a harmonia terrestre. Viaja para outras terras levando o frio para os vulcões e garantindo a fertilidade do solo, e assemelha-se, como já vimos, a essas deusas da natureza, criadoras e destruidoras.

Quando Gerda chega ao castelo, salva Kay com suas mornas lágrimas e beijos, que quebram o feitiço do espelho e dos gélidos beijos da Rainha. Esse confronto não se concretiza fisicamente entre as protagonistas, que não se veem, já que a Rainha havia partido. Mas, como um duplo, em um espelho, a Rainha e Gerda de contrapõem, entre o invernal e o solar, entre o divino e o humano, entre o sonhado e o vivido, a sedução e a pureza, o pagão e o cristão, o feminino em suas ambiguidades.

Interessante observar como as lágrimas de Gerda perpassam simbolicamente toda sua jornada, um verdadeiro vale de lágrimas. Com suas lágrimas manifestou tristeza, alegria, saudades, mas também fertilizou a terra para que as rosas renascessem, na terceira história, e com essas mesmas lágrimas libertou Kay.

Na Bíblia, encontramos várias referências às lágrimas, com simbologias

diversas, ora purificação, humildade e o caminho para o perdão, para a redenção. Há por exemplo um episódio em que uma mulher “impura”, uma prostituta, lava os pés de Jesus com suas lágrimas:

E eis que uma mulher da cidade, uma pecadora, sabendo que ele estava à mesa em casa do fariseu, levou um vaso de alabastro com unguento; E, estando por detrás, aos seus pés, chorando, começou a regar-lhe os pés com lágrimas, e enxugava-los com os cabelos da sua cabeça; e beijava-lhe os pés, e ungia-los com o unguento. (...)

E, voltando-se para a mulher, disse a Simão: Vês tu esta mulher? Entrei em tua casa, e não me desta água para os pés; mas esta regou-me os pés com lágrimas, e os enxugou com os cabelos de sua cabeça.

(...) E disse-lhe a ela: Os teus pecados te são perdoados. (BÍBLIA, LUCAS, 7: 38-48)

Como podemos observar, na concepção cristã, por meio das lágrimas, índices de arrependimento, é possível purificar seus pecados e alcançar a salvação.

Assim, salvos e felizes, os protagonistas regressam ao ponto inicial, a suas casas, ao seu jardim, mas, antes, para que se feche o ciclo de sua jornada, é preciso retornar. Em seu retorno, encontram a pequena ladra e a rena, e ficam sabendo que o corvo havia morrido (não precisaria mais Gerda da razão para guiá-la?).

Ao final é verão, há alegria, os campos estão abertos, as rosas florescem e as personagens encontram-se em harmonia, já adultos, em um aparente final feliz:

Kay e Gerda se olharam e por fim perceberam o significado do seu antigo salmo: “Onde as rosas florescem no vale tão docemente/Lá encontrarás o Menino Jesus certamente”. E ali permaneceram sentados, crescidos, mas ainda crianças, crianças de coração. E era verão, quente e glorioso verão. (ANDERSEN, 2017, p. 149)

Agora, reunidos e já adultos, poderiam concretizar seu amor, casar, ter filhos e serem felizes para sempre... Mas esse não seria um conto de fadas de Hans Christian Andersen, não é mesmo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses foram alguns exemplos de como o estilo de Hans Christian Andersen transita entre o imaginário cristão e o maravilhoso pagão, um verdadeiro amálgama do folclore nórdico, conduzido por “uma boa fada” e “um Deus amoroso”, lado a lado, de mãos dadas, em uns “húmus humanístico que energiza sua criação novelesca” e atrai leitores de todas as idades.

Por meio do conto “A Rainha da Neve”, vislumbramos tal mescla nos constantes diálogos intertextuais com a mitologia nórdica, com contos de fadas vários, inclusive já escritos por Andersen, advindos da tradição oral, por meio de tantas mulheres sábias que o cercaram, ou mesmo da cultura letrada a que Andersen teve acesso, inicialmente, por intermédio de seu pai.

Além disso, a concepção romântica de infância, na qual a criança é idealizada como um ser puro, evidencia os preceitos cristãos de que para se alcançar a redenção e o perdão é preciso ser criança novamente, pelo menos em nossos corações.

Vale lembrarmos que, no início do conto, Kay é atingido pelos fragmentos do espelho do Diabo, o que o induz a pecar, abandonar a pureza da infância e se deixar conduzir pela beleza mortal da Rainha da Neve. Somente o amor de Gerda, sua fé e seu sacrifício, despida de sua vaidade feminina, podem redimi-lo.

Assim, ao final do conto, percebemos que o imaginário cristão se evidencia em contraponto à cultura nórdica e pagã. No verão, há alegria, os campos estão abertos, as rosas florescem e as personagens relembram o antigo hino “Onde as rosas florescem no vale tão docemente/Lá encontrarás o Menino Jesus certamente” (ANDERSEN, 2017, p. 149) e compreendem finalmente seu significado, longe dos pecados, da Rainha da Neve e de todas as mulheres mágicas e misteriosas, encontram-se em harmonia, já adultos, mas ainda crianças em seu coração. Nada os impede de se casarem, de frutificarem, mas parece que a sexualidade está marcada pelo paganismo que deve ser eliminado e esquecido, como algo pecaminoso. Houve o pecado, uma jornada por um vale de lágrimas e finalmente o perdão, a redenção, já não há volta.

A redenção pelo amor, tão cultuada pelos escritores românticos, assume um nível metafísico, constituindo-se na própria ressurreição de Kay e quiçá

de Gerda, que, liberta da vaidade, dedicada e cheia de fé, é recompensada por todo seu sacrifício.

O conto “A Rainha da Neve”, além de exemplificar ricamente essa fusão entre o imaginário cristão e o pagão, suscita temas como amadurecimento, protagonismo feminino, sexualidade, vida e morte. Eis alguns pontos que mantêm essa narrativa atual, simbolicamente enriquecida e em constante diálogo com as mais variadas produções culturais para crianças e jovens até nossos dias.

NOTAS

¹ Ludvig Holberg (1684-1754), escritor e erudito dinamarquês.

² Deusa nórdica das plantações e da fertilidade

³ Esse tema foi desenvolvido em dois artigos anteriores: *O mito de Perséfone, A Rainha da Neve, de Hans Christian Andersen e a animação Frozen: uma aventura congelante: A morte revestida pela beleza*. Abralic, 2018. Disponível em http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2018_1547575464.pdf e *Uma beleza congelante: a morte e sexualidade em A Rainha da Neve, de Hans Christian Andersen e suas refigurações*. Revista Literartes, 2019. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/163374>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN, Hans Christian. *The true story of my life*. Translated by Mary Howitt. London, 1847.
- _____. “A Rainha da Neve” in *Os contos de Hans Christian Andersen*. Edição de Noel Daniel. Direção artística. Andy Disl e Noel Daniel. Londres: Taschen. 2017.
- _____. “Sapatinhos vermelhos” in *Contos de Hans Christian Andersen*. Trad. Silva Duarte. Prefácio e comentários de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BECKER, Udo. *Dicionário de Símbolos*. Tradução Edwino Royer. São Paulo: Paulus, 1999.
- BÍBLIA SAGRADA. Edição pastoral. São Paulo. Paulus, 1990.
- BULFINCH, Thomas. *O livro da mitologia*. Tradução Luciano Alves Meira. São Paulo: Martin Claret, 2013.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- CHEVALIER, E.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos* (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores e números). 12 ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 1982.
- CUNHA, Maria Zilda da; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. “Imaginário e literatura em perspectiva interdisciplinar.” In: *II Congresso CRI2i — A teoria geral do imaginário 50 anos depois: conceitos, noções e metáforas*. Porto Alegre, 2015.
- FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. *As melhores histórias da mitologia nórdica*. 7. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2008.
- FREUD, Sigmund. “O tema dos três escrínios” (1913). In: *Freud (1911-1913) — Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”)*, artigos sobre técnica e outros textos: Obras completas. Vol. 10. Trad. Jayme Salomão. Imago: Rio de Janeiro, 1996.
- LEDERER, W. *The kiss of the Snow Queen. Hans Christian Andersen and Man's*

redemption by woman. Los Angeles ,USA: University of California Press, 1986.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *O Imaginário*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E NARRATIVAS LITERÁRIAS DE HORROR: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Oscar Nestarez

É relativamente recente a pesquisa acadêmica tanto de histórias em quadrinhos como da ficção literária de horror. Ambas consolidaram-se a partir da segunda metade do século XX — mais especificamente, na década de 1970, quando se observou um significativo crescimento do interesse pela nona arte e por livros de horror. Até então, tais obras pareciam relegadas a uma espécie de ostracismo acadêmico, permanecendo à margem do espectro investigativo de pesquisadores.

Hoje, o cenário é diferente. Décadas após surgirem os primeiros estudos aprofundados sobre as singularidades dos quadrinhos e da ficção de horror, é crescente o número de trabalhos dedicados a esses objetos. Entre os fatos que justificam tal advento, pode-se apontar o cinema como denominador comum: adaptações cinematográficas tanto de livros de horror como de HQs atraíram uma atenção inédita para as duas formas de arte. No campo da literatura, autores como o estadunidense Stephen King e o britânico Clive Barker estabeleceram-se como referências do gênero graças, principalmente, à transposição de suas obras para as telonas. Já no território dos quadrinhos, basta que se mencione a dimensão obtida pelos estúdios Marvel e DC no mercado de entretenimento.

Este trabalho situa-se na esteira desse contexto. O objetivo, aqui, é engendrar uma reflexão sobre a manifestação do horror na literatura e nos quadrinhos —

considerando-se que é bastante significativa a parcela dessas narrativas dedicadas ao gênero. Tal análise terá, como fio condutor, as seguintes indagações: o que é, ou como se define, a ficção de horror? Quais são as suas singularidades no campo literário? Quanto às HQs: quais são suas características constitutivas como expressão artística? Como se distinguem em relação a outras formas de artes visuais? Neste sistema, como se obtém o efeito estético do horror? Em quais procedimentos se aproxima da literatura, e em quais se afasta?

CONCEITUANDO O HORROR NA FICÇÃO

A consolidação do horror como categoria estética é relativamente recente — as primeiras teorias datam de meados dos anos 1970. No entanto, os estudos dessa época (em sua maioria anglófonos) concentram-se sobretudo no cinema de horror, que viveu uma espécie de era de ouro após o tremendo sucesso comercial do filme *O exorcista*, em 1973. Produções do gênero passam a atrair enormes quantias de dinheiro, estabelecendo-se uma verdadeira indústria, em um processo que chamou a atenção de pesquisadores dessa linguagem.

Já no campo da literatura, os estudos são mais rarefeitos. Ou pelo menos o foram até a publicação, em 2016, de *Horror - A Literary History*, coletânea de artigos organizada pelo pesquisador catalão Xavier Aldana Reyes em que cada texto ocupa-se de um período fundamental na historiografia do horror, das origens no gótico até o horror pós-*millennial*. Aqui, interessa a introdução de Xavier Aldana Reyes ao conjunto de artigos, uma vez que, nela, encontra-se uma definição precisa para as narrativas literárias de horror. Ele lembra que o próprio termo “horror” advém de um efeito; afinal, sua origem está no verbo latino “*orrere*”, que significa “eriçar” ou “arrepiaar”.

No estudo seminal *A filosofia do horror – Ou os paradoxos do coração*, o filósofo estadunidense Noël Carroll reitera essa etimologia e agrega, a ela, a palavra do francês antigo “*orror*”, que pode significar “reagir raivosamente” ou “tremar” (1990, p.24). Dessa forma, as narrativas de horror constituem-se como tal pelo *efeito estético* causado, ou pela *intenção* de fazê-lo. Eis a definição de Xavier Aldana Reyes:

Amplamente lida e publicada — e diferente de outros gêneros que se amparam mais fortemente em coordenadas históricas e geográficas específicas, como o *Western* e a ficção-científica —, a ficção de horror é extensivamente definida por suas pretensões afetivas. Em outras palavras, o horror obtém este nome dos efeitos que procura provocar nos leitores¹. (2016, p. 07)

Reyes salienta que o horror é eminentemente transmidiático, sendo “mais imediatamente associado com a indústria do cinema do que com a literatura”² (2016, p. 09). No entanto, ao contrapor a ficção literária de horror às narrativas audiovisuais, o pesquisador catalão postula que, “diferentemente do cinema, que só é capaz de nos mostrar imagens, a ficção literária nos força a processar informação [...] podendo mais prontamente perturbar a mente de leitores ao engajar-se com suas imaginações”³ (2016, p. 09-10). A consequência dessa perturbação seriam justamente os efeitos de ordem física que aqui se propõe vincular à conceituação do horror.

Já Noël Carroll, referindo-se ao que entende por “horror artístico”, assim define tais reações:

[...] algumas das sensações — ou agitações fisicamente sentidas, ou respostas automáticas, ou sentimentos — são contrações musculares, tensão, encolhimento, tremores, recuo, entorpecimento, enregelamento, paradas momentâneas, calafrios (portanto, “frios na espinha”), paralisias, estremecimentos, náusea, um reflexo de apreensão ou um estado de alerta fisicamente incrementado (uma resposta ao perigo), talvez gritos involuntários etc. (1999, p. 41)

Carroll propõe que tais reações tenham como agente a figura do monstro — que, para o filósofo, *necessariamente* é de natureza sobrenatural. Essa limitação resultou em críticas de outros estudiosos, sobretudo da filosofia. Entre eles, Philip J. Nickel, professor de filosofia e ética da Universidade de Tecnologia de Eindhoven. No ensaio “*Horror and the Idea of Everyday Life: On Skeptical Threats in Psycho and The birds*”⁴ (2010),

Nickel afirma que o horror tem caráter epistemológico e constitui-se por dois elementos centrais:

(1) Uma aparição do mal sobrenatural ou do monstruoso (inclui-se aí o psicopata que mata monstruosamente); e (2) a intenção de causar pavor, aversão visceral, medo ou espanto no espectador ou no leitor.⁵ (2010, p. 14).

Ao inserir o elemento humano nesse contexto, Nickel propõe que monstros sejam “realistas”⁶ (p. 15) e que participem normalmente de nossa vida cotidiana. Sendo assim, ele se contrapõe diretamente a Carroll, para quem “monstros são essencialmente ficcionais, e não algo com que nos preocupemos na vida real”⁷ (2010, p. 14-15).

Note-se que, a partir dessa concepção, a ficção de horror contemporânea amplia seu território e em certa medida deixa de se vincular exclusivamente ao fantástico, uma vez que a estratégia para se obter o efeito que a define possa prescindir do elemento sobrenatural, inexplicável, ou da hesitação. Da mesma maneira, torna-se independente de sua matriz cultural, as narrativas góticas, na medida em que a fonte de horríveis eventos já não se encontra somente no passado que ameaça retornar — a tônica de tais textos —, mas também na atualidade. Em outras palavras, a partir da segunda metade do século XX, a ficção literária de horror impõe-se como um território autônomo.

A partir dessas reflexões, cabe destacar a posição assumida pelo leitor nos estudos literários acerca do horror. Tal procedimento remete à Estética da Recepção, corrente de pensamento concebida e proposta na década de 1960 pelo teórico alemão Hans Robert Jauss e consolidada, no final dos anos 1970, com a contribuição de seus conterrâneos Wolfgang Iser e Hans Gumbrecht, entre outros. Embora as teorizações da chamada Escola de Constança já se distanciem no tempo e apresentem certo desgaste, é necessário retomá-las, ainda que resumidamente, para ampliar a análise que aqui se propõe.

À época, a proposição de Jauss confrontava teorias formalistas e marxistas, refutando o que considerava o “circuito fechado” (1988, p. 266) de uma estética de reprodução, fundamentado na dicotomia “autor-livro”. Desta forma, afirmava o alemão, a literatura se despojava “de uma condição ine-

rente à sua própria natureza de fenômeno estético e à sua função social: a dimensão do efeito produzido por uma obra” (1988, p. 266-267). Em suma, Jausss defende a retomada da fruição estética como elemento central da experiência literária, fundamentada na *aisthesis* (sensação). Assim, propôs alterar o centro de gravidade da criação literária, do eixo “autor-livro” para a configuração “autor-livro-leitor”.

Recorde-se de que o efeito estético, como diz Edgar Allan Poe no ensaio “A filosofia da composição” (1846), é resultado. É consequência de um laborioso processo de construção retórica, em que cada elemento deve ser cuidadosamente situado e encaixado, como a peça de uma poderosa maquinaria. No caso da ficção literária de horror, há a primazia do efeito do medo — ou de sensações e emoções a ele relacionadas —, de modo que essas narrativas se singularizam em relação a outras vertentes que trabalham tais reações em menor medida, como a ficção científica, as distopias, a fantasia (ou sua ramificação sombria, a *dark fantasy*), e mesmo o drama. Depreende-se, evidentemente, que todo *efeito* resulta de trabalho cuidadoso, estratégico, do escritor com a linguagem.

Por meio dessa construção, a ficção literária de horror também assume autonomia em relação a outras vertentes. Afinal, a formulação deve corresponder a um objetivo estabelecido geralmente antes mesmo que a primeira palavra de uma história seja escrita, como defendeu Poe. A palavra — e todo o texto — deve causar um efeito por meio de técnicas de linguagem, de temáticas e de elementos narrativos que se acumulam e se renovam desde o século XVIII. Assim sendo, um texto de horror não se define *somente* pelo efeito causado — um critério necessariamente subjetivo —, mas também pela *intenção* de causá-lo, o que implica estrutura(s) específica(s). Noël Carroll, de forma bastante simplificada, propõe a seguinte estrutura:

- a) Irrupção: Momento em que se é apresentado o monstro ou ser sobrenatural; b) Descobrimento: Momento que se descobre na narrativa a origem desse ser fantasmagórico; c) Confirmação: Momento em que são apresentadas provas e convence-se da existência do mal; d) Confronto: Momento em que ocorre o desfecho da narrativa e se finda o mal. (1999, p. 63)

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO SISTEMA

Já em relação às narrativas sequenciais, um dos estudos mais abrangentes é *O sistema dos quadrinhos* (2015), publicado pelo pesquisador belga Thierry Groensteen. O autor defende a primazia da imagem nos quadrinhos e, desta forma, a necessidade de dar uma precedência teórica ao que ele designa como códigos visuais. Por isso, propõe que se aborde as HQs “do alto”, para que se observe em detalhes os níveis de suas articulações maiores.

As histórias em quadrinhos, afirma Groensteen, são fragmentárias e encontram-se em sistema de proliferação (2015, p. 16). Jamais constituirão o enunciado como um todo, mas podem e devem ser vistas como componentes de um dispositivo maior. São uma combinação original de uma (ou duas, junto com a escrita) matéria(s) da expressão e de um conjunto de códigos, e por essa razão podem ser descritas apenas em termos de sistema. O autor afirma que o que se busca é uma via de acesso ao interior desse sistema que permita explorá-lo em sua totalidade e mostrar sua coerência (p. 18).

Nesse sistema, Groensteen aponta o predomínio da imagem, uma vez que a maior parte da produção de sentido ocorre através dela. Mas como as narrativas sequenciais se distinguem de outras expressões imagéticas, como por exemplo o cinema ou as artes plásticas? O autor oferece a seguinte resposta:

Os quadrinhos são, de fato, um gênero baseado na relutância. Não só suas imagens imóveis e silenciosas não possuem o mesmo poder de ilusão que as imagens cinematográficas, mas também sua sequência, longe de produzir uma continuidade que imita o real, oferece ao leitor uma narrativa cheia de intervalos que aparecem como lacunas de sentido. Mas se essa dupla relutância chama a uma “reconstrução por parte do espectador”, a história “a ser reconstruída” não está menos disposta nas imagens, conduzida pelo complexo jogo da sequencialidade.[...] Todo leitor de quadrinhos sabe que, a partir do momento em que se projeta na ficção (o universo diegético), ele esquece, até certo ponto, o caráter fragmentado e descontínuo da enunciação. (2015, p. 19)

Para Groensteen, o único fundamento imanente dos quadrinhos é a conexão de uma pluralidade de imagens solidárias. Esse é seu elemento central: a “solidariedade icônica”. São solidárias as imagens que participam de uma sequência, apresentando a dupla característica de estarem apartadas (descartando-se quadros individuais, que encerram em si uma riqueza de padrões ou anedotas) e serem plástica e semanticamente sobredeterminadas pelo simples fato da sua coexistência (p. 25).

A solidariedade icônica é a condição necessária para que uma mensagem visual possa, à primeira aproximação, ser assimilada por uma história em quadrinhos. Como objeto físico, todas as histórias em quadrinhos podem ser descritas como uma coleção de ícones apartados e solidários (p. 31). Groensteen, então, oferece definições para esses ícones — o que, mais adiante, permitirá uma melhor compreensão acerca da irrupção do horror nos quadrinhos:

Requadro: em grande medida, é o requadro que *faz* o quadro. A prancha, sendo um aglomerado de quadros justapostos da mesma forma, é reduzida à sua estrutura, o que se batiza de “multirrequadro”. A representação esquemática tradicional de uma página de HQ nada mais é do que uma grade onde os compartimentos são deixados em branco; o “esqueleto”, sendo apenas o corpo do objeto suscitado.

Quadro: menor unidade do quadrinho. Em sua configuração normal, ele é apresentado como uma porção de espaço isolada por vazios e delimitado por um requadro que assegura sua integridade. Assim, independentemente de seu conteúdo (icônico, plástico, verbal) e da complexidade que possa manifestar, o quadro é uma entidade aberta à manipulação geral.

Emoldurado, isolado por vazios geralmente de pequena dimensão, o quadro permite sua fácil identificação e destaca-se no *continuum* sequencial. O quadro tem o poder de prender o leitor, contrariando por um instante a “fúria de leitura” que o leva a galopar pelas imagens, sempre em frente.

Página dupla: unidade pertinente que merece atenção. As páginas da esquerda e da direita não são equivalentes no que diz respeito à utilização das posições. A sensação de surpresa acontece ao virar a página e descobrir uma página nova (na esquerda). O suspense geralmente é sustentado na página da direita.

Balões: existem não apenas para dizer aquilo que as imagens não conseguem exprimir; também têm a função importante de dar naturalidade e aproximar da realidade – as pessoas, no geral, falam. O formato, o número e o posicionamento de balões também participam da gestão do espaço e contribuem de maneira determinante para conduzir o olhar do leitor.

NARRATIVAS LITERÁRIAS E HQS DE HORROR: DIÁLOGOS

Expostas essas definições teóricas, cabe agora verificar como se articulam as estratégias do horror entre narrativas literárias e quadrinhos. Para tanto, serão analisadas duas obras: o conto “Casa de Fazenda”, de autoria do potiguar Márcio Benjamin, e a HQ “Butim”, que está na coletânea brasileira de histórias em quadrinhos *Delirium tremens de Edgar Allan Poe*, com narrativas inspiradas pela vida e pela obra do autor de “O corvo”.

O conto de Benjamin consta na coletânea *Maldito Sertão* (Jovens Escribas, 2012), obra que explora o imaginário e o universo sertanejos com o objetivo de causar o efeito do horror. Aqui, pretende-se verificar em que medida a voz (oralidade) e o corpo participam dessa construção, ou dessa intenção, por meio de um conceito literário basilar: o de *performance* proposto pelo suíço Paul Zumthor. Tal objetivo vem acompanhado por uma indagação: ao evocar o hábito ancestral de compartilhar histórias à luz da fogueira, seria a estratégia da “escrita-falada” capaz de causar o efeito ou de desferir o golpe do horror?

Os estudos da oralidade aplicada à produção literária, no entanto, ensejam desafios. Neste espaço, o principal impasse será o de inferir ao “texto oral” de Márcio Benjamin os mesmos significados e interpretações que se aplicam ao escrito. Como nos lembra o teórico Frederico Fernandes, “não se trata, apenas, de diferenciar o escrito do oral; a palavra transmitida pela voz é produção de sentido e, enquanto tal, existem diferentes formas pelas quais o texto se ordena ou reordena” (2013, p. 13).

Para enfrentar esse impasse, recorrer-se-á aos postulados de Paul Zumthor contidos em *Performance, Recepção, Leitura*, livro publicado originalmente em 1990. O medievalista e crítico suíço dedicou boa parte de sua pesquisa a debates acerca da noção de literatura; e, na obra em questão, propõe que a voz, o corpo e a presença física assumam protagonismo na constituição do fenômeno literário, e que a performance seja compreendida como linguagem. Afirma Zumthor que:

É ele [o corpo] que sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina a minha relação com o mundo. (2018, p. 164)

Referindo-se à leitura não como uma operação neutra, de decodificação de grafismos, e sim como uma atividade capaz de proporcionar um prazer que “emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal” (2018, p. 177), Zumthor introduz, nos estudos literários, a consideração das percepções sensoriais “de um corpo vivo” (p. 189). Neste ponto, começa a delinear-se o conceito de *performance*, que o medievalista entende por reconhecimento: “a *performance* realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade” (p. 240). Como consequência desse reconhecimento, a *performance* se localiza em um contexto cultural e situacional, tornando-se um fenômeno que se desloca desse contexto ao mesmo tempo em que nele se insere — e que, assim, ultrapassa a percepção comum dos acontecimentos. Cabe já notar, aqui, uma conjugação favorável às narrativas de horror, que muito frequentemente dependem dessa recepção invulgar para cumprirem-se como tais.

Mais à frente, Zumthor define a *performance* a partir da teoria da comunicação: “É, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção constituam aí um ato único de participação, copresença, esta gerando o prazer. Esse ato único é a *performance*” (p. 256). Tal concepção de prazer sensorial confere poeticidade ou literariedade ao texto, e permite relacionar o pensamento do medievalista às formulações aqui propostas para as narrativas de horror. Afirma ele:

Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que o nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus *efeitos*; isto é, para nos dar prazer; é este, a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer, ou ele cessa, o texto muda de natureza. (2018, p. 283-296, destaque nosso).

Ora, se as narrativas literárias de horror constituem-se a partir de um efeito e de estratégias discursivas para obtê-lo, parece cabível incluir, entre essas estratégias, textos que se proponham a acentuar a presença da voz, e portanto do corpo, em suas estruturas. Textos marcados pela oralidade, que ofereçam “a escuta de uma voz” que permita ao leitor refazer “em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta [escritor]: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado, aqui, sobre a página”. Assim, “a leitura torna-se escuta, apreensão cega dessa transfiguração, enquanto se forma o prazer, sem igual” (2018, p. 235).

Este é o caso da prosa de Márcio Benjamin. Nela, verifica-se que predominam marcas de oralidade, sobretudo do falar do sertão nordestino. O conto “Casa de Fazenda” fornece um exemplo representativo daquilo que se pode chamar de texto-falado em função do horror. O breve relato traz a história de um homem já idoso que está sozinho em uma casa de fazenda em meio aos ermos do sertão, na qual ocorreu uma imensa tragédia. O homem aguarda por alguém ou algo que, no primeiro momento, não se sabe o que é; mas aguarda com fúria. Na narração, a palavra escrita — elaborada, planejada, correta — esforça-se para se tornar palavra falada — não-planejada, pouco elaborada, permeada por desvios e incorreções, tanto no plano dos diálogos quanto da narração em terceira pessoa, um procedimento recorrente na ficção do autor potiguar, como pode ser constatado no trecho a seguir:

A cadeira de balanço rangia a cada empurrada do velho, a cada alisada na espingarda. Seus dentes também rangiam; iguaizinhos às juntas dos dedos, arruando a arma.

Rangiam era de ódio.

Aguardando. Atocaiando.

Era sexta-feira. Desde manhãzinha, os cachorros tavam era tudo agoniado. O que era mais forte acordou foi estraçalhado em cima de um formigueiro, bem de frente pra casa-grande.

Os outros, presos e já meio doidos, puderam fazer foi nada enquanto os urubus rodavam no céu, pousando de ruma para devorar o que sobrou daquelas tripas.

Coisa de não se crer o pavor nos olhos mortos do bicho. (2015, p. 14-15)

O homem é o proprietário do local, de onde “o restinho até dos mais fiéis empregados tinham ido embora” (p. 15). Sabe-se que as filhas e a esposa do homem haviam morrido: “seis moças. Tudinha morta. O filho único? Tomou a estrada. Louco. Sua mulher tinha sido a última” (p. 15). Note-se como os marcadores da fala permeiam o enunciado: frases curtas e simples, inversões, distorções e regionalismos.

Logo se descobre que o homem aguarda por alguma espécie de criatura, que aparentemente fora o agente da tragédia. Ele até tentou salvar a esposa, que protegia uma das filhas, porém “chegou foi tarde demais”. O velho “ainda descarregou a munição inteirinha, mas o bicho só fez dar uma olhada pelo rabo do olho e sumir para dentro da mata, com os pedaços da inocente balançando dentro da boca” (p. 15).

Cabe constatar como o enunciado busca *corporificar* o texto, conforme postulou Zumthor. A prosa acentua a “escuta de uma voz”, remetendo o leitor ao “ato único de participação, de copresença”, ou à performance, que aqui é situada no contexto ancestral de se compartilhar histórias assustadoras. A ponto de, em certo momento, a narração se dirigir ao leitor: “O senhor já se viu sozinho, numa casa de fazenda, com os restos da sua família esparramados pelo chão de areia?” (2015, p. 15). Trata-se de um recurso metalinguístico que alude a técnicas recorrentes na ficção literária de horror: personagens-narradoras e narrativas emolduradas.

No entanto, ainda que acene para essa tradição, a ficção de Márcio Benjamin opera de outra forma, impregnando-se de marcações orais também quando a narrativa ocorre na terceira pessoa, assim acentuando a *performance* da leitura.

Evidências disso são encontradas mais adiante no conto, quando o enunciado começa a revelar, ainda que por relances, a criatura que ronda a casa:

Apois o sangue daquele chão e o sangue daqueles olhos vermelhos acompanhavam o velho era todos os dias. Todas as noites.

Mortas as meninas, morta a mulher, rondava a casa aquele satanás, uivando alto como um condenado. Chamando quem tinha sobrado.

Foi aí que o velho sentiu as juntas doerem. Mas não de idade, de idade não.

(2015, p. 16).

Intui-se que se trata de um lobo. No entanto, convém apontar que o autor utiliza esse recurso de vaga revelação — também bastante caro a ficcionistas de horror — com eficácia, uma vez que o procedimento contempla o que Umberto Eco chamou de “um duplo Leitor Modelo”:

Ele [um texto] dirige-se a um leitor modelo de primeiro nível, que chamarei de semântico, o qual deseja saber (e justamente) como a história vai acabar [...]. Mas o texto dirige-se também a um leitor modelo de segundo nível, que chamaremos de semiótico ou estético, o qual se pergunta que tipo de leitor aquele conto pede que ele seja, e quer descobrir como procede o autor modelo que o instrui passo a passo. (2003, p. 208)

Ora, o primeiro contingente de leitores, os semânticos, captura a referência ao lobo, e eventualmente até a referência à figura lendária de um lobisomem. Já o segundo grupo, de leitores estéticos, talvez mais atento às pistas fornecidas pela narração, deduza que se trata da acepção brasileira, e até mesmo regional, da criatura. Em um breve ensaio intitulado “Lican-tropia sertaneja”, Luís da Câmara Cascudo explica que a origem da lenda do lobisomem encontra-se na mitologia grega: Lycaon, filho de Pelasgo, rei da Arcádia, tentou matar Júpiter e foi transformado em lobo. O folclorista situa o monstro em um contexto luso-brasileiro da seguinte forma:

Em Portugal, o lobisomem é o filho que nasce depois de uma série de seis filhas [...] Para o Sertão o lobisomem está fixado em dois modos: como castigo e como moléstia. A reminiscência de Lycaon é patente no primeiro caso. Júpiter, pai dos homens, castigou um filho espúrio, fazendo-o lobo. O mau filho é candidato a lobisomem. O “doente” é pessoa apontada comumente. (2016, p. 2)

Em “Casa de Fazenda”, sabe-se que as *seis filhas* do velho estão “tudinha morta”, e que o filho único tomou a estrada, “louco” — ou doente. Contudo, o narrador em momento algum nomeia a criatura, cuja presença é tão recorrente no imaginário sertanejo; não se menciona nem o lobisomem deste conto, nem outros monstros que povoam demais relatos de *Maldito sertão*, como a Mula sem cabeça de “À sombra da cruz” ou o Papa-figo de “Estradinha de barro”. Elípticos, os textos se configuram como um jogo de adivinhação endereçado ao leitor estético, disposto a acompanhar mais de perto o “passo a passo” do autor modelo a que se Eco se referiu.

De volta ao relato, observa-se uma rápida intensificação do suspense: “A noite entrou na fazenda sem pedir licença [...] até que o relógio grande na cozinha badalou doze vezes. E ele deu um pulo, aconchegando a espingarda no peito como quem aninha uma criança. Mas aconteceu foi nada.” (2015, p. 17). Nota-se aqui um expediente próprio de textos literários de horror, sobretudo de contos: após a apresentação de personagens e da história pregressa (por meio de saltos temporais), necessária para o desenvolvimento do enredo, a narração enfim se fixa, detendo-se em elementos cênicos que contribuem para a composição da atmosfera antecedente ao clímax: os badalos do relógio, “o chiado das cigarras e, vez por outra, uma zuadinha de vento no juazeiro perto da porteira”, a “Lua grande do lado de cima, reluzindo na arma” (p. 17), entre outros. Há, por assim dizer, uma *desaceleração* da narrativa, procedimento que a literatura toma de empréstimo do cinema — mais especificamente por meio da montagem.

É neste momento que se dá o confronto entre o velho e o lobisomem, que “apareceu em um piscar de olhos, uma cochilada de nada” (p. 18). A ação a seguir é rápida. A criatura ataca e o homem dispara a espingarda, que,

“tinhosa que só ela, cuspiu no peito do bicho as balas derretidas no tacho de rapadura” (p. 19); balas de prata, as únicas capazes de matá-lo. E de fato o fazem: “Com o peso das balas, o bicho voou de costas e caiu ciscando no chão, dando um uivo gemido. Até que se calou” (id.). Aproximando-se da criatura inerte, o velho descobre tratar-se de seu filho, “O sétimo, depois das seis meninas. Lobo.” O relato encerra-se com essa única palavra, que denuncia o filicídio.

Já a coletânea em quadrinho *Delirium Tremens* (Draco, 2019) oferece exemplos bastante ilustrativos de como o horror pode ser trabalhado na nona arte. Inspiradas pelo universo Edgar Allan Poe, as histórias percorrem caminho mais livre, sem as amarras da adaptação do texto literário. Neste trabalho, abordaremos a narrativa “Butim”, que tem roteiro de Raphael Fernandes e arte de Tiago Palma e se inspira livremente no conto “O enterro prematuro”, de Edgar Allan Poe (que trata também de um dos maiores medos do autor estadunidense, de acordo com seus biógrafos).

Transitando entre a ficção policial e o horror, a HQ é apresentada do ponto de vista de um narrador-defunto — literalmente, já que toda a ação ocorre diante dos olhos de Antônio Correa, homem idoso que acaba de ser assassinado. A narrativa segue uma estrutura simples: cada página dupla é dividida em seis quadros retangulares, todos do mesmo tamanho. Quadros estáticos, pois estático é o olhar de um morto, conforme mostra a imagem abaixo:



Assim, funcionando como a visão do defunto (um recurso muito semelhante à câmera subjetiva de narrativas audiovisuais), esses quadros apresentam os acontecimentos que sucedem imediatamente o assassinato de Antônio — o evento principal é o inquérito policial para descobrir quem o matou, tendo em vista que o homem possuía uma considerável herança. De seu ponto de vista mudo e impotente, o cadáver ainda consciente acompanha as intrigas e acusações de familiares, especulando ele próprio sobre o(a) assassino(a).

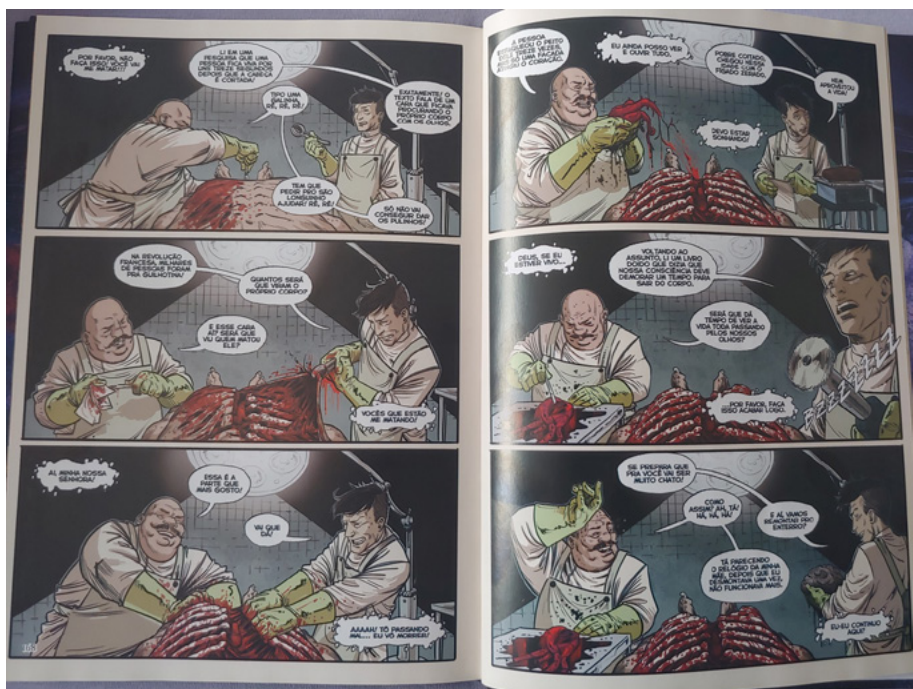
Neste contexto, exercem papel fundamental os balões, uma vez que os quadros estáticos apresentam uma verdadeira cacofonia: diálogos entre policiais, conversas transcendentais entre médicos legistas, debates acalorados entre possíveis herdeiros durante o velório etc. São os balões que orientam o olhar do leitor; são os diálogos e a voz da consciência do defunto, pedindo desesperadamente para ser ouvida, que organizam a narrativa e estabelecem a “gestão do espaço”, como determina Groensteen.

Essa forma de narração visual já representa um distanciamento das HQs em relação à ficção literárias de horror, uma vez que é necessária a primazia

da imagem para que dela se depreenda sentido. Ainda conforme o teórico belga, é a primazia da imagem que permite que se cumpra solidariedade icônica entre os elementos em cena, ou seja, cada elemento adquirindo sentido somente quando em relação com os demais. Tal organização em meio à cacofonia não seria possível nas narrativas literárias, cuja linearidade do texto impõe uma orientação específica e determinante para a leitura.

Em relação ao efeito do horror, “Butim” ancora-se em dois elementos principais. O primeiro se refere ao enredo: a HQ trata de algo que apavora não apenas Edgar Allan Poe, mas a humanidade desde tempos imemoriais: sermos enterrados vivos. De início, o narrador-defunto parece não saber que está morto; e quando descobre sua condição, luta angustiadamente contra ela, até chegar ao mais profundo desespero, intensificado por uma terrível revelação final. Nesse território, a narrativa sequencial de *Delirium Tremens de Edgar Allan Poe* filia-se a uma vasta tradição de obras literárias criadas a partir do medo de sepultamentos prematuros, tendo o próprio Poe como figura de proa. Também relaciona-se a consagradas *ghost stories* da literatura, de autores como M. R. James, Henry James, Robert Aickman, entre tantos outros.

“Butim” também busca o efeito do horror por meio da primazia da imagem, bastante vinculada ao grotesco. Aqui, a narrativa novamente se afasta da literatura, uma vez que a descrição textual de uma autópsia, por exemplo, jamais será tão explícita ou vívida quanto uma descrição visual; é o caso da HQ em questão, em que o narrador-defunto acompanha todos os detalhes sórdidos da própria autópsia, conforme demonstrado a seguir:



Por outro lado, a virada de página é um recurso que pode aproximar ambas as linguagens no território do horror. Tanto o texto como os elementos visuais das HQs podem ser organizados de modo a proporcionar uma revelação, conforme Groensteen estabelece na conceituação de páginas duplas; um “abrir de portas” para o leitor, apresentando-o a cenários assustadores (frequentemente pela via do grotesco). As narrativas sequenciais, em especial, tiram proveito disso, acentuando o suspense que necessariamente se vincula ao efeito do horror. Em “Butim”, esse recurso é utilizado em dois momentos: na realização da autópsia e na página que antecede o último quadro, com a revelação final.

Por fim, uma última estratégia narrativa pode ser apontada como elemento recorrente nas narrativas literárias e sequenciais de horror, em especial “Butim” e “Casa de Fazenda”: a oralidade. No caso da HQ, a história é toda relatada por meio de diálogos, uma vez que mesmo os balões recordatórios expressam a consciência do defunto, e não a voz de um narrador onisciente. Como afirmou Groensteen, a fala tem “a função importante de dar naturalidade e aproximar da realidade” os leitores, procedimento semelhante ao

observado no conto de Márcio Benjamin, em que a oralidade é trabalhada de modo a intensificar a performance de quem conta uma história de horror.

NOTAS

1 Widely read and published — and not like other genres that rely more heavily on specific historical e locational coordinates, such as the Western and the science fiction — horror is largely defined by its affective pretences. Horror takes its name, in other words, from the effects that it seeks to elicit in its readers.

2 [...] more readily associated with the film industry than with the literary one.

3 Unlike cinema, which cannot help but show us images, fiction forces us to process information [...] may more readily disturb the minds of readers by engaging with their imagination.

4 “Horror e a ideia da vida cotidiana: ameaças célicas em Psicose e Os pássaros”

5 (1) An appearance of the evil supernatural or the monstrous (this includes the psychopath who kills monstruously); and (2) the intentional elicitation of dread, visceral disgust, fear or startlement in the spectator or reader.

6 Realistic.

7 [...] monsters are essentially fictional, not something to be worried about in real life.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Edmund. *Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e do belo*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BENJAMIN, Márcio. *Maldito sertão*. Natal: Jovens escribes, 2015.
- CARROLL, Noël. *A filosofia do horror ou paradoxos do coração*. Trad.: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1999.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FERNANDES, Frederico. *Apresentação*. In: FERNANDES, Frederico (org.). *Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php>>, acessado em 03/02/2020.
- FERNANDES, Raphael; PALMA, Tiago. *Butim*. In: FERNANDES, Raphael (org.). *Delirium Tremens de Edgar Allan Poe*. São Paulo: Draco, 2018.
- GROENSTEEN, Thierry. *O sistema dos quadrinhos*. Trad.: Érico Assis. São Paulo: Marsupial, 2015.
- JAUSS, H. R. *apud* FIGURELLI, Roberto. *Hans Robert Jauss e a Estética da Recepção*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1988. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19243>>, acessado em 11/05/2020.
- LOVECRAFT, Howard Phillips. *O horror sobrenatural em literatura*. Trad. Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- NICKEL, Philip J. "Horror and the Idea of Everyday Life: On Skeptical Threats in Psycho and The Birds". In: FAHY, Thomas. *The Philosophy of Horror*. Lexington: The University Press of Kentucky, p.14-32, 2010.
- NODIER, Charles. *Du fantastique en littérature*. Paris: Chimères, 1989.
- ROAS, David. *Tras los límites de lo real - Una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de Espuma, 2011.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. Trad. Maria Clara C. Castello. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- WALPOLE, Horace. *O Castelo de Otranto*. Trad. Oscar Nestarez. Barueri: Novo Século, 2019.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura* (trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich). São Paulo: Ubu Editora, 2018.



HONWANA E A LÍNGUA DO AVESSO

Marana Borges

Neste artigo, buscamos oferecer uma chave de leitura para um conjunto de narrativas curtas do moçambicano Luís Bernardo Honwana. Primeiramente, faremos um percurso pela coletânea de contos *Nós matamos o Cão Tinhoso!* para depois determo-nos no conto “Rosita, até morrer”. Este último, escrito posteriormente, foi incluído no final da coletânea, na edição brasileira da editora Kapulana (2017).

Nosso objetivo é duplo: por um lado, propor uma leitura da coletânea que leve em conta o binômio violência - imobilidade como elemento estruturador das narrativas. A partir daí, defenderemos que o conto “Rosita, até morrer” (doravante chamado apenas “Rosita”) não somente recupera alguns aspectos do livro, mas os leva a outro patamar, sugerindo formas particulares de rebelar-se contra certas formas de violência.

Há algumas ressalvas a serem feitas. Tratam-se de dois *corpora* separados no tempo e no espaço: a antologia é de 1964, publicada em Moçambique; o conto sobre Rosita apareceu em 1971 na revista *Vértice*, em Portugal, onde o autor cursou Direito após sair da prisão em Moçambique, prisão decorrente de sua militância política.

Há diferenças importantes entre o livro e “Rosita” também no que concerne o tom e a linguagem. Apesar disso, “Rosita” resgata alguns aspectos do livro, nomeadamente a imobilidade, mas a trata de um modo todo novo.

Agora nos deteremos no livro. Quando, aos vinte e dois anos, Honwana publica aquele que viria a ser seu único livro de ficção, *Nós matamos o cão tinhoso!*, Moçambique era colônia portuguesa e Honwana, um militante da Frente pela Libertação de Moçambique. No mesmo ano, tem início a luta anticolonial e o escritor é preso em decorrência de sua atuação política. Ele passaria três anos encarcerado.

A obra foi um marco na sociedade intelectual moçambicana e de outros países africanos. Eleita um dos cem melhores livros africanos do século XX pela *Zimbabwe International Book Fair*, exerceu grande influência sobre as gerações de escritores que lhe seguiu. Foi elogiada por poetas como José Craveirinha e, em 2007, Ondjaki escreve o conto “Nós choramos pelo cão tinhoso”, uma homenagem explícita ao mais famoso conto de Honwana.

Para a análise da narrativa, buscaremos pôr à prova as hipóteses de que: a) as personagens veem-se enredadas em situações de opressão e violência física e simbólica das quais não conseguem escapar; b) face à violência, a reação das personagens é de imobilidade; c) a imobilidade se explica por interditos de várias ordens que impedem as personagens de verbalizar e/ou partilhar pela linguagem o entendimento da violência em toda sua extensão.

Há uma coesão no que se refere ao tema, ao tempo e ao espaço dos contos. Todos tratam de situações de opressão vividas por personagens pobres em Moçambique colonial. Mas há uma outra coesão que unifica o livro, já anunciada em outra ocasião (BORGES, 2019), e que agora é oportuno aprofundar: a imobilidade. Ela funcionaria como elemento estruturador das sete narrativas. Imobilidade aqui abrange muitos sentidos: uma posição de espera; uma imobilidade social representada por personagens sem qualquer possibilidade de ascensão social; impossibilidade de autoafirmação, de se mover, de falar, de recusar.

Em todos os casos, a imobilidade é a resposta possível das personagens para um contexto de violência. Via de regra, elas se veem enredadas em situações de opressão e violência física e simbólica das quais não conseguem escapar. Um exemplo é o velho Madala do conto “Dina”, dobrado durante horas sobre o ventre enquanto retira ervas daninhas do chão. Nessa posição, sob o sol do meio dia, Madala é incapaz de se queixar ou se levantar, à espera de que o capataz dê sinal para a pausa do almoço. Vejamos algumas passagens:

Dobrado sobre o ventre e com as mãos pendentes para o chão, Madala ouviu a última das doze badaladas do meio-dia. (...) Apoiou os cotovelos aos joelhos e esperou pacientemente. (...) A dor dos rins era-lhe insuportável, e muito mais agora que já tinha tocado o dina. (...) Madala curvou-se à frente até experimentar uma dor lancinante (...) Madala arrancou mais duas plantas e esperou, de cotovelos apoiados aos joelhos. (HONWANA, 2017, p. 57, 58, 59, 60)

É a hora do almoço, mas o capataz não ordenou a suspensão temporária do trabalho. Por isso, Madala, trabalhador agrícola, passa toda a primeira parte do conto ajustando-se da melhor maneira à posição de espera. Uma espera que é labor: as badaladas já anunciaram o meio dia, mas os trabalhadores não foram liberados. A pausa não depende do horário, mas do poder do capataz. O que resta a Madala, então, é seguir trabalhando, economizando o pouco de força que tem, aguentando as dores nos tendões do joelho, depois dos órgãos internos.

Madala não para de trabalhar, mas o próprio jeito que o faz, aos poucos, medindo cada pequeníssimo movimento, é a imagem da imobilidade. Uma imobilidade voluntária e subserviente. É o pacto da violência, da coerção, que obriga a vítima a aceitar os mandos, sob pena de represálias físicas. Madala não se levanta. Imobilidade, aqui, é sobrevivência.

Contudo, descrever a personagem apenas como um obediente trabalhador seria ignorar toda a tensão que se alonga desde os músculos dos braços até o interior de Madala. Ele está faminto e exausto; ele quer, ele precisa levantar-se. Após o capataz finalmente anunciar a pausa, a reação de Madala é, para surpresa do leitor, adiar seu alívio: “Não se levantou logo” (HONAWA, 2017, p. 61). O verbo ‘convir’ revela a complexidade dessa espera: “Não convinha que o capataz notasse que tinha pressa em largar o trabalho.” (HONWANA, 2017, p. 61).

Espera e imobilidade andam juntas. Estão todas revestidas do bom grado e da concordância, mas, no fundo, elas trazem um disfarce que é fingimento e simulação: ao decidir obedecer, Madala, o que faz, é estacar por dentro suas dores e conflitos. A imobilidade de ação torna-se espelho da imobilidade social.

COMO EXPLICAR A IMOBILIDADE?

Quando entramos nos contos com essa chave, percebemos que muitas personagens não conseguem nomear ou entender seus sentimentos nem aquilo que lhes acontece. Mais do que não conseguir, melhor seria dizer: não podem. Vejamos “A velhota”. Um filho mais velho chega em casa, depois de apanhar na rua de um grupo. Em casa, a mãe dava um jantar parco aos filhos menores. O mais velho, doído, acaba abraçando a mãe, que se comove:

- Bateram-te? Diz-me, meu filho, eles bateram-te?
 - Quem foi?
 - Não, não me bateram.
 - Mas eles fizeram-te alguma coisa, não fizeram? Tu estás com raiva, não é? [...] Não queres contar? Não? Não queres?
 - Não serve de nada.
 - [...]
 - Meu filho, eu não entendo bem o que estás para aí a dizer, palavra que não entendo. Mas tu tremes, tu estás ou assustado ou muito zangado... [...]
 - (...) Sim, eu vou dizer: eles bateram-me. (...) Eles fizeram-me pequenino e conseguem que eu me sinta pequenino. (...) E por quê? (...)
 - Bem, acho que o melhor é não querer saber disso para nada, porque não percebo nada do que tu dizes...
- (HONWANA, 2017, pp. 83-85)

Os dois ficam em silêncio, abraçados. A mãe quer dizer-lhe algo: “Ela tinha estado um bom pedaço a matutar na maneira de me dizer qualquer coisa que afinal não disse” (HONWANA, 2017, p. 86). Não se sabe o que a mãe queria dizer e por que não o fez, se não podia ou não conseguia fazê-lo. O leitor fica no escuro, mas inventa algumas interpretações: as palavras da mãe podem ser mais dolorosas que o silêncio; diante de uma realidade que não se pode mudar, melhor é calar-se; ao silenciar-se, a mãe está concordando com a indignação do filho, mas ambos sabem que esse sentimento não terá consequências. Em qualquer dos casos, o silêncio diz tudo: legitima o sofrimento, mas não oferece uma via para a rebeldia.

O que a imobilidade põe em questão não é a incapacidade cognitiva, mas o medo de entender, nomear, apontar. O silêncio é ferramenta de sobrevivência. Provavelmente a briga em que se meteu o filho envolvia relações de poder típicas de um sistema colonial racista. É o mesmo medo que tem o Cão Tinhoso de olhar para os olhos, em outro conto. A frase evocada diversas vezes ao longo do conto que dá nome à coletânea refere àqueles olhos “a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer” (HONWANA, 2017, p. 11 e 18). Ora, um cão sarnento, velho, magro, cheio de feridas. Por que seus olhos haveriam de meter medo? Porque olhá-los é reconhecer a opressão; uma opressão sofrida, aceita e reproduzida.

A explicação da violência, em toda sua extensão, segue sem ser partilhada. Uma extensão que abrange tanto o uso direto da força quanto a estrutura social desigual e excludente motivada pela origem, cor, classe, gênero. Sem ser partilhada, a violência não pode ser desmantelada. Não há revolução. As personagens engolem-na.

Desde os anos 1960, o norueguês Joahn Galtung desenvolveu um amplo conceito de violência, do qual nos valem aqui. Em seu artigo mais famoso, “Violence, Peace, and Peace Research” (1969), ele rejeita que a violência possa ser uma lista de coisas indesejáveis. Por meio de deduções lógicas, almeja uma definição ampla o suficiente para servir de base comum a diferentes sociedades e estreita o suficiente para guiar ações concretas em busca da paz. Apesar da tendência tipológica e dicotômica de Galtung, ele pode nos ser muito útil para entender a profundidade da violência.

Segundo Galtung, a violência apresenta-se em várias dimensões: pode ser física-somática ou psicológica; direta ou indireta; praticada por um sujeito identificável ou não; intencional ou não; decorrente do uso direto da força ou, por exemplo, da distribuição de recursos materiais. De modo geral, pode ser definida como “danos evitáveis às necessidades básicas dos seres humanos, e mais amplamente à vida” (GALTUNG, 1990, p. 292, tradução nossa).

Nem sempre a violência comporta o esquema a ‘sujeito — ação — objeto’, isto é, um sujeito que pratica uma ação contra um objeto. Se é mais fácil sinalizar a violência resultante do uso direto da força praticada por agentes, como é o caso de guerras e homicídios, a violência estrutural é mais complexa e possui uma natureza abstrata. Os atos não são cometidos apenas por indi-

víduos isolados, nem apenas por indivíduos em nome de grupos específicos, mas todo um sistema torna-se responsável: “A violência está alicerçada na estrutura e aparece como poder desigual e, conseqüentemente, oportunidades de vida desiguais” (GALTUNG, 1969, p. 171). Não apenas os recursos são distribuídos de modo desigual, mas o poder de decidir como e onde empregá-los. Na base da violência estrutural está a injustiça social.

Contudo, um escopo tão abrangente do conceito de violência acaba por tornar o termo de difícil aplicação e suscetível a diversos problemas filosóficos. Ele define a violência como sendo tudo aquilo “que aumenta a distância entre o potencial e o atual”, e, adiante, diz: “Em outras palavras, quando o potencial é maior que o factual, então o factual é por definição evitável e, quando é evitável, existe a violência.” (GALTUNG, 1969, p. 168 e 169). Ou seja, Galtung a diagnostica na impossibilidade e no fracasso da realização plena do potencial humano. No limite, a privação de certos elementos ou bens na vida de pessoas, ao contrapor-se ao potencial, responde a uma norma teleológica do que seria o potencial humano. Em geral, definido segundo uma ideia de progresso técnico e científico que pretende ser universal.

Apesar dessas reservas, a posição consequencialista de Galtung é crucial para uma teoria que pretende servir à tomada de ações concretas de construção da paz. O sociólogo chama atenção não para as intenções das ações, mas sobretudo para suas conseqüências. O resultado concreto de certas situações para a vida das pessoas prescinde de um sujeito identificável. Por isso, ao apelar às conseqüências, a teoria de Galtung permite incluir as estruturas sociais excludentes e injustas na conta da violência. Se há resultados que não derivam de sujeitos e portanto, resultados sem ações, não cabe pensar em intenção (a ação intencional é própria dos sujeitos), mas em conseqüências.

O consequencialismo é defendido por Yves Winter (2012) como uma batalha contra a visão positivista segundo a qual o conceito de violência depende de um perpetrador visível a quem se possa responsabilizar e culpar pelos atos que geram sofrimento em outras pessoas: “Individual agency and legal responsibility are unsatisfactory criteria for determining the incidence of violence” (WINTER, 2012, p. 197). Ainda no século XIX, quando Friedrich Engels, disse não haver diferença entre uma morte por tiro ou uma morte decorrente da pobreza dos trabalhadores no sistema capitalista – “o ato é

assassinato” – ele buscava o reconhecimento de um tipo de violência invisível. Invisível, mas conhecida. A sociedade sabia que colocar milhares de pessoas em condições de grande precariedade material lhes causaria danos e mesmo uma morte precoce.

Winter aponta os limites da teoria consequencialista e a propensão de Galtung (e Engels) a classificações estáticas e binárias para diagnosticar a violência: morte/vida, saúde/doença, etc. Esta tendência, aliás, colaboraria para colocar Galtung em uma espécie de ostracismo algumas décadas seguintes aos seus trabalhos mais conhecidos que fundaram os estudos da paz.

A maneira que Winter encontra de reinventá-lo é manter a crítica de Galtung à invisibilidade, mas aproximá-lo à noção de violência na tragédia grega. Não nos cabe aqui aprofundarmos a questão, mas vale a pena avançar às conclusões de Winter: “O que torna a violência estrutural não é o fato de ela ser invisível, mas de ser herdada através de gerações” (WINTER, 2012, p. 201). Deste modo, invisível, herdada e intergeracional, a violência se propaga. Precisamente por ser invisível, aliás, a violência atravessa gerações.

Quando nos voltamos aos contos de Honwana com esse olhar entre Galtung e Winter, vemos que imobilidade social e de ações contrasta com a capacidade de a violência mover-se: move-se para cruzar todas as gerações de uma família. O leitor cedo compreende que a violência em Honwana não é apenas de socos e espingardas, como aparece em alguns contos de *Nós matamos o Cão Tinhoso!*. O escritor desentranha o campo minado de práticas da violência direta e estrutural do sistema colonial que, às vezes visíveis, outras invisíveis, acometem e aprisionam gerações de moçambicanos.

O autor vai além: em suas narrativas, a própria natureza é violenta – as rolas devoram as plantações de milho; o sol do meio-dia devasta os corpos e turva a vista; a cobra mata um cachorro e esse simples acontecimento poderá arruinar o pai da família.

Ora, mas nesses últimos exemplos, se os fenômenos da natureza seguem seu curso inexorável e seus resultados são inevitáveis – então, em teoria, não seriam expressão de violência nem suportariam o adjetivo violento. Galtung mais uma vez nos socorre: o que pode ser evitado depende, entre outras coisas, do uso e da distribuição de recursos. Se esses recursos “são *monopolizados* por um grupo ou uma classe ou são *usados para outros pro-*

pósitos, (...) então a violência está presente no sistema” (GALTUNG, 1969, p. 169, *itálico no original*). Ou em outra passagem: “a fórmula geral por trás da violência estrutural é a desigualdade, acima de tudo na distribuição do poder” (GALTUNG, 1969, p. 175).

Como ele mesmo exemplifica, um terremoto não pode ser evitado. Mas, se uma parte da sociedade vive em casas sólidas, enquanto outras dispõem de moradias tão precárias que as tornam vítimas mortais dos impactos de um terremoto, então essas diferenças habitacionais são uma expressão da violência estrutural: “Em outras palavras, mesmo que o desastre natural seja inevitável, o impacto social diferente pode ser evitado” (GALTUNG, 1969, p. 186).

É assim que podemos questionar se em Moçambique colonial não haveria meios de impedir a devastação das plantações pelas rolas ou minimizar o impacto negativo sobre os camponeses; se não se poderia suspender o trabalho agrícola e a consequente exposição dos corpos ao sol durante as horas mais quentes do dia; se deveria ser o vizinho pobre a pagar pela picada de uma cobra no cachorro do vizinho rico. Como se vê, desprovidos de quaisquer recursos materiais, os colonos pobres ficam à mercê dos eventos naturais.

Portanto, é a violência social, aquela cujos resultados poderiam ser evitados, aquela impetrada pelos homens contra outros homens, que mina as personagens. É uma construção social baseada na injustiça e abuso de poder, opressão social e pobreza. Essa forma de violência está em todas partes, e mostra sua força especialmente ao instalar-se no seio das relações familiares.

Em “Papá, a cobra e eu”, como já adiantamos, o cachorro do vizinho é acidentalmente picado por uma cobra no quintal de Ginho, e morre. Mas o vizinho é homem branco, homem de poder, Sr. Castro, e obriga o pai da família a pagar-lhe uma indenização tão absurda quanto inviável para seus escassos recursos. Então esse pai insulta o Sr. Castro em voz alta – mas somente depois de o algoz ir embora.

– Filho da mãe!

Aproximei-me dele e puxei-lhe a manga do casaco:

– Papá, por que é que não disseste isso à frente dele?

Não me respondeu

(HONWANA, 2017, p. 102).

Há um interdito que impede as personagens de fortalecerem e partilharem esse entendimento pela linguagem: mais uma vez, é o medo. O medo paralisa. Silencia. Imobiliza. O pai que perde a filha para a prostituição, o trabalhador que perde suas terras férteis para o Estado. Todos têm medo.

Novamente, a revolta vai se encarcerar no silêncio de uma casa, como encarcerou-se no corpo do velho Madala. Imóveis, adultos engolem a indignação e ensinam a engoli-la. Praticam uma educação do consentimento. É aqui que desponta a figura da criança. Ela forma a espinha dorsal das personagens do livro e é particularmente acometida pela violência e a imobilidade. Em quatro dos sete contos, o narrador é uma criança, em alguns casos a mesma, e há outras crianças em vários enredos.

O uso consistente do olhar infantil é uma das escolhas melhor trabalhadas do livro: ele causa um descompasso entre uma ideia de infância à qual nos acostumamos a apreciar e a crueza da realidade social em que a criança vive.

Uma noção bastante estendida e aceita na contemporaneidade, herdeira, entre outros, de Jean Jacques Rousseau, enxerga a infância como um estado inocente da humanidade que merece proteção. Daí que a educação que Rousseau defendia em *Émile, ou de l'Éducation* (1762), envolvesse proteção e desenvolvimento da inocência e bondade inatas da criança, além da separação do domínio tirânico dos adultos.

Não é esta infância que aparece no livro de Honwana. As crianças estão desprotegidas, são vítimas da violência e, algumas vezes, suas reprodutoras. O desconcerto do leitor ao testemunhar a criança em meio a um contexto de violência acentua-se pela própria peculiaridade do olhar infantil. Por exemplo, a maneira como narradores de pouca idade procuram e oferecem explicações para os fenômenos da natureza e as mazelas sociais é peculiar: às vezes repetem, sem crítica, o que os adultos disseram; outras vezes, explicam com base em observações empíricas inusitadas, não científicas ou, ainda, diria um adulto, óbvias ou ingênuas.

Em “Papá, a cobra e eu”, Ginho afirma: “Quando uma cobra nos morde a gente morre. A Sartina diz que para a gente não morrer depois de ser mordido por uma cobra é preciso matá-la, queimá-la até ficar seca e comê-la.” (HONWANA, 2017, p. 98). Já em “Inventário de imóveis e jacentes”, o narrador descreve sua casa, minúscula e asfixiante, e define o corredor: “Para se

passar da sala de jantar para a sala de estar, tem-se de passar forçosamente pelo Corredor. Acho que por lá passamos sempre que vamos de uma divisão para a outra” (HONWANA, 2017, p. 53).

Em meio à visão inusitada e poética enreda-se a violência. Desta junção forma-se um complexo tecido de significados a cada vez que se procura, se aceita e se oferece uma explicação para coisas da vida. A tentativa de explicar racionalmente os fatos vai do fenômeno natural mais simples ao social mais complexo e, a atravessá-la, os dados emocionais humedecem a crueza da realidade.

O conto “As mãos dos pretos” é um dos mais fortes neste sentido. Durante a narrativa, tenta-se explicar por que razão a palma da mão das pessoas negras é mais clara que a pele do corpo. O início simula um modo descompromissado, “Já não sei a que propósito é que isso vinha”, para introduzir uma série de explicações também, à primeira vista, descompromissadas, mas no fundo de alto teor racista. As explicações, via de regra não científicas e discriminatórias, são oferecidas pelos adultos. O narrador criança as reproduz. Não é gratuitamente que ele o faz. Nota-se que, ao mesmo tempo em que reforça essas explicações, custa entendê-las ou aceitá-las.

Ao escutar o que teriam dito ao filho, a mãe desata a rir, “agarrada à barrega como quem não pode mais de tanto rir”. À longa gargalhada segue-se a última explicação sobre a cor das mãos dos negros, dada por ela ao filho:

(...) foi para mostrar que o que os homens fazem é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos. (HONWANA, 2017, p. 109)

Este conto é o que mais projeta a voz da personagem. Uma fala de resistência que dá causas, explica, acusa. Inclusive, que debocha, a julgar a crise de riso que precede a fala da mãe. Nesse sentido, destoa dos demais e rompe o longo silêncio do livro e o interdito da linguagem. Como se não bastasse,

à explicação verbal segue-se um gesto de amor, contrapondo-se vertiginosamente ao racismo que pontuava toda a narrativa: a mãe dá um beijo nas mãos do narrador.

É com pesar e alívio que ele, no fim, corre ao quintal, como se estivesse libertado. “Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.” (HONWANA, 2017, p. 109). Compreendemos, então, que mãe e filho são negros. O riso da mãe terá sido mesmo riso ou choro? Ao entender a explicação dada por ela, seu filho terá, realmente, se libertado?

Quando dizemos que a imobilidade atinge todas as personagens, é porque a criança que corre desembestada, no fundo, também está presa. Presa nas amarras de relações sociais injustas, racistas e violentas. Ela é tão imóvel quanto a cama dura, a sala de visita, a estante que o narrador descreve no conto “Inventário de imóveis e jacentes”.

A imobilidade presente no livro *Nós matamos o Cão Tinhoso!* trata também da impossibilidade de ser criança. Esta ideia resume-se na frase da mãe do narrador de “Papá, cobra e eu”: “Lembra-te de que já não és nenhuma criança” (HONWANA, 2017, p. 95). Não é apenas porque o corpo está crescendo, mas porque a violência impõe rupturas entre a infância, no que ela tem de sonho, de inocência e de confiança nos outros, e a idade adulta. Rompe-se fronteiras entre as visões modernas do infantil e do adulto. Desde cedo a criança é chamada a viver e a testemunhar acontecimentos terríveis que julgamos impróprios para ela.

Uma das formas que a violência se materializa é na relação com os animais. No livro, as crianças lhes dão descrições corriqueiras, simples, mas por isso mesmo despercebidas pelo adulto. No já citado “Papá, a cobra e eu”, por exemplo, Ginho observa Totó deitado a fingir que já comeu a comida, mas que na verdade esperava as galinhas amontoarem-se em volta do arroz para, assim, saltar atrás delas. Mais uma vez, ocorre um descompasso quando, na possível relação de afeto das crianças com os animais, irrompe a violência.

No conto mais famoso de Honwana, aquele que dá nome ao livro, o descompasso coloca-se de forma radical. O enredo dá conta de um cachorro abandonado que vivia na cidade e, devido à sarna e ao seu estado precário de saúde, causava repugnância (especialmente nos adultos). Até que um

adulto, aquele com mais poder, decide matá-lo. Mas serão o narrador e seu grupo de amigos os incumbidos de executarem a ordem.

O título condensa vários níveis de significado: *Nós matamos o Cão Tinho-so!* é, ao mesmo tempo, uma sentença e uma denúncia: ficamos a saber que o cão está morto. Mais: é assassinado.

A lista de culpados é longa e, quanto mais detalhada, mais revela o peso da hierarquia social: o Senhor Administrador pedira a cabeça do cão por um motivo fútil (perdera uma partida de cartas e ficara zangado, quis descontar no cão); o Duarte da Veterinária foi o encarregado de executá-lo, mas preferiu transferir a outrem o serviço sujo; coagiu as crianças, que cumpriram a tarefa. O sujeito do título estende-se à toda a comunidade. Em ‘nós’ cabem muitos nomes, mais do que os citados. Com ponto de exclamação, o título abrange toda a sociedade, aquela que executa a violência e aquela que se cala.

A figura do cão é ambígua: por um lado, coloca-se como vítima. Afinal, trata-se de um animal indefeso, abandonado, faminto. É o animal doméstico por excelência. Por outro lado, parece causar desconforto inclusive em outros cães. Vaga pelas ruas arrastando suas feridas. Um “cão feio”, diria o narrador. Um pária. Daí um certo consentimento com sua morte, defendida em nome da higiene e da coesão social, mas que não durará muito face à consciência do absurdo e da crueldade.

O título é também uma confissão: são os meninos, o narrador e seus colegas, que o mataram. O leitor desconcerta-se ao ter de abdicar da (idealizada) ingenuidade atribuída à infância. A infância não basta para desculpar um crime. Mesmo o fato de se tratar de um ato coletivo não é atenuante nem exime os meninos da culpa que eles próprios sentem: “É uma coisa de malta, mesmo de malta” (HONWANA, 2017, p. 25).

Pouco a pouco, apercebemo-nos que nem todos os meninos, para não dizer nenhum, estão à vontade com a tarefa que lhes é imposta. Até mesmo o líder do grupo, o destemido Quim, ordena a outros que atirem no cão, e não ele.

Ginho empunha a arma para matar o cão sarnento, mas tem medo. Também Ginho, no fundo, não se move. Primeiro, literalmente, quando não consegue disparar, pese as ordens de Quim. Depois, em sentido figurado, quando dispara. Porque imobilidade aqui é obediência. O narrador atira no cão, sim, mas sua imobilidade, como a dos colegas, é não conseguir reagir ao arbítrio, ao abuso de poder.

A mesma imobilidade é partilhada com o cão. No início, ainda antes de ser decidida sua morte, o cão parece rebelar-se: “(...) o Cão Tinhoso começou a chiar com boca fechada e avançou para os outros [cães] quase que a correr”. Não consegue: “Quando os outros se viraram para ver o que ele queria, teve medo e parou no meio da estrada” (HONWANA, 2017, p. 12). Quem vence é o ‘quase’: como Ginho, quase se rebela, quase tem coragem suficiente para a desobediência.

Alguns críticos literários enxergaram no cão sarnento o regime colonial em agonia, que precisava ser abolido para o fim do regime; não por acaso, a luta contra a metrópole também se deu com armas.

Essa comparação do cão ao regime colonial parece-nos equivocada. Só pode ser aceita em um sentido parcial, e não enquanto alegoria. Porque aceitá-la de forma muito estrita é ignorar uma série de elementos: a empatia do leitor com o cão indefeso; a morte que resulta de uma ordem arbitrária de um agente do Estado; o estatuto das crianças que a concretizaram – ao mesmo tempo vítimas e reprodutoras do abuso de poder.

Portanto, talvez o cão se assemelhe ao lado mais fraco: o colonizado. Afinal, o colonizado é desumanizado. Quando o Senhor Administrador, ou seja, a agente do Estado, ao perder um jogo de cartas, ao mesmo tempo olha para o menino e para o cão, e vê que ambos estão rindo dele, quando o Senhor Administrador cospe em algum lugar entre o menino e o cão – o que se está a dizer é que não há diferença entre os dois, colonizado e cachorro sarnento.

O cão, com aqueles olhos “a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer” (HONWANA, 2017, p. 11, 18), equipara-se ao homem não porque o cão é humanizado, como gostaria o narrador, mas porque o homem é desumanizado. Entre eles, especialmente os negros, os negros pobres e não assimilados. Também as crianças. Elas são pequenas demais para terem direitos, e grandes demais para merecerem afeto e proteção.

A LÍNGUA DO AVESSO

Outrora descrevemos o silêncio enquanto resposta à violência. A língua na qual se poderia nomear a violência em toda sua profundidade traz em si a

herança do colonizador. Contudo, Honwana abre gretas na língua, integrando expressões em outras línguas africanas, como o ronga, bastante difundido em Moçambique. Se é verdade que os contos são todos escritos em português, as expressões africanas, embora em muito menor número e restritas basicamente ao vocabulário, são significativas se pensarmos no contexto da luta anticolonial que marca a produção e publicação da obra.

A impossibilidade de transformar a violência sofrida em verbo – o verbo indica ação –, bem como ter essa linguagem partilhada e reconhecida pela comunidade, desembocará em “Rosita, até morrer”.

“Rosita” pode ser lido justamente como uma espécie de *desembocar*: de deságue, de um lugar que se chega depois de um percurso, mas que traz consigo esta nascente de rio que é *Nós matamos o Cão Tinhoso*. É um *desembocar* também porque radicaliza problemas apresentados no livro. O conto distancia-se do livro em muitos sentidos. Já não traz qualquer marca do universo infantil. Contudo, a opressão segue presente e gera formas de imobilidade.

Em forma epistolar, Rosita dita a outrem uma carta ao amado que foi embora. A carta está em português, e por isso indica que o destinatário seria um assimilado. Isto é, uma pessoa que aderiu ao Estatuto do Assimilado, em vigor dos anos 1920 aos anos 1960. Esse estatuto conferia a condição de cidadão português aos colonizados que aceitassem renunciar à cultura autóctone, incluindo o próprio nome, a fim de aderir à cultura da metrópole (língua portuguesa, cultura, religião, vestuário etc.). Pese a condição oficial de portugueses, os assimilados continuaram a ser discriminados.

Uma das passagens do conto confirma esta condição do destinatário:

“Você vai pruguntar as pessoa que anda aqui a falar assim: Ó! Manuel tem esta nossa pele mas agora é branco, comprou ser branco nos papel, esqueceu os vovô dele que morreu, esqueceu filha dele que nasceu, esqueceu terra, esqueceu tudo” (HONWANA, 2017, p. 140).

Em países com altas taxas de analfabetismo, é bastante comum o envio de carta escrita por uma pessoa em nome de outra. Basta lembrar que, em 1975, quando Moçambique se torna independente de Portugal, o analfabetismo rondava 93% da população, segundo a UNESCO. Antes disso, não havia

seguimento e divulgação regular das taxas, mas poderíamos supor que, em Moçambique colonial, elas eram ainda maiores.

Em “Rosita”, a carta escrita por alguém que conhecia rudimentos do português, e ditada pela protagonista, evidencia a as barreiras à alfabetização e ao domínio da língua, que são bens culturais e de ascensão social. Esse interdito contribui para a perpetuação da violência e da imobilidade.

Apesar dessas marcas de exclusão, existe uma rede de solidariedade aí constituída entre Rosita e quem escreve a carta. Ela diz: “Chico não vai dizer ninguém coisa que escreveu para você” (HONWANA, 2017, p. 141). Essa mesma rede também é de desigualdade. Quem escreve, isto é, quem tem um acesso à língua e à escrita, ainda que precário, é homem, não mulher. O remetente, sendo mulher e colonizada, é duplamente excluído da escrita e da leitura, sendo estas mediadas pela voz masculina. Vale ressaltar, contudo, que Rosita é uma mulher forte o bastante para recorrer a outrem que lhe escreva a carta que ela quer.

Mas há surpresas interessantes. E é que essa mulher que espera, que foi abandonada grávida pelo amado, e que só sabe escrever o próprio nome (é pouco, mas já é simbólico), essa mulher que ainda chora de saudade de Manuel, mas que depois da chuva acordou contente, vendeu mandoinha e comprou um lindo vestido para sua filha – essa mulher fala. Se expressa. Expõe suas dores e alegrias. Partilha.

O elemento mais surpreende e ousado do conto é o tratamento da língua. Já vimos que na coletânea *Nós matamos o Cão Tinhoso* integram-se termos em línguas africanas. Mas, em seu conjunto, as narrativas são fiéis à norma do português europeu. A africanização do português, um pouco tímida no livro e circunscrita sobretudo ao léxico, será levada ao limite e com força em “Rosita”.

“Rosita” reproduz à exaustão os desvios gramaticais da norma culta portuguesa. Cria uma “espécie de poética do erro” (BORGES, 2018, p. 206) que separa a ignorância da língua e os malabarismos para comunicar o amor e o sofrimento pela escrita. Não sabemos se o erro é de quem escreve ou de quem fala, e essa mesma confusão é constitutiva do lugar da personagem feminina. Em todo caso, sabemos que há dois filtros no texto e que as personagens não dominam a norma culta do português europeu: eles a reinventam. Não

há dúvidas de que quem primeiro o faz é a própria Rosita, analfabeta, e por isso mais proclive a abrir gretas no português.

Eu não esquece tu brabou, dormiu comigo, eu era menina – você encontrou – deixou eu com prenha, fugiste com outra mulher. Eu não esquece mas eu já não zanga nem nada, minha mãe diz é assim, os homem é maluco. Eu não foi na escola, não tem o estudo nem nada, escrever meu nome foi você que ensinaste. Só sabe fazer machamba, fazer comida para você, lavar teu roupa, gostar você. Tratar tua filha também. (HONWANA, 2017, p. 139-140)

Rosita é uma mulher que espera. À semelhança das demais personagens de Honwana, ela está imóvel. Mas nem tanto. Tem força para dizer. Não se pode reduzi-la somente ao lugar de inferioridade nas relações de gênero, a uma mulher traída, uma mãe solteira que aguarda o amante. A força dela é do tamanho de seu amor e da sua voz que, aos barrancos e do avesso, enuncia coisas que lhe acontecem por dentro, o cotidiano de uma dor que a reforça humana – se lembrarmos as discussões sobre “As mãos dos pretos”, veríamos a audácia dessa voz.

“A língua, somente do avesso, pode dar algum poder ao enunciador: o poder de comunicar um sentimento privado” (BORGES, 2012, p. 206). Estamos em terreno do indivíduo, sem rebeliões, sem coletivo. Nem por isso há de se menosprezar a força daquele que tem coragem de falar. Rosita o faz, e denuncia as misérias de Manuel ao deixar se assimilar, ao querer ser branco. O gesto político está na tomada de voz, por metonímia, de uma classe duplamente subalterna que aponta e recusa a ferida de querer-se branco. Tomada de voz com recursos que desafiam a norma e o sistema cultural imposto. Por isso, talvez se possa dizer que o tratamento da linguagem é ao mesmo tempo político e poético.

Por isso, qualquer coisa de diferente acontece aqui: Rosita se apropria de uma língua que não é sua língua mãe e com a qual pena para descrever o tamanho do amor; invade um território alheio e o torna também seu, mas ao seu modo: desviando das barreiras da norma, da gramática que se ergue como lápide para impedir o passo. Mas Rosita vai, Rosita avança. A língua

do avesso é a língua falada, língua viva, língua inventada que nos faz lembrar Guimarães Rosa, mas cuja voz, mesmo mediada, já não pertence a Riobaldo: é de Rosita. O uso radical da língua talvez seja um primeiro passo para a rebeldia; e a primeira rebeldia talvez seja a de assumir a outrem nosso sentimento privado.

Rosita, por isso, rompe o silêncio que atravessa a obra *Nós matamos o Cão Tíhoso!*, silêncio preenchido somente pelas balas das espingardas.

* Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, M. “Luís Bernardo Honwana, imobilidade e violência sob o olhar infantil”. *Literartes*, v. 1, n. 9, pp. 198-207, Dezembro 2018.
- GALTUNG, Johan. “Violence, Peace, and Peace Research”. *Journal of Piece Research*. vol 06, nº 3, (1969), pp. 167-191.
- _____. “Cultural violence”. *Journal of Piece Research*. vol 27, nº 3 (Agosto 1990), pp. 291-305.
- HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o Cão Tinhoso*, 1ª ed. São Paulo: Kapulana, 2017. [1964]
- WINTER, Yves. Violence and Visibility. In: DILTS, Andrew (et al.). *Revisiting Galtung’s concept of structural violence*. New Political Science, vol. 34, nº 2, 2012, pp. 195-202.
- Relatório Anual 2015, UNESCO Moçambique. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246143_por. Acesso em 05 abril 2020.



INFÂNCIA, JOGO MIMÉTICO E EXPERIMENTO DA LÍNGUA

Maria Rosa Duarte de Oliveira

[...] a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis. [...] as crianças [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas.

Walter Benjamin¹

Nada melhor do que esta reflexão de Benjamin sobre o universo da infância e de seu modo de operar sobre o mundo para extrair dela a linha de força deste ensaio, qual seja a de focalizar o lugar da infância, porém, distante da associação com a criança na cronologia da história de determinada pessoa. Aqui, o ponto de inflexão está na infância como operador perceptivo e de linguagem, naquele intervalo intempestivo entre não-língua e língua, ou ainda, entre sons desarticulados (phoné) e discurso; entre natureza e cultura.²

No fragmento, Benjamin nos alerta sobre essa perspectiva ao destacar dois modos do pensamento e da linguagem da infância se articular: a imitação e a

recolha de restos. Imitação aqui entendida como produção de semelhanças, como definirá Benjamin no ensaio “A doutrina das semelhanças”, no caminho oposto ao de reprodução para o de recriação, a partir de restos de objetos recombinaados num brinquedo, agora, com função lúdica. Trata-se de uma apropriação daquilo que perdeu sua função utilitária para gerar uma outra função, agora, sob o comando do princípio do jogo e do prazer. Interessante é perceber que é essa também a correlação que Benjamin faz sobre o lugar do poeta na modernidade: o de coletor do lixo, dos restos, daquilo que a indústria, na sua produção em série, lançou fora como inútil. Esse é o material que o poeta recolhe, lapida e transforma, em pedras preciosas, como afirma Valéry em “Poesia e pensamento abstrato” (1991, p. 215).

INFÂNCIA E JOGO MIMÉTICO

Em “A doutrina das semelhanças”, de 1933, Benjamin dedica-se a investigar o princípio condutor da produção de símiles, que está no jogo mimético, distante do sentido de reprodução da realidade sensível, implicando a configuração de semelhanças, como Aristóteles já apontou na *Poética*, ao definir a imitação (mimese) como a produção de um raciocínio de equivalência – “este é tal” - do qual se deriva conhecimento e prazer devido à unidade, beleza e verossimilhança da imitação e não do objeto imitado (1998, p. 107).

Assim como Aristóteles, Benjamin também percebe que engendrar semelhanças surge já nas primeiras brincadeiras infantis: “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem”. (BENJAMIN, 1985, p. 108).

Benjamin observa, ainda, que as semelhanças que são fruto da percepção dos cinco sentidos, no contato com a realidade, são aquelas mais evidentes e que exigem menor gasto energético; o foco de seu interesse, porém, está nas semelhanças não-sensíveis, que exigirão a maior força criadora do ser humano. Essas são semelhanças que estão submersas, invisíveis, nas camadas mais profundas da faculdade mimética, como um rio subterrâneo de evocação

sutil de correspondências, presente nos sonhos e, não por acaso, associada à memória involuntária de Proust, como na famosa cena em que o sabor de uma simples *madeleine* despertou todo um conjunto de afetos, sensações, paisagens, pessoas e lugares da infância do narrador-autor.

Mas é na linguagem que as semelhanças não-sensíveis encontram seu “ter-lugar” e a faculdade mimética pode se inscrever em plenitude, pois

A linguagem seria a mais alta aplicação da faculdade mimética: um medium em que as faculdades primitivas de percepção do semelhante penetraram tão completamente, que ela se converteu no medium em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente, como antes, no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos próprios aromas. Em outras palavras: a clarividência confiou à escrita e à linguagem as suas antigas forças, no correr da história. (BENJAMIN, 1985, p. 112)

A faculdade mimética, que se inscreve na linguagem, não se faz, assim, de modo direto, numa espécie de osmose natural com as coisas do mundo sensível, mas é uma mediação, uma construção na qual as combinações e correspondências se fazem com e na linguagem, que é o ter-lugar onde se engendram as semelhanças, entre elementos que não são idênticos, mas podem ser tocados, em sua interioridade mais sutil, numa sintonia de sensações que se reencontram na semelhança de sua essência, de seu aroma, de seu som, de seu silêncio e que a palavra poética, especialmente, recolhe e condensa, como ocorre neste trecho de “O recado do morro”, de Guimarães Rosa: “Papagaios rouco gritam: voam em amarelo, verdes. Vez em vez, se esparrama um grupo de anús, coracóides, que piam pingos choramingas. O caracará surge, pousando perto da gente, quando menos se espera – um gavião visto, que gutura” (ROSA, 2001, p. 31).

Destaca-se, aí, a distância que separa o escrito daquilo que foi ouvido pelo narrador no mundo sensível. A mesma distância que vai do som à letra, pois é a semelhança não-sensível que estabelece essa ligação “entre o escrito e o intencionado”. Interessante é perceber que, nessa escrita poética, a intenção não é a de reproduzir os sons das aves (papagaios, gavião) e do pássaro

(anú), por meio de vocábulos, como ocorre nas onomatopeias, mas sim a de criação dessas vozes sem-palavra por meio de associações inusitadas, correspondências que nascem de uma outra lógica que opera por semelhança daquilo que está distante, por meio de dispositivos poéticos como a metáfora e o paradoxo. Por isso, “papagaios roucos podem gritar”; “anús piam pingos choramingas” e um “gaviãoão vistoso que gutura”, isto é, “vistoso” na própria escrita que o faz mais gavião pela repetição do “ão” aliado ao som gutural e grave, vindo da profundidade da garganta.

Este princípio das semelhanças não-sensíveis opera, especialmente, na linguagem escrita e falada pelo simples fato de não serem iguais às próprias coisas, mas manterem com elas uma relação de representação, substituição e equivalência.

[...] É, portanto, a semelhança não-sensível que estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e entre o falado e o escrito. [...] A mais importante dessas ligações é talvez a última, entre a palavra escrita e a falada. Pois a semelhança que nela prevalece é comparativamente a menos sensível de todas [...] A escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral, num arquivo de semelhanças, de correspondências não-sensíveis. (BENJAMIN, 1985, p. 111)

Como destaca Benjamin, a faculdade mimética, que teve grande força nas civilizações mais antigas, na modernidade, ganhou outro estatuto: transformou-se, mas não desapareceu, de modo que é possível delinear uma história dessa faculdade das semelhanças não-sensíveis ao longo do tempo: desde os xamãs e os astrólogos, que traçam correspondências entre os astros e o destino dos homens, até a linguagem, seu novo habitat e, nela, as onomatopeias³ inscrevem-se nessa tentativa de encontrar alguma representação no código alfabético para mimetizar sensações, sons, ruídos, e, especialmente, a voz dos animais, por ser intraduzível em palavras. E isso só pode ser feito pela criação de termos que busquem inserir a não-língua na língua por meio de semelhanças não-sensíveis, que desejam ser equivalentes ao que foi percebido pelo sensível. A esse respeito, Gagnebin (1993) esclarece que

Benjamin tenta pensar a semelhança independentemente de uma comparação entre elementos iguais, como uma relação analógica que garanta a autonomia da figuração simbólica. A atividade mimética sempre é uma mediação simbólica, ela nunca se reduz a uma imitação. Em vão procurar-se-ia uma similitude entre a palavra e a coisa baseada na imitação. Saber ler o futuro nas entranhas do animal sacrificado ou saber ler uma história nos caracteres escritos sobre uma página significa reconhecer não uma relação de causa a efeito entre a coisa e as palavras ou as vísceras, mas uma relação comum de configuração. (GAGNEBIN, 1993, p. 80-81).

REMEMORAÇÃO DA INFÂNCIA

É em *Infância em Berlim por volta de 1900*, de 1933, que Benjamin experimenta essa linguagem da infância alicerçada sobre o jogo mimético das semelhanças não-sensíveis em textos-fragmentos que transitam entre o ensaio, a rememoração de cenas da infância e de sonhos esparsos, além de reflexões sobre a vida e a sociedade. Esse discurso, sem nome e sem categorização definida, instiga-nos a percorrer seus corredores labirínticos por meio de algumas setas indicativas como estas: “O telefone; Caçando borboletas; A despensa; Esconderijos; As cores; O jogo das letras; Um fantasma; A escrivainha; Armários...”.

O mapa é ziguezagueante e sugestivo. Escolhemos um deles para adentrar nesse espaço lúdico. Entremos, junto com esse sujeito que rememora a infância em Berlim, num certo armário:

O primeiro armário que se abriu por minha vontade foi a cômoda. [...] Lá dentro ficava guardada minha roupa. Mas entre todas as minhas camisas, calças, coletes, que deviam estar ali e dos quais não tive mais notícia, havia algo que não se perdeu e que fazia a minha ida a esse armário parecer sempre uma aventura atraente. Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; en-

tão deparava minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas [...] de sorte que cada par tinha o aspecto de uma pequena bolsa. *Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. Quando encerrava no punho a posse daquela massa suave e lanosa, começava então a segunda etapa da brincadeira que trazia a empolgante revelação.* Pois agora me punha a desembrulhar o “capturado”⁴ de sua bolsa de lã. Eu o trazia cada vez mais próximo de mim até que se consumasse a consternação: *ao ser totalmente extraído de sua bolsa, o “capturado” deixava de existir.* Não me cansava de provar aquela *verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, que o capturado e a bolsa, eram uma única coisa.* E sem dúvida, *uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido.* (BENJAMIN, 2012, p. 123-124; destaques nossos).

No fragmento, é importante observar, em primeiro lugar, o ato de re-memorar, no presente do relato, que não consiste em simples reprodução de um arquivo memorialista, mas sim na mediação, pela linguagem, de um conjunto de sensações misturadas, que “vem junto” com o toque da mão da criança na textura da lã, excedendo essa semelhança sensível do tato para capturar outras semelhanças não-sensíveis, produzidas pela faculdade mímica e imaginativa.

Trata-se da produção de um jogo, um prazer desinteressado que absorve o jogador e retira-o do curso da história por um instante, rompendo o continuum pela insurgência intempestiva de uma semelhança não-sensível que transforma um simples par de meias numa bolsa em cujas dobras se oculta algo ainda mais imprevisto: o desfazer-se e recompor-se entre a imagem e a realidade, o invisível e o visível, de modo a produzir um raciocínio que opera por analogia ainda mais distante da observação dos sentidos: a do jogo de metamorfose entre forma e conteúdo, de modo que alterar um deles significa alterar o outro também.

É esse lugar da infância como construto perceptivo que nos interessa neste ensaio, e que Benjamin exerce com maestria nestes textos de *Infância em Berlim* nos quais recompõe, na linguagem, uma infância que renasce a

cada vez que se entra nessa aventura de pensar-relembrar-escavar-escrever sob o signo das reverberações fugazes de semelhanças não-sensíveis, sempre em trânsito para se desdobrarem em outras, ainda por vir.

INFÂNCIA E EXPERIMENTO DA LINGUAGEM

Estudos do filósofo contemporâneo Giorgio Agamben (1942) apontam para este lugar da infância na linguagem, tal qual viemos tratando até aqui. Trata-se do limiar entre não-língua (língua sem palavras) e língua, ou melhor, da cisão entre língua, como a potencialidade de produzir enunciados mas sem fazê-lo, e a fala articulada, ou discurso⁵. Daí o fato de que o homem não nasce falante, como ocorre com os animais, cuja linguagem está em continuidade com sua própria natureza. O ser humano, no entanto, precisa separar-se da linguagem-natureza, em seu estado de infância da “língua sem palavra” (Agamben, 2008, p. 64) e apropriar-se do seu poder de dizer a fim de se constituir como sujeito do discurso e da história.

Se quisermos uma imagem correlata, à luz da faculdade mimética da semelhança não-sensível de que nos falou Benjamin, encontraremos numa espécie anfíbia⁶, a salamandra albina ou *axolotl*, essa correspondência com a “ideia da infância”⁷, segundo Agamben:

Nas águas doces do México vive uma espécie de salamandra albina que há muito tempo atraiu as atenções dos zoólogos e dos estudiosos da evolução animal. Quem tenha tido a oportunidade de observar um espécime em aquário fica surpreendido com o aspecto infantil, quase fetal, deste anfíbio: a cabeça relativamente grande e enterrada no corpo, a pele opalescente, com uma leve mancha de cinzento no focinho e azulada e rosada nas excrescências febris à volta das guelras, as delicadas patas com dedos em forma de flor-de-lis (1999, p. 90).



Fig. 01: Axolotl

O mais interessante é saber que essa espécie, o *axolotl*, que vive em lagos próximos à cidade do México, pode ou não seguir o curso natural evolutivo e metamorfosear-se em salamandra, na sua fase adulta, passando a viver na terra. E mesmo que isso ocorra, no corpo das salamandras permanecem resquícios do seu estágio larval, como as brânquias externas.

Esta recusa em seguir o curso natural de sua evolução, que implicaria assumir a forma adulta e terrestre, faz da imagem desta forma larvar, o *axolotl*, um poderoso dispositivo para a intempestiva aproximação da “ideia da infância”, assim como do sentido dessa obstinada “involução” no contexto da linguagem humana, no instante extremo de cisão entre *natureza*, o fato de o homem não nascer falante, e *cultura*, a necessidade do aprendizado de uma língua, que vem de fora, a fim de que se constitua como sujeito de um discurso.

A criança, o in-fans é primeiro aquele que não fala, portanto aquele animal monstruoso (como o dizia Lyotard), no sentido preciso de que não tem nem rugido, nem canto, nem miar, nem latir, como os outros bichos,

mas que tampouco tem o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada. (GAGNEBIN, 1997, p. 170).

Interessante é essa aproximação do *in-fans* ao animal monstruoso, que é justamente o modo como é conhecido o *axolotl* no México. O salto agora é criar esta equivalência invisível e não-sensível com o estado da *infância na linguagem*, isto é, a língua em sua condição larvar, sem semântica, que resiste à “fase adulta” de fala articulada e de discurso, mas deixa sinais de sua presença nesse contínuo “estar sendo”, a cada vez que o ser humano entra na língua e se percebe nesse estado larval, silencioso e gaguejante, como diria Deleuze (2011, p.138)⁸, de busca labiríntica dentre tantas palavras nascentes, o “o que” e o “como dizer”, outra vez e outra vez...

Desse modo, não se trata de regressão a uma origem fixada, cronologicamente, num passado remoto, no qual poderíamos vislumbrar um espaço mítico que antecederia o surgimento da linguagem humana. A linguagem poética é o lócus privilegiado para esse experimento da infância, materializado na fratura entre língua e fala. É nela que se dá a tensão entre o fluxo irresistível da fala e a sua interrupção, investindo no contrafluxo do hábito linguístico e seu caudal de palavras.

O experimento de linguagem⁹, ao qual se refere Agamben, consiste em permanecer nesse lugar fraturado do balbucio gaguejante, da possibilidade de dizer sem dizer, entre potência e ato, em pleno experimento da potência de privação da língua em seu estado larvar de infância, tal qual o *axolotl*. Este é o desafio de todo escritor: a busca desta linguagem *in-fans*, sempre nascente e, ao mesmo tempo, perdida, no vórtice desta língua sem palavra.

Deleuze ecoa tudo isso ao definir o que seja uma “gagueira”- *in-fans* inscrita na linguagem poética e que tensiona a língua dentro da língua, de tal forma que é percebida como uma língua estrangeira:

[...] É uma gagueira, cada posição de “um ” ou de “o” constituindo uma vibração. A língua treme de alto a baixo. Há aí o princípio de uma compreensão poética da própria língua; é como se a língua estendesse uma linha abstrata infinitamente variada. [...] Já não é a sintaxe

formal ou superficial que regula os equilíbrios da língua, porém uma sintaxe em devir, uma criação de sintaxe que faz nascer a língua estrangeira na língua, uma gramática do desequilíbrio. [...] Quando a língua está tão tensionada a ponto de gaguejar ou de murmurar, balbuciar..., *a linguagem inteira atinge o limite* que desenha o seu fora e se confronta com o silêncio[...] A obra gaguejante [...] lançada num devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão do mundo: uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo. (DELEUZE, 2011, p. 140, 145, 146; destaques do autor)

E, nesse ponto, Deleuze e Agamben se encontram ao definirem o “ter-lugar” da infância na linguagem, respectivamente, no “balbucio gaguejante” e na “língua sem palavra”. Distanciam-se, portanto, seja da cronologia de uma idade infantil, seja da associação com a infância de um sujeito determinado. A linguagem poética é, então, aquela que “faz a língua tremer” ao desativar o padrão da sintaxe discursiva e da mediação simbólica para investir na linguagem em seu estado de infância, de língua sem palavra e sem semântica, que vibra e ressoa na potência-de-não (passar a ato).

EXPERIMENTO COM A LÍNGUA EM ESTADO DE INFÂNCIA.

O desafio, neste tópico final, é o de propor um experimento com a língua em estado de infância. Propositadamente, selecionamos um livro ilustrado, já de antemão catalogado como destinado ao leitor criança: *Chão de peixes*, de Lúcia Hiratsuka, editado pela Pequena Zahar, em 2018.

O questionamento de partida é que não é o fato de um livro ser classificado como “Literatura Infantil” que determina, automaticamente, o ter-lugar da infância na sua linguagem. Para isso, é necessário que ele invista

na criação de uma poeticidade na qual os jogos imitativos primem pelas semelhanças não-sensíveis entre palavra, não-palavra e ilustração, de modo que a ressonância e as vibrações construam uma pauta capaz de desativar o código padrão sem negá-lo completamente, porém, submetendo-o a um experimento-limite.

O objetivo será, então, o de explorar *Chão de peixes* à luz da infância da linguagem sob duas perspectivas - a do sumiê da ilustração e a da estrutura de haikai, presença marcante em vários dos textos poéticos do livro. São composições que, já de início, exploram essa fissura sutil entre narrativa e poema, de modo que, de um lado, justapõem-se fragmentos que criam uma narrativa de lembranças da infância da narradora-autora, cujo motor é, justamente, o chão de terra do quintal onde a avó desenhava peixinhos; de outro, é um outro chão anunciado pelo título: o das páginas do livro que dão nascimento a imagens, cintilações, aparições de peixes que também podem ser semelhantes a folhas, ou melhor ainda, a simples movimento de pinceladas que nada significam fora delas mesmas, a não ser que se mostram como o que são: pinceladas, movimentos e intensidades da pressão do pincel sobre o papel, sem que se cristalizem numa forma determinada de representação de um referente externo.

No sumiê, conforme a própria autora define ao final do livro, “não há nenhum traço sem sentimento” (HIRATSUKA, 2018); entenda-se “sentimento” aí como a integração mão-corpo-pensamento do artista e traços e cores da própria composição. Sobre essa arte, uma das definições¹⁰ diz que:

Sumiê é uma técnica de pintura surgida na China no século II e introduzida no Japão por monges budistas, durante o século XIV. Esse estilo de pintura simples e elegante foi muito difundido no país, estabelecendo-se como uma arte típica japonesa. Na pintura *sumiê*, os objetos são retratados a partir de sua essência, com formas reduzidas e simplificadas. A técnica tradicional utiliza somente a tinta preta, à base de carvão, de pigmentação bastante concentrada. As pinceladas escuras, com traços rápidos, geram grande contraste sobre o papel branco, e a variação de pressão do pincel cria linhas mais finas ou mais grossas, refletindo a inspiração do artista enquanto pinta e tornando cada resultado algo único.

Por outro lado, o haikai, não por acaso, caminha na mesma direção das linhas mestras do sumiê, ou seja, concentração, condensação e simplicidade. Se, no sumiê, o foco de interesse do artista não está na reprodução das semelhanças captadas pelos cinco sentidos, mas sim naquelas invisíveis e produzidas pela faculdade imaginativa - as semelhanças não-sensíveis segundo Benjamin -, o mesmo ocorre no haikai, forma poética originária do Japão, na qual o que se sobressai é a captação de cintilações do instante materializadas em bruscas interrupções e silêncios por entre palavras-versos que se deslocam, em movimentos sutis, pelos espaços do vazio-branco das páginas. Sugere mais do que nomeia aquilo que excede a gramática da língua: o ritmo, a intensidade, os tons e sobretons ressonantes de uma verdadeira língua estrangeira dentro da língua de partida, seja ela o japonês, o português, ou qualquer outra.

Barthes, no seminário que ministrou no Collège de France, entre 1978-1979, dedicou ao haikai reflexões iluminadoras como estas:

[...] o haikai ensina a dizer *eu*, mas é um *eu* de escrita: escrevo *eu*, logo sou. [...] Haikai= a arte (uma arte) de “desnatar” a realidade de sua vibração ideológica, isto é, de seu *comentário*, mesmo virtual. Talvez os mais belos haicais = aqueles que conservam um rastro, uma fragrância dessa luta contra o sentido [...] Considero que o haikai é uma espécie de *Incidente*, de pequena prega, uma fenda insignificante numa grande superfície vazia. (BARTHES, 2005, p. 136, 140, 141; destaques do autor)

Em *Chão de peixes*, tais premissas serão significativas para esse experimento com o limite da língua e da imagem da ilustração, na captura de seu estado de infância, numa das cenas selecionadas:

A lua de hoje
ilumina também
uma lagartixa

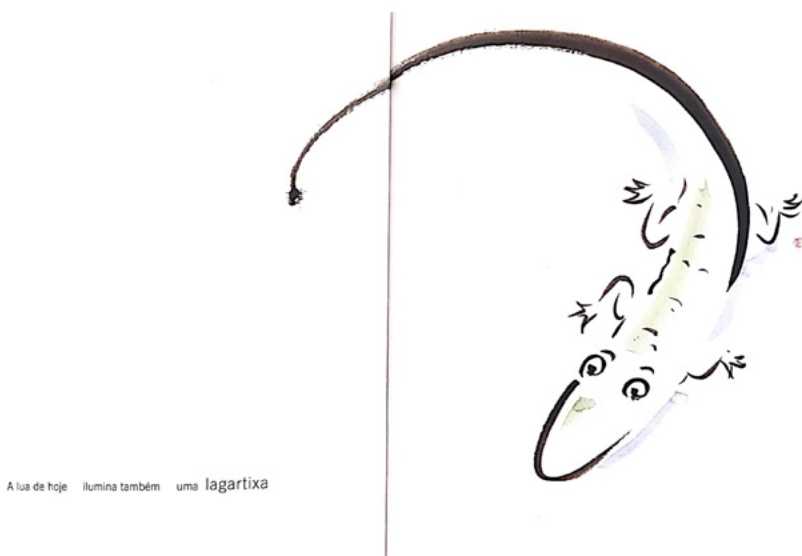


Fig. 02: Página de *Chão de Peixes*

Embora o texto esteja em linha de prosa, os espaços perfazem os cortes que permitem a verticalização em “versos”, como fizemos. São três tomadas, à semelhança de uma câmera que enquadrasse, num movimento de cima para baixo, a lua, a luz e o foco, imprevisto, na lagartixa, em destaque graças à dimensão e ao negrito de sua forma-corpo. É uma composição que incorpora o haikai em sua extrema condensação e simplicidade, como se brotasse do “chão” do livro agora, no presente do ato de ler, justapor, olhar e manusear a página dupla, que aqui faz do projeto gráfico um parceiro significativo. Repropõe, assim, a forma breve do haikai, que, nas palavras de Barthes:

[...] Haikai = forma exemplar da Anotação do presente = ato mínimo de enunciação, forma ultrabreve, átomo de frase que *anota* [...] um elemento tênue da vida ‘real’, presente, concomitante. [...] Portanto, trata-se de um Discurso, não da Explicação, nem mesmo da Interpretação, mas da *Ressonância* (2005, p. 47-49; destaques do autor).

O fato de a mensagem estar em página dupla corrobora a percepção integrativa, exigindo do leitor a correlação entre o texto verbal e o imagético,

que aqui não tem a mera função de ilustrar, no sentido de complementar ou tornar visível aquilo que o texto verbal diz, mas de compor com ele uma nova configuração em trânsito entre palavra, não-palavra, imagem e projeto gráfico, irmanados na construção do objeto-livro.

Interessante é perceber que se trilharmos a direção de leitura esquerda-direita, aprendida pela alfabetização, o que se sobressai é o texto verbal que condensa os três momentos de uma cena: a de um agente - a lua - a sua ação de iluminar e o corpo que recebe essa luz - uma lagartixa - palavra que recupera o seu estado de infância de “língua sem palavra” na medida em que o sentido de ter em seu corpo a iluminação da lua se faz por meio de intensidade (negrito) e gradação (tamanho das letras). Trata-se de uma operação por semelhança não-sensível, que faz da palavra a condensação daquilo que nomeia: uma lagartixa + luz + lua.

Há aí a construção de uma semelhança que afeta não apenas a percepção sensível (visão), mas incorpora, também, a não-sensível, isto é, a correlação com o conceito, à semelhança de um ideograma¹¹, que é uma “pintura abreviada de ações ou processos” (FENOLLOSA, 1977, p. 124) e no qual não se trata de somatória, mas de correlação entre os elementos formadores do sentido:

[...] Nesse processo de compor, duas coisas que se somam não produzem uma terceira, mas sugerem uma relação fundamental entre ambas. [...] Um nome verdadeiro, uma coisa isolada, não existe na Natureza. As coisas são apenas pontos terminais, ou melhor, pontos de encontro de ações, cortes transversais em ações, instantâneos. [...] a vista apreende como uma coisa só, o substantivo e o verbo: as coisas em movimento, o movimento nas coisas, e é desta maneira que a concepção chinesa tende a representá-los. (FENOLLOSA, 1977, p. 124)

Ao avançarmos no movimento de leitura, o destaque está na dobra da página dupla, na qual se marca o papel do projeto gráfico ao criar um campo de ressonância entre as duas faces por meio do traço negro, que atravessa ambas e, em apenas dois movimentos firmes da tinta no pincel, é capaz de construir a fusão entre a lua e a lagartixa, “sugerindo uma relação fundamental entre

ambas”. São dois traços únicos, simplificados e intensos de um mesmo gesto composto por pinceladas em negro, indicando a “variação de pressão do pincel ao criar linhas mais finas ou mais grossas” em contraste com o branco do papel. Nesse gesto, integram-se mão, pincel, impressão gráfica e intenção da forma, próprios do *sumiê*, que faz “aparecer” uma nova forma reduzida ao essencial: lua-luz-lagartixa. Refrata-se, assim, na composição gráfico-visual, por semelhança e diferença, a mensagem inscrita no texto verbal.

As semelhanças não-sensíveis entre lua – lagartixa, presentes no próprio traçado do *sumiê*, contrastam, no entanto, com as semelhanças sensíveis, responsáveis pelo detalhamento de patas, olhos e manchas em verde-azul, que conduzem ao reconhecimento da figura da lagartixa. Poema e prosa, juntos, num mesmo corpo. O oriente e o ocidente dos signos, como afirma o poeta, ensaísta, crítico literário e tradutor, Décio Pignatari ao afirmar que “a arte é o oriente dos signos” (1987, p.17).

Nesse sentido, é no jogo que a “dobra” propicia entre as duas faces da página dupla, que se articula o “lugar lógico” da experiência-limite da infância num experimento de linguagem, isto é,

[...] um *experimentum linguae* deste tipo é a infância, na qual os limites da linguagem não são buscados fora da linguagem, na direção de sua referência, mas em uma experiência da linguagem como tal, na sua pura auto-referencialidade [...] a aposta da infância é que seja possível uma experiência da linguagem [...] da qual se possa, ao menos até certo ponto, indicar a lógica e exibir o lugar e a fórmula. (AGAMBEN, 2008, p.12-13; destaque do autor).

É nesse espaço de intervalo e passagem que o leitor é instigado a penetrar e permanecer nele, nem que seja por breves instantes, a fim de experimentar, nessas fulgurações instantâneas do presente, outra vez e a cada vez que não cessa de acontecer, uma nova aparição e desaparecimento da *infância da e na linguagem*, pois,

[...] assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra.

Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem. (AGAMBEN, 2008, p. 65)

Configura-se, então, nesse jogo de alteridades e contrastes, tensionado entre a linha sucessiva da prosa [A lua ilumina uma lagartixa] X a condensação e instantaneidade do haikai e, por outro, entre a arte caligráfica do *sumiê*, em sua extrema redução ao essencial X o desdobrar-se em detalhes naturalistas, o “ter-lugar” de uma experiência que se dá no intervalo entre natureza e cultura, entre os balbucios e silêncios de uma não-língua e a língua, ou ainda, em termos de linguagem gráfico-visual, entre uma “não ou quase-forma” - sugerida nos intervalos entre o vazio e o cheio - e o reconhecimento e a visibilidade de uma figura determinada.

Eis a infância como experimento com os limites da linguagem, neste *Chão de peixes*, que, embora classificado como Literatura para a infância, tendo por critério mais provável a idade cronológica de seu leitor, é muito mais do que isso na medida em que a infância, neste livro instigante, está no ter-lugar da linguagem neste espaço cindido entre a potência-de-não ou de privação do ato - seja ele o de um enunciado discursivo, seja o de uma ilustração figurativa de reconhecimento imediato - e a expressão propriamente dita.

Trata-se, assim, de um exercício criativo de resistência e desativação dos hábitos perceptivos ao inscrever nos limites da linguagem deste “chão de peixes” tanto a privação da língua-sem-palavra quanto a da não ou quase-forma inacabada, dispositivos para a apreensão do estado de infância na linguagem e que o haikai e o *sumiê* legaram como herança à arte do ocidente e, em especial, a este *Chão de peixes*, de Lúcia Hiratsuka.

NOTAS

1 Trata-se de um trecho do fragmento – Canteiro de obra – em *Rua de mão única* (2012, p.17).

2 Perspectiva similar assume Francisco Thiago Camêlo em ensaio crítico sobre o lugar da infância como operador discursivo-poético, na obra de Murilo Mendes; ver “Cartografia da infância: exercício de releitura de *A idade do serrote*, de Murilo Mendes”, em *FronteiraZ*.

3 Onomatopeia ou “mimologia” é um termo da língua grega antiga que significava “criar um nome”, “fazer um nome”. É uma figura de linguagem na qual se representa um som por meio de fonemas ou de pedaços de palavras. Ruídos, gritos, cantos de pássaros, sons de animais ou da natureza, barulhos de máquinas e o timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopeias.

4 Gagnebin, no ensaio “O trabalho de rememoração de Penélope”, traduz essa passagem de Benjamin do seguinte modo: “Nada superava o prazer de mergulhar a mão no seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era o ‘trazido junto’ enrolado naquele interior que eu sentia na minha mão e que, desse modo, me atraía para aquelas profundezas” (2014, p.228).

5 São conceitos elaborados por Benveniste a quem devemos esta percepção da diferença entre o plano semiótico e o semântico de uma língua, isto é, entre o paradigma de signos disponíveis, em estado potencial, e o discurso, que é aquela atividade responsável por colocar em ato a potencia de uma língua por meio da apropriação e da construção de enunciados pelos sujeitos falantes.

6 Anfíbio vem do grego ἀμφι, *amphi* (<ambos>) e βιο, *bio* (‘vida’), que significa «ambas vidas» ou «em ambos meios», isto é, uma espécie que possui um ciclo de vida dividido entre a água e a terra. *Axolotle* é um nome asteca que numa tradução aproximada significa “monstro aquático” e na mitologia asteca era a evocação do deus Xoloth.

7 Esta “ideia da infância” faz parte do livro *Ideia da prosa*, de Agamben, cuja 1ª. edição em italiano é de 1985.

8 Trata-se do ensaio “Gaguejou...”, no qual Deleuze define o que para ele significa uma língua que gagueja, balbucia, tal qual ocorre na linguagem poética em estado de infância.

9 Esse experimento da linguagem, para Agamben, consiste num ato de resistência,

especialmente para o escritor, que retira a sua força criativa ao se lançar nesse lugar de abismo e fratura entre potência e ato: o que ainda não está expresso e a expressão propriamente dita. Segundo suas palavras: “[...] Há em cada ato da criação, algo que resiste e se opõe à expressão [...] Esse poder que retém e detém a potência no seu movimento em direção ao ato é a impotência, a potência-de-não” (2018, p. 66).

10 Trecho retirado de: “Sumiê, com Lúcia Hiratsuka”. Japan House, 15/04/2020; texto e vídeo disponíveis em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiCieBxaPrAhWtH7k-GHQtrC3sQFjAKegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.japanhouse.jp%2F-saopaulo%2Fculture%2Fsumie.html&usg=AOvVaw1-aPT09UpEwA91cOYXHSck>

11 O ideograma é a escrita tradicional da China, cujos pictogramas - segundo Ernest Francisco Fenollosa (1853-1908), filósofo e orientalista norte-americano - possui estrita relação com a linguagem poética graças à relação de analogia entre a ideia e a forma expressiva, como desenvolve no ensaio “The Chinese written character as a medium for poetry”, publicado por Ezra Pound em 1920, segundo nos informa Haroldo de Campos em *Ideograma – Lógica, poesia, linguagem* (1977, 1a ed.). Nesse livro, do qual é também organizador, Haroldo aborda e amplifica tais relações no ensaio “Ideograma, anagrama, diagrama”. Pode-se falar, ainda, na estreita relação do ideograma com a montagem cinematográfica e não é à toa que Eisenstein dedica um estudo nessa direção em “O principio cinematográfico e o ideograma”, que se encontra no mesmo livro já citado.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. 5a. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- AGAMBEN, G. Ideia da infância. In: *Ideia da prosa*. Trad. João Barrento. Lisboa: Edições Cotovia, 1999, p. 90-95.
- AGAMBEN, G. *O fogo e o relato*. Ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Trad. Andrea Santurbano e Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARTHES, R. *A preparação do romance I – Da vida à obra* (Notas de cursos e seminários no Collège de France, 1978-1979) Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história cultural*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 108-113.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. II. Obras escolhidas. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CAMÊLO, F. T. Cartografia da infância: exercício de releitura de A idade do serrote, de Murilo Mendes. *FronteiraZ* n. 17, 2016, p. 155-169.
- CAMPOS, H. Ideograma, anagrama, diagrama. In: CAMPOS, H. (org.). *Ideograma. Lógica. Poesia. Linguagem*. São Paulo: Cultrix, Ed. Universidade de São Paulo, 1977, p. 9-113.
- DELEUZE, Gilles. Gaguejou... In: *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 138-146.
- FENOLLOSA, E. Os caracteres da escrita chinesa como instrumento para a poesia. In: CAMPOS, Haroldo (org.). *Ideograma. Lógica. Poesia. Linguagem*. São Paulo: Cultrix, Ed. Universidade de São Paulo, 1977, p. 115-162.
- GAGNEBIN, J.M. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. *Perspectivas* n.16. São Paulo, 1993, p. 67-86.
- GAGNEBIN, J.M. Infância e pensamento. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997, p. 167-181.
- GAGNEBIN, J.M. O trabalho de rememoração de Penélope. In: *Limiar, aura*

- e rememoração*. São Paulo: Editora 34, 2014, p. 217-249.
- HIRATSUKA, L. *Chão de peixes*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.
- PIGNATARI, D. *Semiótica & Literatura*. 3a. ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- ROSA, J. G. O recado do morro. In: *No Urubuquaquá, no Pinhém* (Corpo de Baile). 9a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 27-105.
- VALÈRY, P. Poesia e pensamento abstrato. In: *Variedades*. Trad. Maiza Martins de Siqueira. Paulo: Iluminuras, 1991, p. 201-218.



INTERTEXTUALIDADES EM QUADRINHOS: A ARTE EM DIÁLOGO EM *DON JUAN DI LEÔNIA*

Nathália Xavier Thomaz

As histórias em quadrinhos são, em essência, uma linguagem intersignica, que se comunica por meio de co-relações, co-referências, analogias, e outras possibilidades narrativas. Pesquisas de estudiosos da área, como McCloud (1995), Groensteen (2015) e Sousanis (2017) indicam que a construção de sentido em uma mídia como essa envolve a capacidade de relacionar: relacionar a imagem com o texto, relacionar um quadro com outro em uma sequência, relacionar o conteúdo de uma página e um livro completo. Sabemos que o diálogo entre HQ e literatura é constante, em diversas referências, citações e em adaptações que vão desde trabalhos que buscam alcançar alguma fidelidade ao texto original até os que constroem novas versões.

Para este artigo, selecionamos a *graphic novel* *Don Juan di Leônia*, de Dalton Cara, lançada em 2015 como publicação independente. A partir dela, pretendemos demonstrar como a literatura aparece nos quadrinhos, se renova e ajuda a construir uma produção que desafia o leitor contemporâneo, num singular jogo intertextual. Julia Kristeva (1969) afirma que todo texto se configura como absorção e transformação de outros textos. Isso não significa que estamos sempre repetindo, mas que estamos criando e recriando. “Cada obra surge como uma nova voz (ou um novo conjunto de vozes) que fará soar diferentemente as vozes anteriores, arrancando-lhes novas entonações” (MOISÉS, 1990, p. 63). São estas entonações que este artigo pretende observar na obra selecionada.

O quadrinho de Cara nos reapresenta ao personagem Don Juan, velho conhecido do imaginário popular. Na literatura, essa história apareceu pela primeira vez em 1630, na peça *El Burlador de Sevilla y el convidado de piedra*, escrita pelo clérigo espanhol Gabriel Téllez, mais conhecido como Tirso de Molina. Nessa história, Don Juan é um nobre enganador, que conta mentiras para mulheres com a intenção de seduzi-las. Suas conquistas acontecem baseadas em mentiras: finge ser o noivo de uma moça para deitar-se com ela ou faz promessas de casamento e foge logo após consumir o ato sexual. Ele não precisa encarar as consequências de seus atos, pois sua origem nobre o protege de qualquer punição. O Don Juan de Molina não usa de sua aparência ou lábia para seduzir as mulheres, ele as ilude e não se sensibiliza com seus sofrimentos nem se preocupa com o estrago que seu comportamento pode causar. A história da peça foca-se principalmente nos efeitos maléficos das atitudes de Don Juan, que chegam ao seu auge quando o sedutor convida a estátua do homem que matou para jantar em tom de troça e acaba sendo atendido. O encontro entre os dois termina com Don Juan sendo enviado diretamente para o inferno após apertar a mão do convidado de pedra.

Don Juan é de fato um burlador. É por meio da enganação que ele consegue o que deseja e diverte-se com isso. Escolhe suas vítimas ao acaso e utiliza-se de duas estratégias básicas: finge ser o que não é ou promete o que não vai cumprir. Quando as mulheres têm a mesma condição social que ele, como a Duquesa Isabela e a D. Ana que possuíam títulos de nobreza, Don Juan as engana disfarçando-se de seus noivos. No entanto, se as moças são de uma condição social inferior, como é o caso da pescadora Tisbea e da camponesa Armintha, ele faz promessas de uma vida melhor, aproveita-se da ingenuidade e da vontade das moças de ascender de classe social para concretizar os próprios desejos carnavais. Em qualquer uma das duas situações, o burlador não faz questão de ser amado pelas moças que seduz. Ele se aproveita e zomba do sofrimento de suas vítimas, a ponto de brincar com a estátua do túmulo do homem que assassinou.

Durante a peça, Don Juan não é obrigado a enfrentar as consequências de seus atos de forma alguma, sempre livrado pelos parentes influentes das punições do rei – que acontecem apenas nos casos dos envolvimento com membros da nobreza. Apesar da peça destacar as consequências danosas de

seu comportamento, ele não precisa lidar com elas e essa impunidade é que dá força ao Convidado de Pedra, cuja presença é enfatizada no título. É ele quem personifica a justiça do personagem e o pune com a morte. Ao analisar esta obra, Tereza Cristina Mauro aponta que:

Nesta versão inicial do mito, as seduções empreendidas por Don Juan guardam profundas relações com questões religiosas e de honra marcantes nos séculos XVI e XVII. No tocante à religião, esta peça é construída de acordo com a tensão entre a autoafirmação, nos moldes renascentistas, de Don Juan como indivíduo a partir de suas seduções e a negação dessa individualidade, oriunda da Contrarreforma, o que desencadeia o castigo do sedutor. (MAURO, 2015, p. 14)

Dessa forma, Don Juan nega a coletividade da nobreza à qual pertence quando afirma a própria individualidade, mas é punido no final de forma exemplar, demonstrando as consequências de tal escolha.

Renato Mezan (1988) afirma que a sedução possui diversos aspectos que parecem incompatíveis entre si. A partir das definições do dicionário *Aurélio*, o autor mostra a pluralidade de significados contidos na palavra sedução e identifica que eles podem ser agrupados em dois aspectos: o da ética e o da estética. No primeiro, o sedutor seria um enganador, que oculta as próprias intenções, mente sem escrúpulos e promete o que não cumprirá. Nesse aspecto, há também o âmbito político da sedução, na ideia do sedutor como alguém que questiona a realidade imposta e contraria as regras do jogo. No segundo aspecto, estão as características do sedutor que atraem, encantam e deslumbram. Enquanto na dimensão ética, o sedutor rouba e contraria as regras do jogo, subtrai de suas vítimas, no aspecto estético ele acrescenta, desperta sensações inéditas no outro e faz com que o seduzido experimente a vida de uma forma nova. Ainda assim, essa dimensão não é inofensiva:

O encanto não é desprovido de perigos. As conotações de “encantar” são sombrias: arrebatar, por exemplo, não significa apenas extasiar, mas também arrancar, raptar, roubar (e o mesmo vale para “arroubo”). “Deslumbrar” é retirar o lume, cegar, ainda que pelo excesso

de luz. [...] A imagem que mais nitidamente veicula esta série de noções entrelaçadas é a da sereia, que encanta, maravilha quem ouve suas melodias, mas em seguida arrasta quem escravizou para a morte e para o desespero. (MEZAN, 1988, p. 89)

Essa ambiguidade é característica da sedução e coloca a sexualidade e a morte lado a lado. Mezan observa que, no texto de Molina, o aspecto ético da sedução era o mais evidente, mas a medida em que as recriações foram acontecendo, o aspecto estético passou a ganhar cada vez mais projeção.

Ainda no âmbito da dualidade de Don Juan, Mauro (2015, p. 21) mostra que no caso da narrativa de Molina, é interessante notar que ele é considerado um grande sedutor apenas no plano das palavras, mas a eficácia de sua ação não é muito grande, considerando que ele depende completamente das mentiras e dos disfarces para conseguir o que quer.

Don Juan não tem remorso em fingir ser o noivo de uma vítima ou fazer promessas infundadas para uma moça que aspira melhorar a própria condição social. Mauro (2015, p. 13) indica que a rebeldia ética de Don Juan se estende também ao caráter político, se considerarmos que algumas de suas vítimas (como as personagens Tisbea e Arminta) eram de classes sociais consideradas inferiores a dele e, ao se unir a elas, rompe com as regras da esfera social da qual faz parte, a nobreza. Apesar das promessas de casamento ficarem apenas nas palavras e nunca se concretizarem efetivamente, essa rebeldia foi importante para as versões posteriores da história.

Outro ponto importante da história destacado por Mauro (2015, pp. 19-20) é a punição que Don Juan sofre no final da peça. Como mencionamos anteriormente, a nobreza é bastante tolerante com Don Juan e não pune suas ações, as mulheres nada podem fazer para se vingar e, portanto, o castigo precisa acontecer de forma sobrenatural. Essa morte também é reflexo do contexto em que a peça foi escrita, marcado pela intensificação da autoridade da Igreja, que não deixava espaço para manifestações individualistas como as de Don Juan.

Com o passar dos anos, Don Juan recebeu diversas versões, por Molière, Mozart, Byron, Hoffmann, entre outros. O mito do sedutor atingiu seu auge na literatura e no teatro durante o Romantismo (MAURO, 2015). Os românticos

glorificavam figuras que buscavam ir além dos limites comuns da vida. Nesse cenário, personagens como Fausto e Don Juan tornaram-se heróis muito característicos, que simbolizavam a busca eterna sempre por mais, nunca satisfeitos:

O herói romântico surge como um ser misterioso, rebelde, sedutor, um amante perseguido pelo destino. As paixões, que no período neoclássico eram comprimidas no interior da alma, agora transbordam e afloram na superfície do personagem romântico e empreendem sua vida. A mulher idealizada simboliza o sentimento amoroso mais puro, quase sagrado e, por isso, inalcançável. Em sua trajetória vital, o homem romântico frequentemente se vê ameaçado pela morte, que conforma o ideário de um destino trágico e determinado. (ARRUDA, 2011, p. 2)

Segundo Mauro, é em 1844, na peça *Don Juan Tenorio* do espanhol José Zorrilla y Moral, que o sedutor consolida-se como personagem romântico. A constante tensão entre o divino e o diabólico é aprofundada, ao apresentar ao leitor um Don Juan satanista, muitas vezes associado à imagem do diabo, mas que no fim da história é redimido pela personagem Doña Inés, que tem características divinas.

A *graphic novel* *Don Juan di Leônia* revisita o clássico personagem Don Juan em uma narrativa que se inicia com a personagem no inferno, após a própria morte, durante a punição que lhe é atribuída em muitas das versões que a história recebeu. A partir desse momento, o autor desenvolve uma narrativa nova, que faz diversos tipos de relações intertextuais e, consciente delas, extrapola as conexões com as versões anteriores de Don Juan. Ao ambientar a HQ na cidade de Leônia, criada por Ítalo Calvino em *Cidades Invisíveis*, Cara cria conexões inéditas que enriquecem a narrativa. Trabalhando dessa forma, o autor faz diversos tipos de relações intertextuais, selecionando obras e deslocando-as de seu tempo e espaço originários, traçando conexões sem necessidade de vínculos temporais. Há, de fato, um forte intuito de contrariá-los, misturando textos e referências de diferentes épocas e mídias. Tal mistura, acreditamos, é também típica dos quadrinhos, uma arte que dialoga constantemente com outras artes, sem se preocupar com fronteiras, ao considerar a liberdade para mover-se entre elas parte de sua característica.

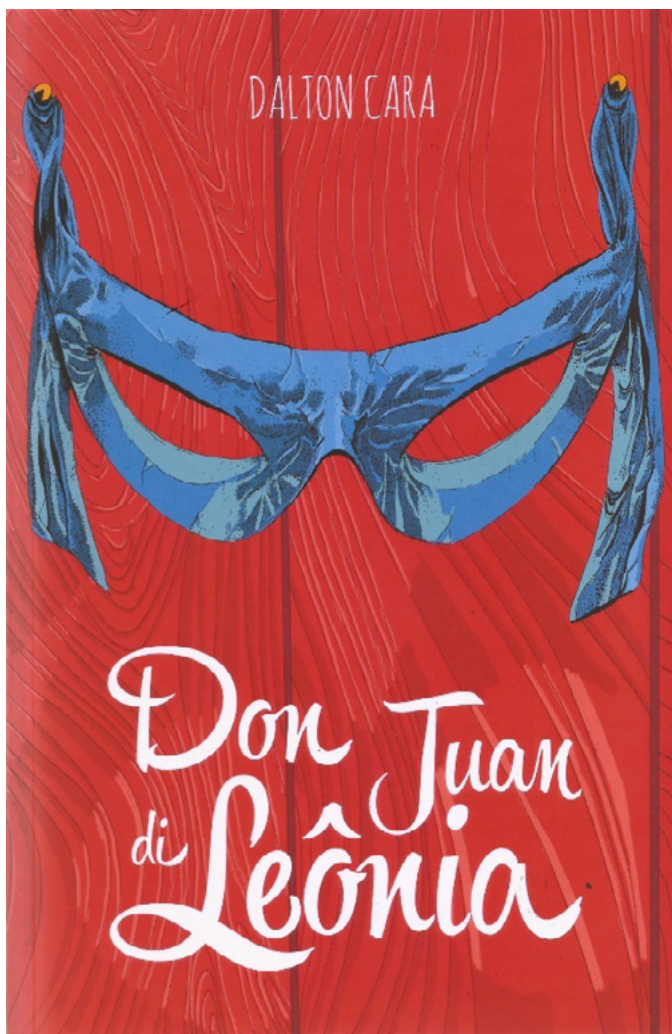


Figura 1 – Capa da história em quadrinhos *Don Juan di Leônia*.

Fonte: CARA, Dalton. *Don Juan di Leônia*. São Paulo: Edição do autor, 2015.

Na capa do quadrinho, uma máscara é colocada em destaque, pregada por dois alfinetes, logo em cima do título da obra. Muito associada à personagem Don Juan, a máscara funciona como um símbolo de tudo o que ela significa. Nesse contexto, a máscara é, como dito por Eisner (2005), um “artifício econômico para o contador de histórias”, passando uma mensagem instantânea ao leitor, confirmando que a personagem na narrativa prestes a começar é a mesma que se encontra no imaginário popular. É importante

lembrar que, apesar do objeto estar bastante associado à Don Juan, não existem menções a máscaras na peça *El Burlador de Sevilla* de Tirso de Molina, o primeiro registro escrito da história. No entanto, é bastante presente na peça romântica *Don Juan Tenório* de José Zorrilla y Moral, que será referenciada de forma direta ao longo do desenvolvimento da história. A peça de Zorrilla é ambientada durante o carnaval e, por isso, Don Juan e parte das personagens usa máscara por um bom tempo na história. Com o passar do tempo, o visual com máscara foi adotado em outras versões, inclusive em *Don Juan di Marco* (1994), a famosa versão cinematográfica. Em sua versão, Cara dá destaque especial a esse elemento, não apenas na capa e na folha de rosto, mas em toda a obra, cobrindo o rosto dos protagonistas principais.

Ainda nas páginas pré-textuais, o leitor encontra uma citação extraída de Matadouro 5 de Kurt Vonnegut: “Tudo isto aconteceu, mais ou menos” (VONNEGUT *apud* CARA, 2015, p. 7). A citação soa como uma espécie de comentário sobre a narrativa que iniciará em seguida, que será “mais ou menos” a história de Don Juan, ambientada “mais ou menos” na cidade de Calvino. O “mais ou menos” indica a voz narrativa de Dalton Cara, que realizou não apenas a colagem e o diálogo entre autores de tempos, gêneros e espaços diferentes, como adicionou uma nova camada de leitura por meio da imagem e criou mais uma versão de Don Juan ao construir a narrativa. A epígrafe indica que, nas páginas da história que está prestes a começar, o leitor encontrará uma mistura de muitas versões de Don Juan, do livro de Calvino e da imaginação Dalton Cara.

No decorrer da obra, é possível perceber que a construção da personagem contempla a multiplicidade de versões. Dalton Cara constrói um Don Juan com características próximas à personagem de Molina, mas acrescenta elementos típicos das versões românticas do sedutor. Ao mesmo tempo em que não se arrepende de nada do que fez em vida, este Don Juan sente que é merecedor do inferno como algo que ele escolheu para si, que acredita que merece. Portanto, apesar de libertino, Don Juan também é um conservador, pois acredita profundamente que deve ser punido pelo que fez.

A história começa onde a versão de Molina termina: com o sedutor no inferno, sendo punido pelo diabo. Lúcifer é abordado por três figuras femininas que o convencem a tentar novas formas de torturar Don Juan. As três mulheres

dizem que apenas manter Don Juan no inferno não é suficiente, pois este não se arrepende de nada e aceita o inferno como consequência de suas escolhas. Don Juan é descrito por elas não como um colecionador de mulheres, mas como um homem torturado, que perdia uma possibilidade de conquista toda vez que concretizava uma sedução. Nesse aspecto, Cara se aproxima da visão de Don Juan como um herói romântico, em uma cruzada interminável em busca de viver intensamente, experimentar tudo, torturado pelos próprios impulsos.

No entanto, não podemos associar completamente este Don Juan ao romântico, pois seu arrependimento ainda não se concretizou. Madre, a líder das mulheres, explica para Lúcifer que Don Juan não sente culpa por seus atos e que entende o inferno como parte do jogo. É evidente que a caracterização da personagem não está completa na fala dela, já que se trata do olhar enviesado de uma mulher que foi traída e busca vingança, mas aponta para o fato de que Don Juan sempre escapou de suas punições, como narrado nas primeiras versões da peça. Na peça de Tirso de Molina, o sedutor sempre saía impune por sua descendência nobre, confiando no pai e no tio para livrá-lo de confusões, mas considera-se que ele é punido quando vai para o inferno no fim da história. No quadrinho, porém, Dalton Cara nos mostra que o inferno também não atinge Don Juan e propõe uma nova história a partir dali, na qual aquelas mulheres tentarão finalmente dar a punição merecida ao sedutor.

Para lançar Don Juan no caminho de seu castigo, o trio de figuras femininas o tenta com a essência de três mulheres que ele nunca teve a oportunidade de conquistar: Cleópatra, Marilyn Monroe e Helena de Tróia. Nota-se que o autor apresenta uma personagem histórica, uma diva do cinema e uma figura mitológica, costurando o arcaico e o moderno, indo do Egito Antigo, passando pela mitologia grega e chegando ao cinema estadunidense do século XX.

Após a provocação de Lúcifer, Don Juan parece não se interessar pela proposta e permanece sentado em sua mesa junto a uma estátua que pode ser facilmente reconhecida como o Convidado de Pedra da peça de Molina ou a estátua do Comendador na história de Zorrilla. Quando o demônio se afasta, porém, Don Juan começa a agir para fugir do inferno, incapaz de resistir à possibilidade de seduzir novas mulheres. Esse comportamento indica a essência transgressora da personagem: ele tem a chance de sair sob a autorização de Lúcifer para conhecer as mulheres, mas prefere fugir,

utilizando a sedução e a violência para abrir caminho. Don Juan foge para a cidade de Leônia. Descrita por Ítalo Calvino em *Cidades invisíveis*, a cidade é materializada pela ilustração no quadrinho, enquanto o texto reconstrói uma descrição muito semelhante à feita por Calvino.

A cidade de Leônia refaz a si própria todos os dias: a população acorda todas as manhãs em lençóis frescos, lava-se com sabonetes recém-tirados da embalagem, veste roupões novíssimos, extrai das mais avançadas geladeiras latas ainda intatas, escutando as últimas lenga-lengas do último modelo de rádio. (CALVINO, 2017, p. 138)

Ao manter o texto dos balões de fala tão próximo do texto de Calvino, o autor deixa o diálogo com a literatura mais evidente e expande o texto ao acrescentar a dimensão imagética. Dessa forma, ainda que o texto seja citado quase literalmente e o diálogo com a literatura pareça mais óbvio e pouco criativo à primeira vista, a presença da imagem e a condensação do texto em balões modifica o original. Ao comprimir e colocar as palavras de Calvino na voz de um aparato tecnológico, Cara o modifica, ilustrando de forma concreta o fato de que o que acontece ali é a reprodução de algo já existente. O livro *Cidades Invisíveis* é, em sua trama principal, o diário de viagens de Marco Polo. Dentro do contexto do quadrinho, modernizado e modificado, é um aplicativo de turismo.

Cara reverencia o texto de Calvino que o inspirou e, ao mesmo tempo, o renova, ao transformar as palavras em imagens e ambientar ali uma história diferente do livro, no qual esse texto originalmente se insere. Ao colocar as palavras de Calvino em diálogo com o mito de Don Juan, Cara provoca o leitor a fazer inferências e estabelecer relações entre textos que não estavam necessariamente relacionados, fazendo com que a leitura de um texto modifique a leitura de outro.

Don Juan se impressiona com as montanhas de lixo que circundam a cidade. Cara coloca o sedutor em uma cidade que a tudo descarta, uma tendência que ele mesmo segue em suas paixões. Leônia amplia e concretiza a forma como Don Juan viveu sua vida. Depois de usados uma vez, os objetos não têm mais valor para os habitantes de Leônia, assim como as mulheres

deixam de despertar interesse em Don Juan após a conquista. Depois de usados, só resta o descarte. Na cidade onde tudo é descartável, Don Juan é uma celebridade, rei do superficial.

O narrador de Calvino comenta sobre a possibilidade de que a paixão da cidade não seja necessariamente o prazer da novidade, e sim a ideia de livrar-se de uma impureza recorrente. Como dito anteriormente, Don Juan é, apesar de libertino, um conservador. Por se considerar indigno do céu, abraça o inferno. Ao livrar-se da mulher conquistada, ao objetificar e descartar, Don Juan se livra de encarar a própria impureza. Ele se dá o direito de sempre recomeçar, em uma nova conquista, sem nunca contemplar os erros que cometeu no passado. No entanto, sabemos que é exatamente por essa atitude que o sedutor não consegue livrar-se de toda a impureza que carrega: seu desprezo pelas regras e pelas mulheres com que se envolve o conduzem ao inferno. Há uma busca dicotômica pela absolvição, ao mesmo tempo que um desejo constante de desafiar.

Mais adiante na história em quadrinho, é possível identificar claramente uma conexão intertextual com a versão romântica construída por José Zorrilla em *Don Juan Tenório*. Trata-se de um momento da obra em que a montagem ganha profunda importância, apoiando-se no que o teórico Thierry Groensteen define como *escalonamento de sentido* (2015, p. 117).

Ao explicar como o diálogo entre os quadros produz sentido na história em quadrinhos, o teórico esclarece que, como leitores, construímos sentido a partir das inferências que nos parecem mais prováveis. Primeiro nosso olhar flutua na dupla de páginas como um todo, depois se retém nos quadros isoladamente. Nesse momento, existe aquilo que as imagens efetivamente mostram e existe aquilo que a confrontação entre elas permitem dizer. O sentido de um quadro pode ser determinado tanto pelo que vem antes dele quanto pelo que vem depois. A leitura pode ser vetorizada, pois lemos sempre na mesma direção, mas a construção do sentido não é. Existe, portanto, um sentido que se constrói no primeiro contato com o quadro da histórias em quadrinhos e, depois, um sentido que se compõe à medida que o leitor avança sua leitura, em um intenso movimento de conexões entre o que ele já interpretou da história, seu próprio repertório e o que a sequência narrativa indica. É esse movimento que ele chama de escalonamento de sentido.





Figuras 2 e 3 – Páginas 71 e 72 de *Don Juan di Leônia*

No Capítulo Cinco de *Don Juan di Leônia*, esse movimento fica evidente. Desconectado do tempo e do espaço onde a história se passa, o capítulo apresenta uma queda de Don Juan por suas próprias memórias. Na primeira página, o vermelho que predominou na história até então dá lugar ao azul e amarelo das lembranças e a página se rasga em duas.

O primeiro quadro, que ocupa toda a linha superior da página, tem o fundo vermelho e apresenta Don Juan no centro, com uma expressão de surpresa no rosto. No fundo vermelho, em uma cor rebaixada, é possível ler adjetivos pelos quais Don Juan é conhecido: libertino, machista, vulgar, degenerado, devasso, cruel, entre outros. A figura da personagem no centro se torna diminuta nos quadrinhos seguintes e inicia uma queda livre que continuará por quase todo o capítulo. Abaixo desse quadro, histórias imagens que contam a história utilizam apenas as cores azul e amarelo. A sarjeta aparece normalmente na horizontal, mas a divisão vertical entre os quadros é feita de forma rústica, como se fosse vidro quebrado ou papel rasgado.

Scott McCloud (1995) destaca a importância da sarjeta entre os quadros como um espaço de silêncio, a partir do qual o leitor tem tempo para extrair sentido dos quadros e transformá-los em uma realidade única. Embora não considere a sarjeta um elemento tão fundamental da narrativa, Groensteen a considera um lugar de articulação, que permite ao leitor participar ativamente da construção de sentido do quadrinho. Nesse capítulo da HQ, a sarjeta rasga e fragmenta a narrativa e assume também o papel de contar outra história: a do imenso sofrimento de Don Juan ao relembrar como foi parar no inferno, até o momento final onde, ao se lembrar da morte de Inês e seu pai, cai no chão e se parte completamente (Fig. 6). O diabo recebe Don Juan no inferno e escarifica a famosa máscara e seu rosto como parte da punição.

Como é possível ver na Figura 2, a nova narrativa nos apresenta um Don Juan visivelmente mais jovem, conversando com um amigo em um bar. Considerando o conhecimento prévio adquirido dentro da própria HQ, é possível reconhecer os traços de Lúcifer no rosto do interlocutor de Don Juan. Se o leitor tiver como parte de seu repertório a obra de José Zorrilla, pode acrescentar a essa percepção a associação a Don Luís Mejía, personagem com quem o mascarado Don Juan faz apostas em um carnaval. Até certa altura da obra, Don Juan tem a personalidade muito parecida com o conquistador da história de

Molina: reafirma o próprio valor às custas do sofrimento dos outros, apoiando-se na enganação. O encontro entre Don Juan e Don Luís tem a intenção de contabilizar o placar de uma aposta que fizeram anteriormente, sobre quem causaria mais estrago no prazo de um ano, considerando o número de homens mortos e mulheres conquistadas por eles. Don Juan vence a aposta e, para confirmar sua superioridade sobre o rival, propõe-se a seduzir num prazo de seis dias a noiva de Don Luís e uma noviça prestes a completar seus votos. Ao escrever sobre a narrativa de Zorrilla, Michele Fonseca de Arruda sublinha a necessidade da personagem de reafirmar o próprio poder:

A aposta entre conquistadores revela que Don Juan visa ao poder em suas relações amorosas e que busca sacrificar as mulheres em nome de sua glória e, pela glória, destacar-se de outros homens” (ARRUDA, 2011, p. 3)

A autora lembra que, em sua versão, Zorrilla acrescenta um satanismo que ainda não estava presente na versão de Molina, oriundo das outras recriações românticas e da imagem do homem fatal que passou a ser difundida a partir da metade do século XIX. Durante o texto, é frequente as personagens afirmarem que Don Juan está acompanhado por Satanás, é filho de Lúcifer ou a própria encarnação do diabo. Tenório, segundo Mauro (2015), é mostrado como um personagem sobre-humano, a expressão máxima do mal irremediável.

Considerando tais fatos, faz sentido que o amigo de Don Juan na versão em quadrinhos de Dalton Cara seja, na verdade, o próprio Lúcifer, conservando assim a aura satanista que a personagem apresenta em muitas de suas versões. Aqui ele está, de fato, acompanhado pelo diabo.

Para retratar o diálogo entre os amigos, Cara opta por utilizar ícones dentro dos balões de fala nessa sequência e não recorre a nenhum texto verbal. Aqui, Lúcifer (talvez disfarçado de Don Luís) não parece estar comparando as próprias conquistas com o sedutor, parece apenas incentivá-lo a se vangloriar e a propor uma aposta. Como na versão de Zorrilla, Don Juan aposta que seduzirá uma freira, selando a aposta com um brinde e, na página seguinte (Fig. 3), podemos vê-lo escalando o muro do convento para encontrar a moça. Don Juan a espia, sendo repreendida por uma freira mais velha. Assim que





Figuras 3 e 4 – Páginas 73 e 74 de Don Juan di Leônia

a freira vira as costas, no quadro seguinte, Inês mostra-lhe os dois dedos do meio, indicando certa rebeldia e personalidade forte. O encontro entre os dois é fragmentado em pequenos momentos, trocas de olhares sem palavras, nem mesmo os balões com ícones estão presentes, pois a comunicação entre os dois parece ser de outra ordem. A paixão que surge sem necessidade de uma conversa dialoga, mais uma vez, com a versão de José Zorrilla, onde Don Juan se apaixona por Dona Inês só de ouvir a descrição da jovem por sua dama, Brígida. O mesmo acontece com a noviça:

Encerrada em um convento ao nascer, Inês encarna a mulher ideal, símbolo da pureza e o desconhecimento completo do amor, que desperta com forças graças às palavras de Brígida a respeito de Don Juan, o qual só vira de longe. (MAURO, 2015, p.69)

Nasce um amor que transcende o carnal, capaz de derrotar o satanismo de Don Juan e começar a empurrá-lo rumo à absolvição. Conforme apontado por Mauro, Zorrilla combina dessa forma a vertente da absolvição cristã à da redenção pelo amor, abordadas em boa parte das versões românticas do mito. Ao retratar a cumplicidade instantânea entre Don Juan e Inês, Cara também faz essa conexão, apresentando uma Inês com personalidade marcante que logo se identifica com Don Juan.

O último quadrinho mostra os dois fugindo do convento juntos. No meio das páginas, entre os quadros, Don Juan continua sua queda por aquela memória, em uma narrativa paralela à que está sendo contada. Ele parece não ter nenhum controle sobre a própria queda, abandonado-se às dores daquelas lembranças afiadas.

A narrativa paralela, contada no espaço que divide os quadros, ganha corpo nas páginas seguintes, onde Don Juan e Inês andam juntos e aprofundam sua relação de amor e cumplicidade. Em sua queda, Don Juan atravessa o próprio coração e chega a fragmentar os quadros da página seguinte, como metáfora da dor da memória, aprofundando-a a cada dupla.

Na versão de Zorrilla, é no encontro com Dona Inês que Don Juan rende-se à ternura e à inocência da mulher, utilizando sua linguagem sedutora para expressar um arrebatamento genuíno. Na história em quadrinhos, é





Fig. 5 e 6 – Páginas 77 e 78 de Don Juan di Leônia

nesse momento que Don Juan permite que Inês tire sua máscara e conheça seu rosto, simbolizando a entrega da personagem àquela relação. O rosto de Don Juan não é mostrado completamente para o leitor, com a imagem partindo sempre de um ponto de vista que não permite a visualização completa (Figura 4). Tal escolha indica a intimidade conquistada por Inês e a vulnerabilidade exposta de Don Juan. Cara retrata a personagem disposta a compartilhar tudo com Inês e aproxima-se da versão de Zorrilla, em que Don Juan inclina-se à redenção ao admitir seu amor verdadeiro.

Na versão romântica, Don Juan deixa de lado o orgulho e pede a mão de Dona Inês para seu pai, o comendador Don Gonzalo de Ulloa. A atitude do sedutor, entretanto, é interpretada como covardia pelo interlocutor, que não só rejeita o pedido, como o desafia para um duelo. O mesmo acontece na história em quadrinhos, o pai de Inês acha a proposta tão absurda que gargalha e propõe o duelo. Da mesma forma que nas páginas anteriores, o diálogo acontece em ícones, e não em palavras. Na sarjeta da página, espaço do duelo, acompanhamos a queda de Don Juan, agora atravessando o cérebro. Durante o duelo, o sedutor acaba por ferir o pai de Inês. Cara isola Don Juan do lado direito da página nesse momento, como é possível ver na Figura 5. A partir dos elementos gráficos, retrata o isolamento da personagem, além do fato de que, ao assassinar o pai da mulher que amava, feriu também a si mesmo. Separado dos outros pelo abismo da sarjeta, Don Juan vê o choque no rosto de Inês e o escárnio no rosto do amigo. Acaba por assassiná-lo também, abandonando a moça que chora a morte do pai. É, então, que a queda da personagem pela sarjeta termina, batendo no chão e partindo-se em pedaços, como se fosse feito de vidro (Figura 6). Ele se feriu de diversas formas durante a queda, mas o baque do pecado terrível que cometeu é o que o destrói.

Na versão de José Zorrilla, Don Juan retorna a Sevilla cinco anos depois. Ele se depara com um cemitério no qual estão enterradas todas as suas vítimas, inclusive Dona Inês, que morreu de tristeza. Ao encarar a consequência de seus atos, fica profundamente arrependido. No cemitério, Don Juan conversa com o escultor das estátuas que adornam as lápides das pessoas que ele atingiu com seu comportamento e consegue convencê-lo a deixá-lo sozinho no cemitério. Andando pelos túmulos, passa a ironizar a situação e

os mortos, mas não o faz com Dona Inês. Para ela, dedica apenas respeito, ressalta sua inocência e reafirma seu amor. Então, o fantasma da amada aparece e diz que, para salvar a alma impura de Don Juan, ela ofereceu sua própria alma a Deus e, se ele praticar o mal, os dois irão para o inferno. Ele também recebe a visita da estátua do Comendador e acaba convidando-a para jantar, incrédulo. A estátua comparece ao jantar e anuncia que Don Juan deve morrer em um dia. Ao analisar este momento, Mauro destaca que:

O significado romântico da salvação do sedutor não seria, portanto, passível da compreensão de todos, mas apenas dos *justos*, daqueles que compartilham da concepção do amor como um instrumento de purificação da alma. Ao trazer novamente à cena o *Tenorio* de Molina, diante da constelação de Don Juans que lhe disputava a supremacia, Zorrilla confere um acabamento coerente à tendência de remissão ao personagem delineada na primeira metade do século XIX, transformando o *Burlador* temerário que seduzira a pescadora Tisbea em um homem rendido pelo amor. (MAURO, 2015, p. 72)

Dessa forma, é na obra de Zorrilla que a tendência do mito para voltar-se ao arrependimento sincero e à redenção da personagem se consolida. O protagonista é salvo do inferno pelo amor verdadeiro de uma mulher, é a pureza dela e o arrependimento dele que possibilitam o perdão.

No quadrinho de Dalton Cara, o arrependimento de Don Juan tão sublinhado pelos românticos também aparece, mas de forma diferente. A dupla de páginas (Figuras 7 e 8) inicia com dois quadros seguidos com a imagem de Don Juan, sendo a maior diferença entre as imagens a idade de Don Juan. A partir daí, ele passa a ter a aparência que foi apresentada ao leitor nas primeiras páginas do quadrinho. Visita o túmulo de Inês e de seu pai e entra em uma casa, ali encontra uma estátua de pedra com as feições do homem, que o informa que sua vida acabou. No entanto, nessa versão, Inês não aparece para salvá-lo. É Lúcifer quem aparece e, satisfeito, escarifica a máscara que Don Juan usou por tanto tempo em seu rosto.



Figuras 7 e 8 – Páginas 79 e 80 de *Don Juan di Leônia*.

Pode-se interpretar que a máscara escarificada no rosto de Don Juan enfatiza o papel da máscara na história da personagem. Aquilo que antes o protegia e completava a imagem sedutora que cultivava de si, torna-se carne exposta, vulnerável, dolorida e uma ferida acessível para quem quiser feri-lo. A partir desse momento, a máscara não é mais algo que Don Juan pode tirar para mostrar mais de si a alguém. Ela é parte dele, algo que ele não pode tirar. É nesse instante que a personagem entende que o fundo vermelho da capa – que a princípio lembra um tecido ou ranhuras da madeira – é, na verdade, a carne exposta do protagonista. Cara nos diz pela imagem que, ao ler essa história, entraremos debaixo da pele da personagem e exploraremos sua ferida aberta e dolorida.

Enfatizando seu sofrimento, o corpo de Don Juan se fragmenta cada vez

mais no chão fora do quadro, despedaçando-se depois da longa queda durante o capítulo. Da mesma forma, fragmentam-se também as bordas dos quadros. A dor é profunda, mas não o absolve de seus pecados, apenas conta como ele foi parar no inferno e, de certa forma, altera o equilíbrio da história para o leitor. Afinal, apesar do profundo arrependimento retratado na sequência de páginas, a absolvição não acontece. Don Juan converte-se, portanto, em uma espécie de injustiçado, pois não consegue se livrar do peso dos pecados que cometeu. É transformado em um homem que está sendo punido principalmente por uma série de acontecimentos infelizes que o levaram ao inferno.

A história apresentada nesse capítulo apoia-se, em grande parte, no conhecimento prévio do leitor sobre a história de Don Juan. A escolha de Cara em narrar os acontecimentos pela imagem é amparada por esse repertório, já que a memória do leitor pode acrescentar novos sentidos à cena. O autor entrelaça linguagens, recriando a história de um suporte narrativo em outro, com liberdade o suficiente para alterar detalhes e enfatizar semelhanças. É a ênfase nos pontos em comum da história conhecida que ajuda o leitor a compreender os acontecimentos, mas são as diferenças que conferem marcas autorais à obra. Com a sequência desse capítulo, Cara lembra o leitor do passado de Don Juan, das razões para a personagem acreditar merecer o inferno e o motivo da violência do homem de pedra que é, na verdade, o pai de Inês. Sabemos, pela história contada na sarjeta, que essa é a história que mais machuca Don Juan, sua maior tristeza.

Na história em quadrinhos, a redenção acontece no final, quando Madre, a líder das misteriosas mulheres que se propõem a torturar Don Juan revela ser Inês. Seu objetivo não era a vingança, como declarado inicialmente, mas vencer uma aposta feita com Lúcifer quando Don Juan era um jovem e inconsequente conquistador. Lúcifer acredita que o sedutor já tem lugar garantido no inferno enquanto Madre acredita que o sedutor é capaz de alcançar a redenção. As duas figuras fazem uma aposta, que culmina nos acontecimentos que o leitor acompanha no Capítulo Cinco. A revelação leva o leitor a reinterpretar a reação do amigo de Don Juan à morte do pai de Inês (Figura 6). O sorriso no rosto do amigo é de Lúcifer, que provou que nem mesmo o amor verdadeiro foi capaz de redimir o sedutor. Mas Inês mostra-se magoada e irritada. Tirar Don Juan do inferno foi, para ela, a forma de forçar Lúcifer



Figura 9 – Página 110 de *Don Juan di Leônia*.

a dar uma nova oportunidade para absolvição, a qual Don Juan finalmente aproveita e mostra-se um homem diferente do sedutor no passado.

A alegria de Inês pela redenção de Don Juan é rapidamente estragada por Lúcifer. O diabo aponta que, ao tentar salvar Don Juan, Inês agiu de forma satânica: mentiu, causou mortes e feriu pessoas sem se preocupar com as consequências, tendo como único objetivo vencer.

Don Juan descobre-se objetificado e manipulado, usado e descartado. Torna-se vítima, um lugar oposto ao que sempre esteve. O burlador foi burlado. Ao finalmente entender o que aconteceu, Don Juan ganha poder sobre sua própria história. Então, escolhe atacar Lúcifer, utilizando-se da força conferida pelos cidadãos de Leônia, que acompanhavam sua trajetória como a de uma celebridade e, portanto, fizeram dele uma figura tão elevada quanto Lúcifer e Inês. Pelo menos por aquele dia, em que ainda era a pessoa mais falada de Leônia, Don Juan consegue derrotar Lúcifer.

É interessante notar que, ao entrelaçar os textos sobre Don Juan com o de Ítalo Calvino e o seu, Cara cria uma relação de solidariedade entre os textos. Colocados próximos um do outro, um relê e interpreta o outro, construindo novos sentidos. A solidariedade é, também, segundo Groensteen, parte essencial da linguagem dos quadrinhos, já que o sentido de um quadro só é construído a partir dos outros que vieram antes dele e dos que virão depois. Ao optar por esse suporte, Cara criou uma narrativa com formas únicas, explorando as possibilidades oferecidas por essa linguagem no intuito de dialogar com a tradição e, ao mesmo tempo, construir novos caminhos.

Assim como na versão de Zorrilla, é o amor de Inês que leva Don Juan à redenção. O quadrinho termina com Don Juan dizendo que pretende ficar sozinho pela primeira vez na vida e Inês dizendo que seguiria o exemplo de Don Juan e tentaria se tornar uma pessoa melhor. Nesse final, a redenção do sedutor é ainda mais aprofundada que nas versões românticas do mito, pois ele não apenas se redime, como é colocado como uma vítima de um jogo entre poderes maiores. Tanto sua perdição quanto sua redenção foram construídas por figuras sobrenaturais. Assim, ao fazer essa leitura, Cara constrói Don Juan como um impuro que teve pouco controle sobre o próprio destino e, portanto, a escolha entre o sagrado e o profano é um jogo eterno, em que a vitória de um sobre o outro é sempre temporária.

Na página final, (Figura 9) Inês veste a máscara de Don Juan e olha em direção ao leitor. O texto no balão de fala dela diz: “Não seria legal se essa máscara também ganhasse um novo significado?” e encerra a história de forma metalinguística. É nesse momento que Cara mostra-se consciente de que sua história é mais uma camada de interpretação de um enorme leque de possibilidades. O olhar de Inês voltado para o leitor indica um convite para que ele também atribua novos significados ao mito de Don Juan.

Em sua obra, Cara conduz o leitor pela longa tradição de histórias de Don Juan e a entrelaça ao texto de Ítalo Calvino, assim, seduz o leitor tanto pelo aspecto ético quanto pelo estético. No campo da ética, Cara escapa à fidelidade narrativa, ensaia uma aproximação com uma história clássica, mas constrói um caminho moderno, valoriza ao mesmo tempo em que contraria o que já está posto sobre a personagem. No campo estético, Cara também seduz. O ritmo, as cores e os traços da HQ despertam encantamento e levam o leitor a experimentar conexões novas com o texto que julgava já conhecer.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Michele Fonseca de. Apoteose do amor em Don Juan Tenorio, de José de Zorrilla. *Revista Hispanista*. Vol. XII nº 47. Dez. de 2011.
- Burlar. In: *Michaelis DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/burlar/>>. Acesso em 22 de jan. de 2020.
- CALIL, Davi. *Uma noite em L'Enfer*. São Paulo: Dead Hamster, 2018.
- CALVINO, Ítalo. *Cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- CARA, Dalton. *Don Juan di Leônia*. Edição do autor, 2015.
- EISNER, Will. *Narrativas gráficas*. São Paulo: Devir, 2005.
- GROENSTEEN, Thierry. *O sistema dos quadrinhos*. Trad. Érico Assis. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.
- KRISTEVA, Júlia. *Introdução à Seminálise*. São Paulo: Debates, 1969.
- MAURO, Tereza Cristina. *Entre a descrença e a sedução: releituras do mito de Don Juan em Álvares de Azevedo e em Castro Alves*. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2015.
- McCLOUD, Scott. *Desenhando quadrinhos*. Tradução Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Makron Books, 2008.
- McCLOUD, Scott. *Reinventando os quadrinhos*. Trad. Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 2006.
- McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. Tradução Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.
- MEZAN, Renato. Mille e quattro, mille e cinque, mille e sei: novas espirais da sedução. In: RIBEIRO, Renato Janine (org). *A sedução e suas máscaras: ensaios sobre Don Juan*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 83-114.
- MOISÉS, Leyla Perrone. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: *Flores na Escrivania*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- MOLINA, Tirso. *Teatro de Tirso de Molina*. Trad. Orlando Neves. Porto: Companhia Editora do Minho, 1967.
- SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. São Paulo: Editora Veneta, 2017.
- ZORRILLA, José. *Don Juan Tenorio*. Ave Fénix - Clásicos. Madrid: Plaza & Janés, 1998.



LITERATURA E ARTES PLÁSTICAS NO LIVRO ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO: A FORMAÇÃO DO LEITOR EM TELA

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

João Luís Ceccantini

SOBRE FORMAR O OLHAR

Este texto tem por objetivo apresentar, a partir do aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), uma visada panorâmica do livro ilustrado¹ contemporâneo publicado no Brasil, pautado por recursos ao metapictórico, à metaficção, à intertextualidade e a hibridismos, assim como por inovações em projetos gráfico-editoriais e homologias entre poéticas. Esses aspectos, associados não apenas à literatura infantil, mas à produção artística pós-moderna de um modo geral, são explorados aqui, sobretudo, na medida em que ampliam as potencialidades do livro ilustrado na formação do leitor crítico. Para a consecução do objetivo, elegeu-se para análise obras nacionais e estrangeiras² cuja tônica recai sobre a dialogia com o universo das artes plásticas, pois facultam ao leitor, conforme Umberto Eco (2003), perceber a citação intertextual e sentir-se participante do relato. Justifica-se, então, o título deste capítulo.

Neste texto, constrói-se a hipótese de que a leitura do livro ilustrado, tomado como objeto de cultura, suscita um particular discernimento de mundo e posicionamento perante a realidade. Conforme Lawrence Sipe (2020), o conhecimento, pelos leitores iniciantes, de referências ao universo da arte, ao trabalho do designer e ao ofício do ilustrador, promove uma apreciação

mais elevada do livro ilustrado como objeto estético. Esse livro auxilia na formação do leitor crítico, pois ativa sua memória transtextual ao permitir-lhe compreender o texto verbal e não verbal em interação, além de seu suporte. Além disso, sua leitura é necessária, pois ressignifica, no diálogo com as artes plásticas, a magia/fantasia que lhes é inerente (FISCHER, 2015), ampliando o imaginário do leitor.

Para Oliveira (2008(b)), uma das funções da ilustração é criar a memória afetiva do leitor de pouca idade e, assim, “alfabetizar” seu olhar. Como o livro ilustrado contemporâneo constitui uma forma “específica de expressão” (LINDEN, 2011, p.29), na qual a materialidade produz efeitos de sentido, ele é projetado para valorizar a interação sinestésica com seu público, instalar a “cena” na folha dupla (LINDEN, 2011), além de assegurar a articulação entre a narrativa e o plano imagético. Seu objetivo é cativar o olhar, pela apresentação de cores intensas; formatos surpreendentes; inserções imagéticas do universo mundano e das artes plásticas; linguagens dinâmicas, entre outros recursos (LINDEN, 2011; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; SALISBURY; STYLES, 2013).

Conforme Judith V. Lechner (2020), os livros ilustrados que dialogam com o universo das artes plásticas configuram-se como galerias portáteis. Para muitas crianças, representam a única oportunidade de acesso a esse universo. Por meio de sua leitura, seu público pode se conscientizar das propriedades sensoriais ou dos elementos da arte, como a existência de linha, forma, cor, textura, bem como de seus princípios formais. Segundo Lechner (2020), a mediação desses livros pode promover o prazer na leitura, pela descrição dos recursos empregados pelo ilustrador, assegurando o domínio de um vocabulário visual, o reconhecimento da variedade de expressões utilizadas para contar uma história e a valoração dos desafios da expressão artística.

Na análise dos livros ilustrados contemporâneos, procurou-se associá-los às quatro categorias conceituais identificadas por Sipe (2020). A primeira refere-se aos livros ilustrados que *dialogam com as artes plásticas, pelo viés da subversão*. Nesses livros, texto verbal e/ou texto imagético fazem uso de forma paródica das convenções da literatura, da cultura popular e da arte erudita, diminuindo o hiato entre ambas (HUTCHEON, 1991). Embora a paródia não seja fenômeno recente na literatura infantil, segundo Sandra

Beckett (2020), como demonstram as obras de Lewis Carroll, *Alice no país das maravilhas* e *Através do espelho* (2002), para apreciá-la, o leitor necessita reconhecê-la, identificar o trabalho apropriado e interpretar seu significado em outro contexto. Faz-se necessário, então, um trabalho de mediação que vise ao fomento de repertório cultural.

Na segunda categoria, encontram-se os livros que *ficcionalizam a vida de renomados artistas plásticos*. Nesses livros, o protagonista e/ou o narrador pode ser tanto um artista, quanto uma criança ou um animal que estabelece uma relação de amizade com um artista ou a ele se associa. Neste caso, temos a oportunidade de vê-lo através dos olhos da criança. Esses livros aproximam os artistas dos leitores, auxiliando-os a se entender como pessoas, cujas vidas também se pontuam de sucesso e fracasso, tristeza e alegria.

Na terceira categoria, os livros *situam a espacialidade de suas narrativas em museus*, valorizando a experiência de visitá-los. Esses livros ajudam a desmistificar e humanizar o contato com a arte, por isso atuam como prelúdio para despertar o interesse por mostras de arte, galerias e museus. Eles liberam a imaginação das crianças, pois as convidam a considerar como seria o mundo dentro de uma pintura ou o que aconteceria se as personagens de uma pintura adentrassem o mundo real.

As obras que constituem a quarta categoria possuem *ilustrações que, pelo recurso à paráfrase (visual), ou seja, que imitam ou se baseiam em estilos artísticos identificáveis ou em escolas estéticas*. No contato com essas obras, o leitor iniciante pode criar e/ou ativar seu repertório cultural sobre estilo artístico e refletir sobre como a produção de um artista dialoga com a de outro, bem como as escolas de arte se desenvolvem³.

Para análise, foram eleitos livros cujo sentido não emerge só das imagens ou do texto, mas, antes, da estreita relação de colaboração entre os dois, por meio da qual um preenche as lacunas do outro (LINDEN, 2011); e/ou de contraponto (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011), em que um subverte o discurso do outro. Almejou-se contemplar também os que exploram o recurso à folha dupla, pois nela tanto o texto verbal quanto a imagem se dispõem livremente, possibilitando aos criadores um campo fundamental e privilegiado de registro e de expressão. A representação nessa folha, por propor uma leitura que considera a abertura do livro como um suporte expressivo em si, rompe com

os conceitos prévios dos leitores, pois escapa ao movimento automático de encadear páginas durante a leitura (LINDEN, 2011).

Partiu-se do pressuposto de que a literatura é condicionada, em seu caráter artístico e em sua historicidade, pela relação dialógica que estabelece com o leitor implícito (ISER, 1996). Essa relação decorre da estrutura de apelo do texto verbal e do imagético, os quais se configuram por meio da presença de lacunas ou vazios. Esses textos solicitam desse leitor a participação na feitura e acabamento da composição literária e ilustrada. Para Martin Salisbury e Morag Styles, na leitura desses livros ilustrados, a lacuna que exige preenchimento pelo leitor é “criada pelo espaço e pela tensão entre o que as palavras dizem e o que as imagens mostram” (2013, p.75). Essa produtividade exigida é, conforme Wolfgang Iser (1999), retomando Roman Ingarden, o que pode levar ao prazer, pois “provoca aquela turbulência no leitor que dá partida à atividade constitutiva e só se tranquiliza quando produz o objeto estético” (ISER, 1999, p.113).

Para produzir essa emoção, a materialidade do livro necessita ser convidativa à leitura. O desafio ainda amplia-se mais quando da incorporação de obras de arte a esse livro, requerendo que a linguagem verbal estabeleça homologias e/ou oposições com sua escola, estilo e/ou tendência. Essas obras, ao fomentarem a leitura verbal e imagética, visando à obtenção pelo leitor de diferentes interpretações (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011), também potencializam a interatividade e a criatividade, revelando, assim, uma intenção de leitura. Ou seja, projetam um leitor implícito, no caso, perspicaz (HUNT, 2010).

Como se pode constatar, o livro ilustrado contemporâneo, cuja elaboração se entrelaça com as artes plásticas, resulta em objeto complexo. O que leva à indagação: sua leitura pode ampliar os horizontes de expectativa do leitor iniciante e integrá-lo a uma vasta cultura, de tradição solidamente instaurada? Será que as imagens que compõem esses livros possuem pregnância suficiente para compor a memória afetiva desse leitor e arrebatá-lo pelo surpreendente e encantador? Essa leitura pode ser feita de forma autônoma até mesmo pelo leitor com pouco contato com o universo das artes plásticas?

As análises a seguir consideram, além da função de colaboração e de contraponto das ilustrações na estrutura do texto (LINDEN, 2011; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011), as identificadas por Luís Camargo (1998), pautadas em Jakob-

son. Entre essas funções, são destacadas: a função *narrativa*, orientada para o referente, visando situar o representado, suas transformações e/ou ações que asseguram a progressão discursiva; a *expressiva*, orientada para o emissor da mensagem quando capaz de manifestar seus sentimentos e emoções ou para o ser representado na manifestação interior; a *estética* quando põe em relevo a forma ou configuração visual com o objetivo de sensibilizar por meio das cores ou sua sobreposição em pinceladas com textura, manchas, alternâncias, abstrações, linhas etc.; a *lúdica*, em que a imagem apresenta-se sob a forma de um jogo, seja em relação ao emissor, ao referente, à forma da mensagem visual ou ao destinatário; a *metalinguística*, orientada para o próprio código visual com remissão ao universo da arte.

MÚSICOS DA SUBVERSÃO

Para as crianças, o prazer da leitura de um livro ilustrado advém da possibilidade de intensa vivência da fantasia e do ludismo, com a consequente ampliação do imaginário. Para Sipe (2012), incentivar a interação lúdica entre os leitores iniciantes e as obras de arte promove o caminho da liberdade crítica. A experiência com as artes em geral, em especial com as artes visuais, evoca uma epistemologia, uma maneira de ver, de conhecer e, também, de afastar-se do representado para melhor observá-lo. Nesse afastamento, avulta sua função social (JAUSS, 1994), pois a imaginação que a arte promove é, conforme Sipe (2012), porta de entrada para uma compreensão mais profunda sobre o que significa a existência humana. Por meio dela, o leitor em formação pode perceber as maneiras pelas quais a arte reflete e reinscreve aspectos tanto positivos, quanto negativos ou limitadores de uma dada cultura. Nesse viés crítico, insere-se na *primeira categoria* de Sipe (2020), pelo recurso à paródia, o cativante livro, em formato álbum (20,3 cm de largura x 27,3 de altura), intitulado *Os três músicos*: Pablo Picasso, escrito por Véronique Massenot e ilustrado por Vanessa Hié (2014). Sua narrativa configura-se no plano verbal e imagético, com a exploração de ilustrações sangradas, dispostas na folha dupla⁴. Suas ilustrações exercem *função nar-*

rativa, pois pertencem a um *continuum* que conduz o olhar para diferentes direções. Elas imprimem dinamismo pelas cores, pelos fundos e cativam o olhar pela riqueza de detalhes. Pela abordagem crítica de temas sociais, como opressão e abuso de poder; pela riqueza de suas representações; pela dialogia com o Cubismo, a música e a *commedia dell'arte*; por oferecer níveis de fruição diversos, essa obra infantil pode cativar leitores de diferentes idades. Sua diagramação rompe com a previsibilidade na leitura ao intercalar o texto verbal entre o texto imagético da página par e da página nobre. Na composição dessas ilustrações, prevalece a *função estética*, explorando a interpenetração de cores, no recurso a pinceladas visíveis que geram diferentes texturas e nas sobreposições de tons, em especial, no plano de fundo.

O discurso dialógico na obra (MASSENOT, 2014) advém da criação de uma história ilustrada e inspirada, como se anuncia na quarta capa, no quadro *Os três músicos*, de Pablo Picasso (1881-1973). Embora Picasso tenha produzido duas versões com esse mesmo título, a obra de Massenot (2014) dialoga com o óleo sobre tela de 1921 que, atualmente, se encontra no museu de Nova Iorque. Por sua vez, esse quadro, pela representação de três personagens arquetípicas reunidas em uma mesa – Arlequim, cantando e tocando guitarra; Pierrô, clarinete; e Capuchinho, cantando e segurando uma partitura, interceptada pelo tom de azul – tanto estabelece dialogia com a *commedia dell'arte*, quanto com os demais quadros de Picasso e até mesmo outras obras que se debruçaram sobre esse tema, como *Os três músicos* (1618), de Velazquez. Aos pés desse grupo, deitado, encontra-se um imenso cachorro marrom escuro, do qual em parte se vê algumas das patas e a cauda, mas não a cabeça, produzindo uma lacuna preenchida somente pela sombra desta na parede de fundo. Essa sombra desaloja o leitor, pois parte dela projeta-se para frente, ganhando relevo, podendo sugerir que a liberdade prevalece na arte. No quadro, esse cachorro conota companheirismo e amizade duradoura entre os músicos.

A inovação na narrativa de Massenot (2014) advém da homologia que estabelece com esse quadro de Picasso (1921), a música e o teatro, mais propriamente com a *commedia dell'arte*. Sua opção por ficcionalizar uma cena retratada pelo artista espanhol pode divertir o leitor, pois lhe confere visada dessacralizada. No diálogo com *Os três músicos*, de Picasso (1921), as

ilustrações de Vanessa Hié (2014), parodiam as figuras estilizadas do artista, dispostas em primeiro plano pelo jogo de cores antitéticas, e capturadas em movimento, com vestimentas e máscaras arquetípicas da *commedia dell'arte*. Para tanto, Hié (2014) retira suas máscaras, conferindo, pelo recurso à *função expressiva*, emoções aos músicos, bem como os configura com formas arredondadas, marcadas pelo emprego da linha. Todavia, mantém o efeito de humor e de teatro itinerante que eles evocam.

Cabe destacar que a projeção de uma história para Pierrô, Arlequim e Capuchinho, bem como de performances advêm da representação favorável dessas figuras no quadro de Picasso (1921), pois há círculos sob a forma de moldura ao redor de seus olhos vazios, que são interceptados pela cor do fundo, reforçando a percepção de que se trata de marionetes. Conota-se, assim, um diálogo metapictórico em que essas figuras remetem a construtos prontos a atuarem a serviço da arte, da imaginação e da criação. A paródia na obra de Massenet (2014) avulta no abandono da dialética das unidades picturais que se instala entre figura e fundo no quadro (1921), a qual imprime um ritmo ao olhar e produz fascínio, pelo desalojar da percepção usual do leitor. Esse desalojar no quadro (1921) resulta do jogo formal cubista – que se instala entre claro e escuro, ângulos diversos e diferentes formas geometrizadas e planificadas que se interceptam, quebrando a *good continuation* (ISER, 1996, 1999) –, o qual projeta as figuras, gerando contiguidade compositiva no emprego das cores.

Essa contiguidade das cores no quadro (1921) resulta do avanço de umas sobre as outras: o azul vem pontuado de preto; o branco de tons ocre, cinza, lilás e marrom; o marrom de tons de preto e vermelho; e o preto de tons de azul escuro. Vale destacar que duas cores – azul e marrom – destacam-se, pelo predomínio e poder de integração das figuras ao cenário. O azul, pela associação afetiva (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006), remete à paz, amizade, confiança, amor e fidelidade, por isso é a cor que une os três músicos acompanhados de seu cachorro marrom (1921). Esta cor, pela associação afetiva (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006), evoca resistência e vigor. Em conjunção com o cenário, essas cores conotam a resistência da arte em suas diversas manifestações e sua potência para promover emoções que a levem a permanecer como herança na memória cultural. A técnica de pintura, pelo

recurso à *função estética*, evoca uma colagem na sobreposição de elementos intensamente coloridos, dispostos em camadas sobrepostas que revelam alta pregnância na forma.

Na obra de Massenot (2014), mantém-se no plano imagético o mesmo jogo de cores do quadro, com a gama cromática semelhante à da fonte, que avança para a maioria dos espaços cênicos; as mesmas vestimentas das personagens; os mesmos instrumentos musicais e as mesmas funções para eles, como “saltimbancos: músicos, comediantes, malabaristas”. No caso do cão, ele também se faz presente, contudo amplia-se a percepção sobre o animal, que se define como “amestrado” (p.10). Seu narrador aproxima-se do contador de histórias que estabelece relação afetiva com o relato e seu público, evocando o teatro de rua. Seu discurso cômico, às vezes, irônico e interativo, pelo recurso à lacuna instaurada nas reticências, posiciona a narrativa *in medias res*, instaurando o suspense, em especial, quando relata sobre o lobo “Boca de Fogo!”, do qual todos no reino têm medo, embora “Poucos o haviam visto de frente...” (2014, p.4).

O enredo, como na *commedia dell'arte* (STALLONI, 2001; VENDRAMINI, 2001), explora um elemento feérico – “Boca de Fogo” –, possui intriga simplificada, linguagem informal que trata de desvalidos explorados por um monarca tirano, presença do engodo e do quiproquó, e situa sua espacialidade no reino de Mirador. Este nome suscita reflexão metalinguística, evocando um local elevado de onde se descortina um panorama desfavorável à ação. De fato, o cenário que se apresenta é o da denúncia social de um governo autoritário, cujo monarca se utiliza do medo de seus súditos, para mantê-los subjugados e em constante vigília. Esse rei amedronta-os com uma lendária história sobre um lobo feroz e imenso, que a tudo devora e ataca. Justifica-se, então, que o nome desse rei, desprovido de caráter, seja Minus e sua ilustração o apresente com estatura muito baixa, de olhar desvairado, dentes agudos, em um esgar agressivo (2014, p.6-7), ativando a *função metalinguística*. Essa função consubstancia-se nas suas características que correspondem a seu reduzido talento para governar, por isso utilizando-se do engodo para impor sua autoridade ao povo. As motivações desse rei levam-no a ignorar a cultura, a natureza e o amor, obrigando seus súditos a empunhar armas em constante vigília.

Pelas ilustrações na capa e nas folhas de guarda, nota-se que a história transcorre em uma cidadela medieval fortificada, construída em torno de um castelo situado no alto de um morro. O diálogo com o Cubismo, tão caro a Picasso, realiza-se pelas formas angulosas das construções desse local e pela focalização planificada. Pelas ruas desse burgo, encontra-se um curioso e alegre grupo de artistas itinerantes que avança tocando instrumentos musicais na companhia de um imenso cachorro, cujo nome Cacau faz referência à cor de sua pelagem e ao cão do quadro de Picasso (1921). A *função narrativa e expressiva* define esses personagens e pontua toda obra. Assim, nas folhas duplas de guarda pode-se ver, na página da esquerda, somente uma das pernas de um homem descalço que usa uma calça comprida azul. Como ele adentra rapidamente a porta de sua casa e derruba uma cadeira nesse processo de fuga, conota-se que o medo impera nesse local, marcado por ruas desérticas de pedra e paisagem desoladora. Justamente, esse grupo itinerante, composto por Pierrô – cujas roupas brancas evocam as feitas de saco de farinha –, Arlequim – cujas roupas em losangos coloridos remetem à alegria própria do espetáculo –, e Capuchinho – cuja vestimenta remete ao hábito dessa ordem, assim como seus pés descalços –, traz para o local a sua arte e, por meio dela, a libertação de temores, com consequente retorno da alegria, do amor, da vida e da natureza.

Essa libertação é reforçada pelo avanço da cor azul – muito significativa no quadro de Picasso (1921) – nas ilustrações. Assim, se no início da narrativa, essa cor aparecia apenas na calça do fujão, em um telhado, uma ou outra janela da cidadela ou de forma fragmentada e restrita nas vestimentas de seus moradores; com a presença dos músicos e a realização de seu espetáculo (2014, p.14-15), ela começa a permear as cenas e a dominar seu plano de fundo, evocando o término do medo, pela conquista de valores mais autênticos: “Todos aprenderam a cantar, dançar, mas também a falar sobre o medo, a alegria e todas as coisas que emocionam. A enxada tomou o lugar da lança.” (p.17). Essas mudanças comportamentais promoveram outras no cenário da cidadela: “Plantas nasceram no meio das pedras, e verdes oásis enfeitaram o cenário. A beleza dos jardins favoreceu o amor. Flores e poemas eram oferecidos... *Beijos eram trocados*, Boca de Fogo não deu mais notícias...” (p.17 – destaques gráficos do editor). Em síntese, pela associação

afetiva (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006), o povo gradualmente conquista paz e confiança, o que leva o rei ao descontentamento.

Desse modo, para romper com este estado de euforia, o monarca, com a ajuda de seus guardas, simula um ataque de “Boca de Fogo” a um touro na praça central, afirmando que o cachorro dos músicos era esse monstro feroz e assassino. Os guardas desacordam o touro, prendem o cão em uma jaula e pintam tanto a boca deste, quanto o pescoço daquele com tinta vermelha. Assim, anunciam a tragédia ao povo que se amedronta novamente. Todavia, surge o quiproquó, o qual complica e enriquece a intriga, além de favorecer ao cômico da situação, quando uma moradora descobre a lata de tinta vermelha e anuncia a farsa ao povoado. Em seguida, o touro desperta e “Furioso, [...] correu na direção de Minus e dos guardas. Nem é preciso contar com que velocidade eles fugiram em disparada!” (2014, p.24). A cena provoca efeito de humor e libertação tanto no leitor, quanto no enredo, por isto informa-se que passou a ser dramatizada “todos os anos na praça principal, durante a *feira de Mirador...* que não tem mais um rei.” (p.25 – destaque gráfico do editor), ou seja, foi apropriada pela arte.

No desfecho da história, o narrador, pelo recurso à metalinguagem, relativiza seu papel e cede a voz aos músicos: ““Minus, você aprendeu que governar é uma arte que, infelizmente, não se improvisa!”, cantaram Arlequim, Pierrô e Capuchinho enquanto Cacau recolhia todos os hurras e bravos.” (p.25). Por sua vez, como contador de causos, esse narrador desloca e instala a conclusão na memória popular: “Talvez até mesmo – vai saber... – entre eles os vivas de um Boca de Fogo musicomaníaco, domesticado, encantado nalgum lugar...” (p.25 – destaques nossos).

A reflexão metalinguística avulta, ainda, nos destaques gráficos de frases-chave da narrativa que podem ser lidas isoladamente, evocando uma síntese da história. Para o leitor em formação, a descoberta desse recurso pode conferir-lhe prazer na leitura, pela economia de esforços. Ao término do livro, o mesmo recurso de economia é utilizado nos paratextos que apresentam o quadro de Picasso com o qual a obra dialoga (2014, p.26-27), e breves explicações sobre: quem são os três músicos representados no quadro (p.28); o interesse do artista por esses personagens da comédia italiana que retratou em outras obras (p.29); as dimensões do óleo sobre tela e a técnica

utilizada, a qual evoca a colagem (p.29); o cubismo e pintores contemporâneos ao artista espanhol que também exploraram a colagem em suas pinturas (p.30); o fascínio dele por monstros, em especial, pelo Minotauro (p.30); a sua fama em vida (p.31); e onde podem ser vistas suas obras (p.31). Existem outros livros infantis que, ao subverter as formas e sentidos das obras originais, pelo recurso à paródia, permitem inúmeros níveis de fruição, é o caso, por exemplo, de *O dia da festa*, com texto e ilustrações de Renato Moriconi (2017) e *O grande livro dos retratos de animais* (2010), com texto e ilustrações de Svjetlan Junaković, entre outros. Essas obras, por se apropriarem de obras de arte reconhecidas, configurando-as na ilustração, podem, aliás, divertir o leitor, pois ele é convidado percebê-las segundo uma visada crítica, cômica e dessacralizada.

O BARROCO EM TRÊS TEMPOS

Na segunda categoria de Sipe (2020), pode ser incluído o livro *Três anjos mulatos do Brasil* (2011)⁵, escrito e ilustrado por Rui de Oliveira, uma vez que a obra ficcionaliza biografias sensíveis, comoventes e ricamente ilustradas de três grandes artistas do século XVIII. Essas biografias abordam a genialidade do músico, maestro, compositor e multi-instrumentalista padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), conhecido como padre Maurício; do escultor, entalhador e urbanista Valentim da Fonseca e Silva, conhecido como Mestre Valentim (1745-1813); e do escultor, entalhador e arquiteto Antônio Francisco Lisboa, conhecido como Aleijadinho (1730-1841). Além disso, introduzem os leitores ao estilo de cada um e tematizam a luta desses artistas por reconhecimento e seus sofrimentos, sobretudo aqueles provocados pela discriminação racial.

Oliveira (2011), ao eleger essas personalidades, dialoga com o Barroco em suas manifestações na arte, música e arquitetura. Essa obra, além de auxiliar na formação do leitor, pelo valor estético que possui, fomenta a memória cultural brasileira. No plano imagético, Oliveira faz uso da *função metalinguística* ao emoldurar cada cena em folha dupla, sem numeração das

páginas, levando o leitor a compreender que, embora, se depare com uma criação ilustrada, ela não se presta apenas a devaneios, antes à reflexão, pois se vincula aos quadros que compõem nossa história artística e cultural. Conforme explicita o prefácio da obra, por meio de estudos iconográficos de diversas fontes, o autor e artista plástico recriou cenas que, provavelmente, ocorreram, embora não tenham sido representadas. Nota-se, então, que a obra (2011) é construto artístico em que prevalece o imaginário, a subjetividade de seu autor e a metaficção historiográfica (HUTCHEON, 1991).

O emprego da moldura aparece também na capa e quarta capa. Na capa, a moldura apresenta três enquadramentos que exercem *função metalinguística*, pois conotam o mesmo número de biografias que o livro abarca. Nos cantos dessa moldura, a qual remete à madeira, estão dispostos pequenos ramos de flores coloridas – motivo recorrente nos quadros barrocos; em seu centro, aparece o título que se projeta para o olhar do leitor, pois escrito em caixa alta com verniz localizado. A quarta capa, composta pelos mesmos elementos da capa, dialoga com esta, pois apresenta uma profusão desses ramos de flores coloridas. Desse modo, instaura-se uma lacuna, sugerindo que, ao término da leitura, ao mirar-se a quarta capa, o olhar depara com a multiplicação da beleza, similar ao encantamento promovido pela leitura das biografias dos artistas retratados e das ilustrações de Oliveira (2011), que com elas dialogam.

Em *Três anjos mulatos do Brasil* (2011), a organização interna da obra é atraente, pela divisão das três histórias acompanhadas ao seu término por ilustrações de excelente qualidade. Essas ilustrações possuem *função narrativa*, pois instauram o movimento na cena – folha dupla sem numeração alguma –, pela captura do instante. Seu título, capa e contracapa apresentam coerência em torno da temática da criação artística durante o Barroco. Aliás, a ilustração de um anjo barroco, disposto acima do título, reforça essa ideia. Seu título instiga o leitor a descobrir quem são os três anjos mulatos.

Suas ilustrações exercem *função estética*, pois dialogam com o estilo barroco (FARTHING, 2010; O LIVRO DA ARTE, 1996), pelo recurso à iluminação dramática, aplicação exuberante de luzes e sombras, apelo imediato aos sentidos pela plasticidade das formas, emprego de cores vibrantes, riqueza de traços e exploração de texturas que evocam pinceladas visíveis, compos-

tas por diversas camadas de tinta. Seus textos verbal e imagético também dialogam com o Barroco, contudo de forma parodística, ao romperem com conceitos, como o de arte ornamental e/ou sob encomenda (STRICKLAND; BOSWELL, 2004), visando a denunciar desigualdades e opressões promovidas pelo sistema social, pela Igreja, por mecenas e burgueses.

Pelo apelo às emoções e ao emprego de molduras, as ilustrações dialogam também com o leitor implícito, ampliando as significações do texto verbal. Em sua configuração, produzem lacunas, pois estimulam o leitor a um retorno ao texto verbal na tentativa de descobrir a que evento narrado cada uma das cenas ilustradas ao final dos capítulos se refere. Um exemplo dessa interação aparece ao término da biografia do Mestre Valentim, na cena em que, supostamente, conversa com os representantes do governo sobre a construção do Passeio Público (2011, p.34-35). Nessa ilustração, nota-se a *função expressiva*, pois o Mestre sentado em um sofá ao fundo da cena, com as mãos entrelaçadas, embora ilustrado de forma digna por traços vigorosos, dirige seu olhar fatigado para o leitor, como se lhe comunicasse que espera a aprovação dos dirigentes do governo de seus projetos para começar a obra, já que sua opinião ali não é solicitada. Nota-se, também, que a maioria desses dirigentes olha para o projeto e discute sobre ele, contudo, um deles dirige seu olhar irônico para o leitor, conotando que sabe que está sendo julgado por este olhar que vem do exterior. A visada crítica do ilustrador pode ser observada nessa cena (p.34-35), pela discrepância entre as ricas vestimentas dos dirigentes e as roupas modestas do Mestre.

Pela atuação de Oliveira no campo das artes plásticas, ao término do livro (2011, p.52-53), encontram-se minuciosos esboços de seus estudos, identificando os recursos manipulados e as técnicas para a constituição do plano imagético na obra. Esse procedimento adotado por Oliveira é muito utilizado em exposições de quadros, esculturas, instalações e catálogos, mas, em geral, ignorado pelos ilustradores. Trata-se de uma estratégia editorial atraente para o leitor de pouca idade, pois o insere em um universo em geral desconhecido, revelando-lhe que a criação demanda elaboração e sistematização de recursos. Na sequência, o projeto gráfico elucida para o leitor três cenas (p.54) que, numeradas, revelam personalidades notáveis da época retratada. Nota-se, por esse recurso, preocupação com o contexto histórico,

a fim de assegurar a verossimilhança. O livro se encerra com as referências bibliográficas utilizadas como fonte de pesquisa. Todas essas informações auxiliam na obtenção de dados que podem ampliar a leitura das ilustrações. Nessa mesma categoria de Sipe (2020), podem ser incluídos livros, como *Claude Monet*, com texto e ilustrações de Mike Venezia (1996), e *Crianças famosas: Michelangelo*, com texto e ilustrações de Tony Hart e Susan Hellard (1995), entre outros.

UM MUSEU PARA LER

Na terceira categoria de Sipe (2020), em que a espacialidade na narrativa se situa em museus, visando à experiência de visitá-los, pode-se classificar *Érica e os impressionistas*, livro escrito e ricamente ilustrado por James Mayhew (2001). Em seu enredo, a pequena protagonista, cujo nome confere título ao livro, visita um museu de arte na companhia de sua avó, com o fito de comemorar o aniversário dessa senhora. A folha de abertura do livro (2001, p.1⁶) e a primeira cena da obra (p.3) apresentam-nas de mãos dadas na entrada desse museu, exercendo *função expressiva*, pois conota o carinho e a proteção dessa avó para com a pequena menina. Seus casacos opõem-se pelas cores, o de Érica é vermelho e de sua avó, verde. Desse modo, sinalizam para o leitor, pela associação afetiva (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006), que a menina se define pelo dinamismo e pelas emoções, enquanto a avó, pela tolerância e tranquilidade.

O livro exibe ilustrações narrativas e sangradas que, pela configuração, aproximam a experiência do museu ao universo mundano, reconhecível pelo leitor implícito. Além disso, esse recurso desempenha *função metalinguística*, pois estabelece distinção entre as ilustrações e os quadros emoldurados de autorias diversas que as personagens avistam no espaço do museu. Suas páginas sem numeração, ora apresentam o texto verbal na parte baixa da folha, ora na parte alta, ora ao centro, impedindo a mesmice na disposição para o olhar. Suas ilustrações apresentam profusão de cores claras e escuras, pontuadas por texturas. Desse modo, exercem *função estética* e dialogam

com o Impressionismo, quanto ao jogo cromático variado e dinâmico que se estabelece. Algumas cenas apresentam-se em folha dupla, convidando o leitor a mergulhar ao lado da protagonista nos quadros de renomados pintores impressionistas.

Nessa visita ao museu, a avó destaca para a neta alguns quadros que representam em intensas pinceladas a exuberância de diversos tipos de flores. A menina, embora seja visitante assídua desse espaço, alega que as pinturas são compostas por “borrões” (2001, p.4). Essa apreciação, resultante de visão parcial sobre a pintura, é reforçada pelo plano imagético, pois na cena o quadro indicado pela avó tem a parte de cima de sua moldura sangrada, bem como sua lateral esquerda (p.4). A avó elucida para a neta, pelo recurso à linguagem metapictórica, o modo de olhar, por meio do afastamento. Este é necessário na apreciação da pintura impressionista cuja técnica rompe com pinceladas fundidas e quase invisíveis, pelo recurso a camadas sobrepostas de tinta em composições dinâmicas que apresentam cenas descentralizadas e/ou sangradas, com cores intensas e pinceladas livres (FARTHING, 2010), marcadas por lacunas.

Assim, Érica ao visitar “a próxima sala” (2001, p.5), utiliza-se do afastamento e consegue ver um lindo jardim que compõe o quadro *O almoço*, de Claude Monet (1840-1926). Na apresentação desse quadro, o ilustrador parafraseia-o, configurando a cena, pela técnica impressionista, em que a cor estabelece os limites, pois não há a presença da linha. Como ela se apropria da pintura pelo olhar, esta se configura no centro da parede e emoldurada, pondo a cena em foco também para o leitor implícito (p.5). Diante de tantas flores, Érica pensa que a avó gostaria de receber algumas de presente pelo aniversário. Em uma ampliação de suas experiências sensoriais, Érica, ao sentir o perfume das flores, fecha os olhos e quando os abre encontra-se dentro do jardim representado por Monet. Essa cena – manifesta na folha dupla para deleite do leitor (p.6-7) – dialoga com os quadros impressionistas, cujos cenários, em geral, possuem ponto de entrada para o olhar. Tem início, então, a jornada de Érica que a conduz a adentrar inúmeros quadros nos quais avista flores, como: *Menina com regador* (p.10) e *A primeira noite* (p.21), ambos de Pierre-Auguste Renoir (1841-1919); *Campo de papoulas* (p.15), também, de Monet; *As dançarinas azuis* (p.30), de Edgar Degas (1834-1917).

A eleição desses quadros justifica-se, pois no primeiro, de Monet (2001, p.5), embora Érica tenha colhido flores, feito amizade com o filho e a esposa desse pintor, inclusive pintado na companhia desse menino, elas começam a murchar assim que retorna ao museu. Desse modo, na busca por água, adentra o segundo quadro, de Renoir (p.10). Nesse espaço, a protagonista entabula jogos e brincadeiras com a menina dona de um regador, que a aconselha a colher outras flores. Todavia, na correria de ambas pelo jardim, quebram um vaso, provocando descontentamento na mãe da menina. Irritada, a mulher deseja castigar Érica, por ser desordeira. Diante da ameaça, a protagonista foge do quadro, derrubando flores pelo museu e, com a finalidade de colher papoulas, adentra o terceiro quadro (p.15).

Nesse espaço, reencontra a esposa e o filho de Monet (p.16-17), e participa de um piquenique ao lado deles (p.18). Mas o grupo é atacado por abelhas. Érica foge novamente para o museu, mas perde suas flores pelo caminho. Avista, então, o buquê da jovem que está no quadro de Renoir (p.21), mas não consegue obtê-lo. Como todo herói, a protagonista precisa provar competência para conseguir o que deseja (CAMPBELL, 2000). Assim, novamente em fuga, adentra o quadro de Degas (p.30), justamente quando as bailarinas vão se apresentar no palco. Érica não se intimida e, despindo-se de seu casaco, realiza uma excelente performance. Como resultado, seus admiradores atiram-lhe flores. Finalmente, de posse do objeto desejado, ela retorna e presenteia a avó que, embora desconheça a origem do belíssimo buquê, aceita serenamente o presente, como já era acenado pela cor verde de seu casaco no início do livro, evocando serenidade. Dado o caráter circular da obra, que indica o museu como cenário para aventuras inesgotáveis, Érica percebe um pincel no bolso do seu casaco e retorna ao quadro de Monet (p.31), colocando-o sobre a sua moldura.

O livro, pelo recurso à *função lúdica*, utiliza-se da antítese, assim, convida o olhar do leitor a perceber que a protagonista, ao adentrar os cenários dos quadros, imprime-lhes formas arredondadas e linhas, configurando-os como ilustrados. Desse modo, mimetiza-se nas cenas a apropriação da arte pela criança que a aproxima de si, pelo caminho da identificação. O projeto gráfico-editorial prevê com exatidão seu público mediador, pois explicita, ao término do livro, as referências aos quadros e pintores impressionistas,

inclusive elucidando brevemente seu estilo, sua técnica e seus motivos, bem como os museus em que se encontram os quadros com os quais a obra dialoga. Há inúmeros livros que se enquadram nesta categoria, podendo-se mencionar, por exemplo, *Lineia no jardim de Monet*, de Christina Björk, com ilustrações de Lena Anderson (2019), e *Somos todos obras de arte*, escrito por Mark Sperring e ilustrado por Rose Blake (2019), entre outros.

MACHADO EM TRAÇOS E PINCELADAS

Na quarta categoria de Sipe (2020), em que os livros possuem ilustrações que imitam ou se baseiam em estilos artísticos identificáveis ou mesmo “escolas artísticas”, enquadra-se a obra *Conto de escola* (2002), composta pelo conto homônimo de Machado de Assis (1839-1908) e por ilustrações de Nelson Cruz (1957-)⁷. A estratégia do ilustrador de resgatar um texto canônico e ilustrá-lo, tanto permite ao leitor contato com um texto de natureza crítica e lúdica, quanto lhe faculta a ampliação de seus horizontes de expectativa, por meio do emprego da memória e da interação com a linguagem visual. Sua inovação recai na ilustração dialógica com o universo das artes plásticas e na materialidade atraente do livro que, no formato álbum (21,5 cm de largura x 28,5 cm de altura), promove a confluência das duas linguagens, por meio da espetacularização.

Nesse divertido e intrigante conto de Machado de Assis, disposto de forma integral na obra, um menino inteligente e questionador divide-se entre a razão e a emoção. Para atender à primeira, deve ser obediente ao pai e frequentar a escola, evitando castigos memoráveis. Já em atendimento à segunda, basta divertir-se com jogos e brincadeiras ao lado dos amigos, pelas ruas do Campo de Sant’Ana ou no morro de S. Diogo. Suas ilustrações, em várias cenas, adaptam e reendereçam quadros, como a pintura a guache de Franz Josef Fröhbeck (1795-1830), intitulada *Campo de Santana*, de 1818 (p.2); a pintura a óleo de Pedro Godofredo Bertichem (1796-1856), *Vista da entrada do Rio de Janeiro Tomada da Ilha dos Ratos*, de 1845 (p.9); além da gravura de Jean Baptiste Debret (1768-1848), *Aceitação provisória da Constituição de Lisboa*

no Rio, de 1821 (p.29), aproximando essas obras, pelo arredondamento das formas e emprego de cores intensas, do público infantil, e alcançando um estilo mais próximo do universo desse potencial leitor.

Cruz também adapta e reendereço uma fotografia de 1909, de Augusto Cesar Malta de Campos (1864-1957), do antigo Largo da Sé, configurando-a como intensamente colorida e marcada pela luz solar, a qual projeta sombras metonímicas de construções que, pelo recurso à *função lúdica*, instauram lacunas na leitura, pois só podem ser adivinhadas por essas formas, já que o sangramento da página as colocou em eclipse (2002, p.29). Além disso, o quadro de Bertichem, na releitura de Cruz (p.9), tem a focalização invertida para que seja coerente ao olhar do protagonista que, da janela do sobrado de sua escola, avista o morro do Livramento e sonha com a liberdade ao ar livre, soltando pipa. Desse modo, essa cena exerce *função metalinguística*, podendo propiciar no leitor a reflexão sobre a intencionalidade na adaptação que, como recurso, visa a determinados efeitos de sentido.

A eleição do ilustrador por obras artísticas que se instalam na transição do Neoclassicismo para o Romantismo atende aos seus anseios de resgatar obras solenes que “espelham” o Rio de Janeiro do século XIX. Contudo, como essas obras de vanguarda filiam-se ao Romantismo, elas se opõem ao racionalismo e ao rigor neoclássico (FARTHING, 2010), pois expressam também as interpretações e emoções de seus autores a respeito do que veem. Desse modo, pela homologia entre poéticas, o texto imagético afina-se ao jogo entre razão e emoção manifesto no texto verbal de Machado.

Na obra, a capa exerce função metonímica, pois apresenta a imagem de uma cena dramática do conto que só será entendida durante a leitura. Desse modo, pelo recurso à *função lúdica*, o ilustrador confere às imagens o papel de catáfora, antecipando uma informação importante e produzindo curiosidade no leitor iniciante. Durante a leitura, o reconhecimento da mesma cena confere a esse leitor a sensação de prazer, pois esta se apresenta como um *payoff*, uma recompensa, por tê-la analisado na primeira leitura e, também sensação de poder, já que, pelo contexto, seu entendimento dessa imagem não só se completa, como surge ressignificado. Nessa cena com *função estética*, pois representada como aquarela, com camadas de pinceladas, pode-se visualizar uma sala de aula do século XIX. Ao seu fundo, em segundo plano,

um aluno troca informações com outro, entregando-lhe um pedaço de papel. Para o leitor contemporâneo, trata-se de uma cena cotidiana de sala de aula, em que, às vezes, os alunos se comunicam por meio de bilhetinhos. Contudo, em primeiro plano, outro aluno com o rosto, exercendo *função expressiva*, pois marcado pelo descontentamento, olha para trás, conotando que reprova a atitude de seus colegas.

A dramaticidade da cena é ampliada pelo emprego de cores quentes (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006), em tons permeados de magenta, vinho, ocre, mostarda, marrom, laranja, que ampliam a atmosfera claustrofóbica e “infernai” do local, retratado com a focalização de tipo *contra-plongé*, pois filiada ao olhar da jovem personagem descontente que aparece em primeiro plano. Essa cena representa o momento crítico do texto, em que o protagonista, Pilar, entrega um papel contendo as respostas de um exercício a um amigo de sala. Trata-se, justamente, de Raimundo, o filho do professor que, tinha dificuldades de aprendizagem, pela pressão psicológica que sofria, pois seu pai era mais severo com ele e “[...] buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado.” (2002, p.13). Pode-se notar, então, que as imagens exercem *função narrativa*, pois instauram a ação e relatam cenas significativas do enredo.

No livro, as ilustrações exercem *função estética*, pois apresentam cores intensas e evocam sobreposições de camadas de tinta, que as pigmentam em vários tons. Essa pigmentação granula as imagens e confere-lhes efeito de sombreado e de textura, projetando-as para mais perto dos olhos do leitor. As folhas de guarda, de abertura e de fechamento do livro, dispostas em folha dupla, possuem fundo branco e representam o descanso para olhar, antes de adentrar a história ilustrada. Nas margens inferiores das folhas de guarda, aparecem dispostas em sentido horizontal diversas baquetas e canetas-tinteiro, elas se transformam na página da direita em instrumentos para tocar um tambor ricamente ilustrado, com fitas coloridas amarradas. Nas folhas de encerramento, esse tambor reaparece na página da esquerda, criando assim movimento e circularidade no fechamento do livro. Tanto as imagens da quarta capa, quanto as da folha de guarda e de encerramento serão compreendidas somente ao término da leitura. Como funcionam como catáforas, projetam o olhar do leitor adiante, em busca de entendimento. Além disso,

instauram lacunas, convocando hipóteses que antecedem a leitura.

As folhas duplas de abertura possuem na margem inferior um cenário urbano, do século XIX, sangrado, com sobradinhos dispostos lado a lado que remetem à ideia de vilarejo. Na página da esquerda, no alto, há um sol personificado sob a forma de um rosto com óculos, que remete ao escritor Machado de Assis e conota, desse modo, que ele ilumina a obra. Ao centro dessa página, há outra homenagem a Machado, pois seu nome aparece em caixa alta, tendo abaixo dele, em caixa baixa e alta, a indicação de que as ilustrações são de Nelson Cruz. Mais abaixo do nome de ambos, está o da editora em fonte menor, mas em negrito e caixa alta, denotando sua importância na constituição do projeto gráfico. Na folha da direita, contornado por linha preta e preenchido em vinho, aparece o título do livro, remetendo à letra cursiva, pois mais próxima do público juvenil que com ela se identifica.

As ilustrações na obra despertam a curiosidade pela riqueza de detalhes representados e produzem efeito de humor, pelo recurso à hipérbole nos traços de determinadas características das personagens. Pela disposição das imagens, nas folhas duplas do livro, pode-se notar que estas ora ocupam o espaço nobre da folha dupla – a página do lado direito – ora do esquerdo, ora margeiam o texto verbal – localizadas no rodapé dessa folha –, ora assumem papel metonímico de pista narrativa, representando somente um objeto cênico. Desse modo, pela *função lúdica*, desautomatizam o olhar do leitor, que se surpreende com a sua disposição sempre diversa da anterior, atuando com função catafórica, em que se entrevê o que ainda será narrado.

Na obra, as ilustrações ampliam o sentido do texto verbal, pois representam cenas carregadas da subjetividade do ilustrador que, pelo tom de denúncia social, inscrevem lacunas que exigem produtividade do leitor. Uma dessas cenas ilustra a afirmação do narrador de que, motivado pela razão, decidira ir à escola. Suas ilustrações apresentam dramaticidade (2002, p.4), a qual é intensificada pelos tons de magenta que configuram um homem imenso, de terno vermelho, sentado em uma cadeira, segurando com a mão direita o braço do protagonista. Este menino está de bruços, com as calças arriadas e expressão de dor no rosto, sobre a perna direita deste homem hiperbólico. O homem, por sua vez, tem a mão esquerda levantada, pronta para desferir palmadas no traseiro da criança. Aos pés desse homem, há uma vara par-

tida, conotando que se quebrara durante o castigo e, por isso, ele decidira prosseguir com a própria mão.

O tom de denúncia dessa cena (p.4) avulta na discrepância da proporção do tamanho do homem em relação ao da criança e das cores que se opõem em suas roupas; as do homem são predominantemente vermelhas e as do menino verde. Assim, elas sinalizam para o leitor, pela associação afetiva (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006), que a criança se define pela leveza, enquanto o pai, pela agressividade. As sombras dessas imagens projetadas na parede e no encosto de madeira da cadeira ampliam o gesto da mão erguida para bater. Além disso, conferem aspecto demoníaco ao adulto, pois destacam o formato de seu cabelo repartido ao meio e voltado para o alto, como chifres. Seu bigode imenso, também disposto para o alto amplia essa concepção. O leitor pode deduzir, então, pelas imagens, que as lembranças do castigo físico foram, na verdade, a “razão”, a qual moveu o garoto a ir à escola.

Na leitura do texto, percebe-se que este adulto era seu pai e o castigo adveio de duas cabulações de aula. A brutalidade do pai manifesta na cor de suas roupas é justificada pela profissão, como empregado do Arsenal de Guerra, e pelo temperamento “[...] ríspido e intolerante” (2002, p.5). Contudo, não há na narrativa remissão ao emprego das mãos no castigo, apenas da vara de marmelo. Nota-se, então, a interpretação do ilustrador para justificar a afirmação: “As sovas de meu pai doíam por muito tempo.” (p.5). Apesar da intenção de ir à escola e, assim, seguir a razão, o protagonista percebe que a violência também adentra esse espaço, promovendo medo, corrupção e delação, por um dos colegas que anseia agradar ao autoritário e violento professor. Diante da impossibilidade de enquadrar-se nessa ordem social, o protagonista elege a emoção como guia, cabulando aula e seguindo a marcha dos soldados, motivado pelo “diabo do tambor” (p.28). Desse modo, justifica-se a presença desse instrumento musical nas folhas de guarda e de fechamento do livro, como se fosse um promotor de tentações irresistíveis. Sua presença na narrativa estabelece circularidade, ao abrir e fechar a obra, saciando a curiosidade do leitor que, no desfecho da história, finalmente, o compreende.

Esse tambor ambíguo, tocado por uma baqueta e uma caneta tinteiro, exerce *função metalinguística e lúdica*, pois metaforiza o jogo na alma do

protagonista entre a razão e a emoção, e funciona como motivo para a criação literária e imagética. Ao desenlace da narrativa, pode-se deduzir que o protagonista chega à conclusão de que tanto em casa, quanto na escola há castigos físicos, então, opta pelas ruas, pela liberdade, rendendo-se ao prazer e ao brinquedo, elementos ausentes do âmbito escolar e familiar. Seu comportamento afina-se aos ideais dos artistas românticos desiludidos com a racionalidade, pois percebem que, apesar dela, o mundo não se tornou melhor (FARTHING, 2010).

O projeto gráfico-editorial da obra prevê com exatidão o público mediador, pois apresenta, ao término do livro, um glossário (2002, p.30) e um texto de Cruz (p.31), em que revela as referências aos quadros e à fotografia com que a obra dialoga, inclusive, indicando os acervos e as coleções, bem como os museus a que pertencem. Também se enquadram nessa categoria das ilustrações que, pelo recurso à paráfrase, imitam ou se baseiam em estilos artísticos identificáveis ou em escolas, os seguintes livros: *A grande onda*: Katsushika Hokusai, escrito por Véronique Massenot e ilustrado por Bruno Pilorget (2014) e *O pássaro na gaiola*, com ilustrações de Javier Zabala e texto de Vincent van Gogh (2015), entre outros.

IMAGENS FORA DOS MUROS

Conforme Rui de Oliveira (2008(a), p.44-45), “ler de forma consciente e participativa a palavra e a imagem constitui, acima de tudo, um ato de resistência cultural e social”. Pela análise das obras, pôde-se observar que suas narrativas e planos imagéticos cativam o leitor, pela temática e comunicabilidade, pois o implicam na construção do sentido, convocando-o, como “ato de resistência”, ao questionamento sobre o entorno social, a história da arte e a própria constituição da obra que lê.

Em realidade, se a leitura do livro ilustrado contemporâneo, com recurso estético ao emprego da paráfrase, paródia, intertextualidade, metalinguagem, sobreposição de códigos, de diálogos entre palavra e imagem, pelo efeito de estranhamento, resulta a princípio complexa para o leitor em formação, em

especial sem familiaridade com o universo das artes plásticas, pela mediação, suas ilustrações podem, pela pregnância estética, surpreendê-lo, arrebatá-lo pelo encantamento, ampliar seu imaginário, compor sua memória afetiva, enfim, integrá-lo à cultura. Desse modo, a leitura desses livros ilustrados que dialogam com as artes plásticas é formadora de experiências, as quais podem agir na própria percepção do mundo para esse leitor.

Conforme Beckett (2020), os autores e ilustradores desses livros contemporâneos, por se utilizarem de recursos que impõem diferentes níveis de complexidade, projetam um leitor implícito dotado de competência e repertório cultural. Independente da existência de um leitor empírico equivalente a esse projetado na estrutura do texto, a produção de ilustradores, designers e escritores não pode esperar pela existência de domínio entre o público infantil e juvenil de todos os códigos necessários ao entendimento de seus textos (BECKETT, 2020). Justamente, a obra desafiadora faz-se necessária, pois eleva os níveis de leitura em sociedade, desalojando mediadores e pesquisadores, convocando-os à reflexão e à pesquisa.

Vale destacar que, nas quatro obras analisadas, pelo recurso à função metalinguística no plano imagético, o diálogo das ilustrações com as artes plásticas resulta enriquecedor, pois as revela ao leitor como distintas daquelas. Assim, pela leitura, a criança pode apreender que, apesar das ilustrações serem construtos provenientes da criatividade, cuja função é narrar, possuem características próprias que, dotadas de valor estético, as categorizam como artísticas. Assim, se a pintura, de acordo com Oliveira (2008b), possui um ritual de percepção, pois é feita para apreciação em ambientes específicos, como galerias de artes, mostras, museus, entre outros; a ilustração pode ser reproduzida tanto quanto o livro que a contém e pode ser fruída em qualquer espaço de forma espontânea e lúdica. Em síntese, no diálogo estabelecido com a pintura, a ilustração disposta no livro infantil democratiza-a, liberta-a dos museus, das molduras e dos pedestais, propicia uma experiência viva e intensa. A pintura é trazida para perto do leitor, colocando-se ao alcance de suas mãos e de seus olhos, impregnando seu imaginário e propiciando um mergulho profundo no universo tanto das artes plásticas quanto da literatura.

NOTAS

1 Entende-se aqui por *livro ilustrado*, a categoria de obras – no amplo universo da literatura infantil – que apresenta texto verbal e não-verbal (ilustrações) de tal forma imbricados, que ambos dão contribuição essencial para a construção de sentidos pelo leitor. Isto, em oposição a livros infantis em que as ilustrações desempenham papel menor – meramente decorativo ou recreativo – em sua relação com o texto verbal.

2 Obras traduzidas para o português e publicadas no Brasil.

3 Na pesquisa mais ampla que está sendo realizada sobre livro ilustrado e artes plásticas, criamos mais duas categorias para dar conta do grande conjunto de livros ilustrados com os quais estamos trabalhando: 5) os livros de caráter informativo (ainda que possa haver alguma dose de ficção na obra) voltados sobretudo a apresentar uma obra ou um conjunto de obras de arte para o leitor e a esboçar algum tipo de análise introdutória sobre o objeto em causa; 6) os livros que propõem a interação do leitor com o livro num nível que ultrapassa o da mera leitura, convocando a que ele mesmo se torne um “artista” e produza sua própria arte, com base em estímulos, informações e sugestões específicas que integram o livro.

4 Na folha dupla, tanto o texto verbal quanto a imagem se dispõem livremente, possibilitando aos criadores um campo fundamental e privilegiado de registro, e de expressão, que evoca a espetacularização.

5 Esta análise modifica e aprofunda o artigo: FERREIRA, Eliane Ap. G. R.; MATSUDA, Alice A. A cultura afro-brasileira na sala de aula: uma proposta de trabalho pedagógico com obras que dialogam com o livro *Três anjos mulatos do Brasil*, de Rui de Oliveira. *Revista Impossibilia*. v.8, p.179-193, 2014.

6 Como não há numeração das páginas no livro, a paginação realizou-se pela contagem da primeira folha.

7 Esta análise adapta e aprofunda o artigo: FERREIRA, Eliane Ap. G. R.; BULHÕES, Ricardo M. O cânone reendereçoado: uma análise do texto *Conto de escola*, de Machado de Assis, ilustrado por Nelson Cruz. In: *Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC*. Curitiba: ABRALIC, 2011, p.1-15.

REFERÊNCIAS

Obras infantis

- BJÖRK, Christina. *Lineia no jardim de Monet*. Trad. Ana Maria Machado. Il. Lena Anderson. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2019.
- CARROLL, L. *Alice*: edição comentada. Il. John Tenniel. Introd. Martin Gardner. Trad. Maria L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOGH, Vincent van. *O pássaro na gaiola*. Il. Javier Zabala. Trad. Mauro Gaspar. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.
- HART, Tony; HELLARD, Susan. *Crianças famosas*: Michelangelo. Trad. e adapt. Helena B. Gomes Klimes. São Paulo: Callis, 1995.
- JUNAKOVIĆ, Svjetlan. *O grande livro dos retratos de animais*. Trad. Marcos Bagno. Curitiba: Positivo, 2010.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. *Conto de escola*. Il. Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- MASSENOT, Véronique. *A grande onda*: Katsushika Hokusai. Trad. Maria Alice S. Doria. Il. Bruno Pilorget. São Paulo: Melhoramentos, 2014.]
- MASSENOT, Véronique. *Os três músicos*: Pablo Picasso. Trad. Maria Alice S. Doria. Il. Vanessa Hié. São Paulo: Melhoramentos, 2014.
- MAYHEW, James. *Érica e os impressionistas*. Trad. Renata Siqueira Tufano. São Paulo: Moderna, 2001.
- MORICONI, Renato. *O dia da festa*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2017
- OLIVEIRA, Rui de. *Três anjos mulatos do Brasil*. Il. Rui de Oliveira. São Paulo: FTD, 2011.
- SPERRING, Mark. *Somos todos obras de arte*. Il. Rose Blake. Trad. Janice Florido. Campinas/SP: Saber e Ler, 2019.
- VENEZIA, Mike. *Claude Monet*. Trad. Lígia Maria da S. Rego. Il. Mike Venezia. Adapt. João Teodoro da Silva. São Paulo: Moderna, 1996.

Obras teóricas

- BECKETT, Sandra. Parodic Play with Paintings in Picture Books. *Children's Literature*. [Johns Hopkins University Press](https://muse.jhu.edu/article/251730), vol.29, 2001. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/article/251730>>. Acesso em: 10 maio 2020.

- CAMARGO, Luís H. de. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. 214 p. Dissertação de Mestrado pela Universidade estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 1998.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. 6.ed. Trad. Adail U. Sobral. São Paulo: Cultrix, 2000.
- FALCONER, Rachel. *The Crossover Novel: contemporary children's fiction and its readership*. New York: Routledge, 2009.
- FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Trad. Paulo Polzonoff Jr. et al. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.
- FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 5.ed. rev. ampl. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9.ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ECO, Umberto. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, vol.1.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, vol.2.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LECHNER, Judith V. *Picture Books as Portable Art Galleries*. *Art Education*. Março 1993. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/loi/uare20>>. Acesso em: 9 maio 2020.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NIKOLAVEJA, Maria, SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- O LIVRO DA ARTE. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008(a).

- OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008(b), p. 13-47.
- RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. Narrativas juvenis: o fenómeno crossover nas literaturas portuguesa e brasileira. In: *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, n.2, p. 233-256, 2015.
- SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo: Rosari, 2013.
- SIPE, Lawrence. Using Picturebooks to Teach Art History. *Studies in Art Education*. 42:3, p.197-213, Dezembro 2005. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/loi/usae20>>. Acesso em: 9 maio 2020.
- STALLONI, Yves. *Os gêneros literários: a comédia, o drama, a tragédia. O romance, a novela, os contos. A poesia*. Trad. e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.
- STRICKLAND, Carol; BOSWELL, John. *Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno*. 12. ed. Trad. Angela L. de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.



LITERATURA INFANTIL E JUVENIL AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR PARA CABO VERDE

Avani Souza Silva

Até mesmo para falar consigo próprio
é preciso fingir que se é duas pessoas.

Walter Ong

As estrelas da noite eram navios que navegavam
havia longos séculos, para nos virem buscar.

Baltasar Lopes

Os países africanos de língua portuguesa tiveram o início de sua produção de Literatura Infantil e Juvenil a partir de 1975, embora alguns títulos tenham sido publicados anteriormente não como Literatura Infantil e Juvenil, mas como literatura para adultos, mas que tiveram grande ressonância no público jovem. Dessas obras, destacamos *Chiquinho* (1947), do caboverdiano Baltasar Lopes, *Nós matamos o cão tinhoso* (1964), do moçambicano Luís Bernardo Honwana, e *As aventuras de Ngunga* (1975), do angolano Pepetela. As estruturas narrativas dessas três obras, cada qual em seu tempo, tipificam a Literatura Infantil e Juvenil nos espaços de produção em que se deram, seja pelos temas abordados, pela linguagem, pelas personagens infantis, pelo imaginário infantil que evocam, pela presença de animais e pelos contextos que envolvem a criança e o jovem. De tal sorte, que nós as consideramos

como os verdadeiros marcos de nascimento da Literatura Infantil e Juvenil nesses países.

Pontuamos, entretanto, que, diferentemente das obras literárias inaugurais de Cabo Verde e de Moçambique, *As aventuras de Ngunga* foi escrito durante a guerra de libertação nacional pelo guerrilheiro e professor Pepetela, como um texto didático para suprir a falta de manuais escolares para o ensino da língua portuguesa. Para essa finalidade, o trabalho foi publicado em 1972 pelo Serviço de Cultura do Movimento Popular de Libertação de Angola, de acordo com Tania Macedo (2003, p. 303). Posteriormente, com a sua publicação pela União de Escritores Angolanos (UEA), em 1975, passou a integrar o acervo de Literatura Infantil e Juvenil angolana, pois embora de caráter pedagógico mostrava certa poeticidade típica dos textos do autor.

Não obstante o aspecto inaugural das obras citadas, lembramos que a Literatura Infantil e Juvenil nos países africanos de língua portuguesa inicia-se mais fortemente a partir da Independência Nacional desses países do governo colonial português. Literaturas jovens, porém, comparadas às do Brasil, cujo início de produção é marcado pelas publicações de contos da carochinha, do início do século XX. É certo que no Brasil houve o *boom* da literatura para crianças e jovens, em meados dos anos de 1970, com diversas publicações que marcaram o gênero, como, por exemplo, *O menino e o pinto do menino*, de Wander Pirolí, obra atenta à criança em diálogo com a realidade circundante.

A Literatura Infantil e Juvenil, concebida como produto cultural voltado para crianças, nos séculos XVIII e XIX, foi essencialmente inspirada na necessidade de repassar valores morais, noções de bom comportamento e de boa conduta aos filhos da recente burguesia. Antes disso, a criança não era vista como um ser social, mas sim como uma miniatura do adulto. Importante lembrar que o percurso da Literatura Infantil e Juvenil africana, não só dos países de língua portuguesa, se deu também nas pegadas do que foi a Literatura Infantil e Juvenil europeia: do didatismo e moralismo à criação artística.

O viés didático-pedagógico é um ponto de convergência de diversas Literaturas Infantis e Juvenis produzidas em todo o mundo e que não ficou no passado. Porém, à medida em que avança o tempo, democratizam-se os

acessos não somente às outras literaturas, mas ao conhecimento em geral, abrem-se fronteiras, diminui-se o analfabetismo, circulam produtos culturais, há trocas, mesclas, hibridações (CANCLINI, 2003, p. XXIX), novos cursos de Letras e Humanidades são criados ou dinamizados, o diálogo com outras artes (pintura, desenho, escultura, cinema, música, quadrinhos etc.) torna-se mais profícuo, naturalmente haverá mais espaço para a produção literária para crianças e jovens em que a mera intenção educativa se dilui ou fica em segundo plano em prol de realizações mais artísticas.

O fato também de a Literatura Infantil e Juvenil dos países africanos de língua portuguesa ter tido a trajetória europeia de reescritura de contos populares, fábulas, lendas ou mitos da tradição oral, por si só não torna essas publicações simples aparatos pedagógicos. É apenas uma característica dessas literaturas. Observamos inúmeros contos da tradição oral reescritos com engenho e com muita qualidade artística, sendo suas fontes buscadas diretamente na oralidade ou a partir de recolhas já efetuadas por pesquisadores da cultura, missionários e antropólogos.

Além disso, tomamos em consideração as ponderações de Walter Ong (1998, p. 22), para quem as narrativas orais são muito engenhosas, artísticas e complexas, trazendo diversas características, como o emprego de determinados tempos verbais e de jogos mnemônicos e canções na sua construção. Para o filósofo e historiador americano, a complexidade e sofisticação do pensamento na cultura oral vai ser transposta para a cultura escrita (ONG, 1988, p. 199). Se esses aspectos são preservados nas narrativas artísticas orais, que dizer então quando são apropriadas pela Literatura?

Acreditamos que esteja havendo nos países africanos de língua portuguesa, não obstante as dificuldades dos últimos anos, significativa produção para crianças e jovens. Também nesses países, muitos escritores de literatura para adultos se dedicaram ou se dedicam à Literatura Infantil e Juvenil como são os casos, só para citar alguns, de Mia Couto, Nelson Saúte, Lucílio Manjate, Pedro Pereira Lopes, João Paulo Borges Coelho, Ungulani Ba Ka Khosa (Moçambique); Ondjaki, Pepetela, José Luandino Vieira, José Eduardo Agualusa (Angola); Fátima Bettencourt, Orlanda Amarílis, Jorge Araújo e Dina Salústio (Cabo Verde); Odete Costa Semedo (Guiné-Bissau), e Ondina Beja (São Tomé e Príncipe).

Lembramos ainda que muitos escritores, em suas produções para adultos, resgatam o universo e o imaginário infantis. Muitos temas recorrentes na literatura africana de maneira geral, não só a dos países de língua portuguesa, são as memórias familiares e comunitárias e reminiscências da infância e, nesse ponto, estabelecem diálogos com a Literatura Infantil e Juvenil não só de seus respectivos campos literários, mas do macrosistema literário de língua portuguesa (ABDALLA JUNIOR, 2003).

Importante assinalar, entretanto, que os temas da Literatura se interconectam, mudam, se subdividem, se multiplicam, formando grandes repertórios em que subjaz a universalidade da experiência humana, da qual não estão de fora nem o amor nem a morte, segundo Claudio Guillén. Para o crítico espanhol, “mudam não só as formas, as palavras e a individualidade, mas também aquilo que os homens e mulheres sentem, valorizam e dizem” (1985, p. 31). Não fosse assim, nenhum elemento resistiria à passagem do tempo. O mesmo é válido para a Literatura Infantil e Juvenil que também consagra a multiplicidade de seus temas e subtemas em diálogos constantes não só com o imaginário e a cultura, mas também com a realidade e a suprarrealidade, privilegiando a arte e a linguagem simbólica e tentando superar o caráter pedagógico marcante em muitas narrativas.

Os estudos de Literatura Infantil e Juvenil ocupam um lugar de destaque nos meios acadêmicos do Brasil, com inúmeras cátedras que ensinam esses conteúdos, não só no âmbito das faculdades de Educação, mas principalmente das Faculdades de Letras e Humanidades, especialmente na interface com a Teoria da Literatura, a Literatura Comparada, os Estudos Comparados e os Estudos Culturais, preparando, em ambos os casos, professores na abordagem literária desses textos e na formação do leitor literário. Se anteriormente, no Brasil, a Literatura Infantil e Juvenil não ocupava um lugar de destaque dentro dos Estudos Literários era porque vigorava no país um ranço de que a literatura escrita para crianças e jovens era menor, do ponto de vista da qualidade artística.

Na nossa opinião, Nelly Novaes Coelho sintetiza a matéria ao definir a Literatura. Para ela, “é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua

possível realização” (2000a, p. 27). A pesquisadora brasileira lembra ainda que a Literatura medeia a descoberta do significado da vida por parte das crianças (NOVAES COELHO, 1987, p. 35).

O texto literário infantil deve ser em linguagem simbólica, em que o eixo paradigmático se sobrepõe ao eixo sintagmático, ou seja, deve ser aquele texto em que a linguagem poética é a linguagem dominante (YAKOBSON, 2001). Nesse sentido, também a definição concebida por Ezra Pound se aplica perfeitamente à Literatura Infantil e Juvenil: “Literatura é linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, 2006, p. 32). Já para Bettelheim (1980, p.11), “a literatura infantil procura divertir ou informar ou as duas coisas”. Com isso, é possível dizer que a literatura tem caráter duplo e essencial sobre a vida do pequeno leitor: ensinar, porque ela vai sempre ensinar alguma coisa, e alimentar sua sensibilidade. Ensinar alguma coisa não significa, entretanto, que ela deva ser concebida com a finalidade meramente educativa.

Embora com o protagonismo das disciplinas de Literatura Infantil e Juvenil nas Faculdades, os países africanos de língua portuguesa ainda não contemplam especificamente essa disciplina em suas grades curriculares, de acordo com nossas pesquisas. No caso específico de Cabo Verde, entretanto, e objetivamente a partir de 2019, tem havido a implementação de projetos que contemplam a formação de professores na área de Pedagogia e Letras, visando promover a “literatura infanto-juvenil como recurso pedagógico em sala de aula e estimular o hábito da leitura junto dos públicos infantil e juvenil e, bem assim, dos educadores”, proposta levada a cabo pela ProCultura, ação financiada pela União Europeia, Fundação Calouste Gulbenkian e Instituto Camões, que também faz a gestão do projeto.

Em relação a Moçambique, há importantes projetos de leitura e de divulgação da Literatura Infantil e Juvenil, alguns no âmbito das escolas, bibliotecas e de Centros Culturais, sob a forma de rodas de leitura, conversa com os escritores, dramatização de textos e outros meios de divulgação. Há, no entanto, um grande entrave para a divulgação das obras, não só pelas questões de publicação, mas também de distribuição, pois o país conta com pouquíssimas livrarias, sem contar ainda que as edições nacionais são muito reduzidas, situação essa de praticamente todos os países africanos de língua portuguesa.

Os estudos literários atuais, avançando na questão da definição do que é a Literatura Infantil e Juvenil a partir das características intrínsecas ao texto, e não a partir do seu receptor (leitor jovem), e levando em conta ainda a construção visual da obra, considera a literatura produzida para crianças e jovens como literatura, a depender, naturalmente, de suas características, de seu nível de aprimoramento do texto, de sua linguagem marcadamente literária, conjunto que serve à fruição estética e que cumpre com a função da literatura de que nos fala Antonio Candido: a humanização do homem (CANDIDO, 2002, p. 85).

Muito comum são mestres e doutores em Letras produzirem ficção. Desse modo, o crítico literário passa então a ser produtor de literatura, o que, na nossa opinião, impacta a qualidade das obras. A análise literária pode ainda dispor de um relevante método crítico-analítico possibilitado pelos Estudos Culturais, sendo que o contexto sócio histórico das produções literárias é de extrema importância na análise dos textos. Para Antonio Candido (1976), o contexto é essencial no estudo da literatura, fornecendo-nos instrumental para análise da obra literária. Todavia, é o contexto que emerge da obra que deve interessar à análise, e não o contrário.

Um fator de incentivo à produção literária, inclusive no gênero infantil e juvenil, que não podemos deixar de citar, são as oficinas de criação literária que tiveram importante incremento nas duas últimas décadas em diversos países. Segundo o escritor e professor brasileiro Luiz Antonio de Assis Brasil, idealizador dessas oficinas no sul do país, elas são derivadas do “amadurecimento progressivo da ideia da responsabilidade do escritor perante sua própria obra, o que conduz a uma capacidade de refletir sobre os temas que dizem respeito ao seu ofício” (BRASIL, 2011, p. 5).

Quanto à produção específica de Literatura Infantil e Juvenil, entendemos que estamos, não obstante as dificuldades regionais, num momento produtivo em que novos nomes se somam diariamente aos catálogos de publicações, especialmente no Brasil, em que pese o grande número de livros traduzidos para crianças e jovens que lotam as prateleiras das livrarias. Contudo, malgrado as dificuldade de publicação e de distribuição nos países africanos de língua portuguesa e os elevados índices de analfabetismo, vê-se que a Literatura Infantil e Juvenil sobrevive heroicamente, embora em países

como Guiné-Bissau, por exemplo, até 2011, não havia livrarias, realidade hoje totalmente diferente, de que destacamos a Editora Ku Si Mon, que publicou uma série de títulos para crianças, em francês e em crioulo guineense, e publica títulos importantes de literatura e cultura. Assinalamos obra seminal da poeta e escritora Odete Costa Semedo e seu relevante trabalho na área da cultura e na recolha e tradução de narrativas orais guineenses.

Em relação à literatura santomense escrita para crianças e jovens, destacamos a produção de Olinda Beja, especialmente a obra infantil e juvenil *O chá do Príncipe* (Fyá Xalela), integrante do Plano Nacional de Leitura de Portugal, desde 2018. Assinalamos que em São Tomé e Príncipe sobrevive a contação de histórias (*soyas*, na língua santome) como forma de resistência e de defesa da identidade cultural, (HALL, 2006, 1998), ressentindo-se o país das dificuldades de publicação e de distribuição da literatura que produz. Personagem importante nas *soyas* é a tartaruga, por sua esperteza, inteligência e rapidez na solução de conflitos e contendas.

Merecem destaque as produções angolanas e moçambicanas de Literatura Infantil e Juvenil, de que citamos alguns autores, enfatizando a intensa produção de Cremilda Lima: Maria Eugénia Neto, John Bela, Pepetela, Ondjaki, Octaviano Correia, Maria Celestina Fernandes, Darío de Melo, Manuel Rui, Gabriela Antunes, Rosalinda Pombal, José Eduardo Agualusa, José Luandino Vieira, Yola Castro, Marta Santos, Maria de Jesus Haller, António Pompílio, Fernando da Costa Andrade, Henrique Guerra, Jorge Macedo e tantos outros. E os moçambicanos: João Paulo Borges Coelho, Mia Couto, Pedro Pereira Lopes, Aurélio Furdela, Angelina Neves, Celso C. Cossa, José dos Remédios, Mauro Brito, Calane da Silva, Fátima Langa, Rogério Manjate, Carlos dos Santos, Machado da Graça, Lucílio Manjate, Nelson Saúte, Lourenço do Rosário, Fátima Langa, Rogério Manjate, Carlos dos Santos, Machado da Graça, Carlos dos Santos, Alexandre Dunduro, Hélder Faife, Adelino Timóteo, Marcelo Panguana, Lurdes Breta, Aurélio Furdel, só para citar alguns.

As dificuldades de publicação também atingem Cabo Verde. Não obstante haja quase uma centena de títulos publicados para a infância e juventude, a partir de 1975, sobrevive nas áreas rurais das ilhas a contação de histórias, fontes por excelência da Literatura infantil em todos os tempos. Nas áreas urbanas, essa prática social está em franco declínio em virtude dos novos

interesses das crianças e jovens pelos videogames, jogos interativos na internet, desenhos, filmes e novelas. Esse é um fenômeno mundial em virtude da globalização, processo caracterizado pelo intenso trânsito de bens, pessoas e capitais financeiros, que interfere nos hábitos e modos de vida em escala global.

A contação de histórias, em Cabo Verde, é uma prática social que envolve adultos e crianças e acontece no âmbito familiar e comunitário. Reuniam-se as pessoas na frente da casa de um vizinho ou parente, ou dentro de casa, alguns inclusive vindos de longe, e passavam a ouvir histórias, contar adivinhas, partidas (piadas e casos acontecidos que inspiram o riso) e relato de experiências e acontecimentos pessoais ou comunitários.

Nesse convívio, sobressaem as narrativas orais da tradição, como os contos de Ti Lobo (Tio Lobo em crioulo ou língua cabo-verdiana), personagem picaresco muito querido pelas crianças devido às suas trapalhadas. Vale lembrar ainda que Ti Lobo troca fonemas e é muito musical: gosta de tocar instrumentos, especialmente um tamborzinho, como ocorre em uma de suas mais conhecidas e admiradas aventuras: “Ti Lobo e a figueirinha”.

Uma particularidade da contação de histórias em Cabo Verde é que ela obedece a um ritual. Inicia-se assim: a contadora, também chamada botadeira de histórias, ou o contador anuncia: *Stória, stória!* (História, história, em crioulo ou língua cabo-verdiana). A plateia responde: *Fortuna di céu, amén!* (Fortuna do céu, amém! Em crioulo ou língua cabo-verdiana). A expressão – fortuna do céu – é uma constatação da riqueza simbólica das histórias e de sua origem mítica, enquanto a expressão “amém”, que encerra a exortação, supõe agradecimento.

Logo após a fórmula introdutória, geralmente o narrador inicia imediatamente a história ou então faz uma segunda abertura, invocando o início mítico das histórias: Era uma vez (*Un bês*, em crioulo ou língua cabo-verdiana). Depois então, a narradora ou a botadeira de histórias passa a contá-la para a alegria dos ouvintes, especialmente das crianças.

Já para terminar a história ou fechá-la, o contador pronuncia uma fórmula, que varia de ilha para ilha, e equivaleria aos fechamentos das histórias orais brasileiras: “Acabou-se a história. Entrou pelo bico do pinto, saiu pelo bico do pato. Quem quiser que conte outra”. Os fechamentos mais comuns das histórias cabo-verdianas são os seguintes:

Ken k'máx piknin
Bá ta koré pa bera d'mar,
Bá panhá um sak d'dinher

Ou

Sapatinho pa mar riba
Sapatinho pa mar báxu
Ken ki sabi más konta midjor!¹

E ainda uma terceira fórmula, muito usada também, que contempla as duas anteriores:

Sapatinha rubera riba
Sapatinha rubera baxu
Ken ki sabe mas
Konta midjor
Ken k'és mas pikinoti
Pa ba panha um saku di dinheru
La rubera ta ba baxu!²

Os atos de abrir e fechar as histórias representam simbolicamente a entrada e a saída do mundo da fantasia e do imaginário. E os rituais e mantras que os precedem marcam as fronteiras desses mundos.

Importante observar a variedade de seres maravilhosos que povoam o imaginário crioulo, ou povoavam, participando das narrativas orais. São seres chamados de *cosa runhe* (coisa ruim, em crioulo ou língua cabo-verdiana), em virtude de suas características sobrenaturais, de que destacamos, por sua singularidade, o canelinha. Adiante voltaremos a falar sobre ele. Contudo, os dois ciclos de narrativas orais mais conhecidos, e já apropriados pela Literatura Infantil e Juvenil, são as narrativas do Boi Blimundo e do Lobo, esta última com dezenas de variantes.

Assim, a Literatura Infantil e Juvenil cabo-verdiana processa-se intensamente, e mesmo assim em menor grau do que antigamente, de forma oral e não escrita, uma vez que o acesso aos livros é restrito, seja pela diminuta quantidade das edições (geralmente em torno de 500 exemplares, no máximo

1000), seja por questões de distribuição para todas as ilhas e outros motivos regionais. Segundo dados de 2015, (SILVA, 2015, p. 150), na escola básica cabo-verdiana, que se estende do 1º ao 8º ano, atendendo crianças dos 6 aos 13 anos, não havia oficialmente oferta de livros de Literatura Infantil e Juvenil para os alunos, cujo aprendizado de língua portuguesa se processava com base apenas no Manual Escolar.

No entanto, como também nos foi informado por ocasião de nossa pesquisa para a tese, alguns professores costumavam trazer livros de Portugal, lendo-os para as crianças. Nesse sentido, além de, na época, não haver escolarização da Literatura Infantil e Juvenil cabo-verdiana, as obras do gênero produzidas por escritores cabo-verdianos no arquipélago eram preteridas pelas portuguesas ou pelas traduções portuguesas. Essa situação está mudando sensivelmente com a valorização e divulgação da literatura cabo-verdiana e com o empenho dos escritores, da imprensa, das próprias escolas, das livrarias e bibliotecas, do Instituto Internacional da Língua Portuguesa - IILP e da Academia Cabo-verdiana de Letras.

Destacamos também importante trabalho realizado pela escritora, educadora, contadora de histórias e cantora cabo-verdiana Celina Pereira, radicada em Portugal, na divulgação de cantigas e histórias crioulas em Portugal e nas escolas de Cabo Verde, com enorme sucesso entre os alunos repercutindo em dramatizações de textos e em gravações de cantigas.

A *Claridade* – *Revista de Arte e Letras*, teve seu primeiro número publicado na Ilha de São Vicente, reduto intelectual do arquipélago, em 1936. Com edições esparsas foram publicados nove números, sendo o último em 1960. O ideário da revista era a divulgação de textos literários, em prosa e poesia, bem como textos divulgando a cultura crioula, alguns escritos em crioulo, língua materna cabo-verdiana que convive em situação de diglossia com o português, língua oficial do Arquipélago.

A diglossia consiste na coexistência, em uma mesma sociedade, de duas línguas ou registros linguísticos funcionalmente diferentes, sendo que o uso de um ou de outro depende da situação comunicativa. O crioulo, língua materna, usada em casa, na família, com os amigos e também na imprensa, em alguns telejornais e entrevistas com cabo-verdianos. O português é uma língua oficial, falada na administração e nos negócios.

No primeiro número da *Claridade*, em março de 1936, foi publicado um excerto do romance *Chiquinho*, de Baltasar Lopes, sendo que outros excertos do romance foram publicados no número seguinte, em agosto de 1936. O romance completo foi publicado em 1947, em Lisboa, e é considerado o primeiro romance moderno cabo-verdiano. Todavia, como já dissemos anteriormente, nós o consideramos como a primeira obra de Literatura Infantil e Juvenil cabo-verdiana. Aconselhamos como leitor ideal para a obra, analisado o contexto escolar cabo-verdiano, como sendo pré-adolescentes e adolescentes, a partir de 12 anos, considerados leitores críticos, de acordo com a classificação de Nelly Novaes Coelho (2000b).

O livro retrata a trajetória do narrador-protagonista da infância à vida adulta, culminando com a emigração para os Estados Unidos, destino da maior parte dos cabo-verdianos em busca de melhores condições de vida, em razão das secas e das fomes que assolavam o Arquipélago, especialmente no primeiro e segundo quartéis do século XX, tematizadas em grandes romances, de que destacamos *Chiquinho* (1947), de Baltasar Lopes; *Hora di Bai* (1962), de Manuel Ferreira, *Os flagelados do vento leste* (1968), de Manuel Lopes, e *Famintos – romance de um povo* (1962), de Luís Romano. A emigração foi um fenômeno importante na história e cultura cabo-verdianas, iniciada no século XVI com os navios baleeiros, e também retratada na Literatura, na Música, na Pintura e nas Artes.

Sublinhamos, a propósito, a morna *Sodade*, composta por Armando Zeferino Soares nos anos de 1950, e imortalizada na voz de Cesária Évora, tematizando a partida para as roças de São Tomé e o dilema do amor à terra e a dualidade de ter de partir, querendo ficar, elementos constitutivos de uma escola poético-literária em Cabo Verde. Se antes a emigração era motivada por questões financeiras, a partir dos anos de 1980 passou a ser por outros motivos dentre eles o estudo e o trabalho em países como França, Itália, Portugal e Bélgica, além dos grandes ciclos migratórios para os Estados Unidos, intensificado a partir do segundo quartel do século XX.

Chiquinho, romance de formação, retrata a vida da personagem em meio à sua cultura, e é muito rico em narrativas orais, que se encaixam umas nas outras em que participam diversas personagens, adultas e crianças. O sentido de *Chiquinho* está ligado ao narrar, pois as personagens narram suas histó-

rias, criam outras e recontam as que lhe são contadas, num fio narrativo que vai sendo renovado a cada nova história: de almas penadas, de espíritos, de Carlos Magno, de encantados, do Lobo e do Chibinho, de Passo Amor, de seres maravilhosos que povoam a cultura crioula, da qual o romance é porta-voz, preservando as tradições orais, consoante o ideário da Revista *Claridade*:

Grande contadeira de histórias era Nhá Rosa Calita, velha pretona a quem os rapazes trocistas chamavam Camões, por lhe faltar um olho em virtude pau-de-findo mal curado. (...) Era um gosto ouvir-lhe referir aqueles casos todos, contos de meninos presos, a engordar, dentro de caixas grandes, por velhas feiticeiras, pastorinhos que se casavam com a filha do rei, rapazotinhos sabidos que tinham enganado. Aquele Homem – pelo sinal da Santa Cruz – e as demoniarias das feiticeiras que iam ao Esponjeiro tomar ordens de seu chefe, um diabo trocista, de cara descarada, e depois saíam, transformadas em bichos, a agourentar a vida da criatura (...) (LOPES, 1986, p. 12).

Não só as histórias, cantigas, sonhos, vida rural, trabalho, imagens, escravatura, passeios, vida escolar, mortes, brincadeiras, almas penadas e lembranças nutrem o imaginário das personagens do romance. Na obra, também estão presentes diversas manifestações religiosas e esconjuros, de que destacamos o seguinte:

- Nha Rosa, você conte a história de sexta-sábado...
- Nhor, Não. As bruxas são amigas do nosso inimigo, e se eu mentar o nome dele Aquele Homem aparece...
- Figas, canhoto, mar de Espanha, beldroegas, rabo de gato preto... (LOPES, 1986, p. 13).

Todas as publicações havidas desde 1947 a 2014³, no âmbito da Literatura Infantil e Juvenil Cabo-verdiana – não consideradas as publicações institucionais didáticas para ensino de noções de saúde, higiene, cuidados pessoais, combate às drogas, preservação de patrimônio artístico-cultural, bem como as revistas de banda desenhada (gibis) que fogem à classificação

de Literatura Infantil e Juvenil, embora dinamizem o imaginário infantil e juvenil – totalizam cerca de meia centena de títulos, dos quais apontaremos a seguir alguns, sem juízo de valor ou de supremacia em relação aos demais, mas somente para oferecer uma visão ilustrativa das publicações voltadas, no geral, a um público, desde crianças pequeninas, como a obra *1, 2, 3*, de Marilene Pereira (2002), ao romance *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo (2003) e à novela para adolescentes *Capitão Farel – A fabulosa história de Tom Farewell, o Pirata de Monte Joana*, de Leão Lopes (2006).

Algumas obras da Literatura Infantil e Juvenil Cabo-verdianas foram premiadas no Arquipélago e em Portugal, de que destacamos *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo, e *Saaraci, o último gafanhoto do deserto*, de Luísa Queirós, premiados com o Grande Prêmio de Literatura Infantil e Juvenil da Fundação Calouste Gulbenkian, respectivamente em 1998 e 2003. Em 2000, Dina Salústio foi contemplada no 3º Prêmio de Literatura Infanto-Juvenil PALOP, com a obra *A estrelinha Tlim Tlim*; em 2001, foi contemplada a obra *Minguim, o pirata* (2003), de António Luis Rodrigues, com o prêmio “Conto para a Infância”, da Câmara Municipal de São Vicente; em 2003, a obra infantil e juvenil *As aventuras do Rei Titão*, escrita e ilustrada por Leopoldina Barreto, foi premiada pela Associação de Escritores Cabo-verdianos.

Em 2013, o escritor mindelense Dai Varela, pseudônimo de Odair Varela Rodrigues, foi distinguido com “Menção Honrosa” no concurso lusófono de Trofa – Literatura Infantil (Portugal), com a obra *A fita cor-de-rosa*.

Relacionamos demais escritores cabo-verdianos de Literatura Infantil e Juvenil para dar um panorama atual da produção crioula. São eles: Abraão Vicente, Dina Salústio, Mana Guta, Helena Centeio, Ana Maria Carvalho Furtado, Carlos Araújo, Carmelinda Gonçalves Abu-Raya, Celina Pereira, Zaida Sanches, António Luis Rodrigues, Giselle Neves, Hermínia Curado Ferreira, Vilma Vieira, João Lopes Filho, José Luiz Tavares, Graça Matos Sousa, Maria José Mizé Costa, Natacha Magalhães, Manuel Ferreira, Humberto Lima, Ineida Kénia Brito, Orlanda Amarílis, Fátima Bettencourt, Leopoldina Barreto, Milú Leite, Ivone Aída, Florizanda Delgado Porto, Ivete Livramento Santos, Manuel Bonaparte Figueira, Armindo Martins Tavares, Mizé Costa, Carmelinda Gonçalves Abu-Raya e muitos outros.

Como nos demais países africanos de língua portuguesa, as publicações

em Cabo Verde são relativamente raras, com edições reduzidas, e enfrentam problemas de distribuição fora do Arquipélago, pelas próprias questões editoriais que os escritores de países em desenvolvimento médio passam. As edições, todas ilustradas, tematizam diversos assuntos relacionados à cultura local, mas também temas universais e maravilhosos.

Descrevemos alguns desses temas que, de modo geral, são abordados na Literatura Infantil e Juvenil Cabo-verdiana, confluindo para a construção da identidade crioula: apresentação de Cabo Verde, seu povo e sua cultura; cantigas de roda; aspectos geográficos das ilhas; chuvas; estrelas, céu; mar; aventuras no mar, barcos em mar violento; fauna marítima (baleias, tubarões, cavalos marinhos); traços culturais e vivências infantis; mitos fundadores das ilhas; seres maravilhosos (pássaros encantados); animais antropomorfizados; pescaria; chuvas; monstros do mar salvos em terra; preservação ambiental; vento; emigração, morte, sementeiras; plantações; milho; sonhos; piratas; proteção divina; resgate de narrativas orais como as do ciclo do Lobo; outras que dialogam com *As Mil e uma noites*, como a narrativa oral *Unine*, recolhida e reescrita por Leão Lopes; insetos da fauna cabo-verdiana e temas ligados à cultura crioula. Algumas obras são ilustradas por artistas plásticos locais, e outras são escritas e ilustradas pelos próprios artistas.

Dentre as obras há também a presença de temas e de personagens do mundo do maravilhoso. De todas as obras publicadas, sob a chancela de Literatura Infantil e Juvenil cabo-verdiana, não detectamos o fantástico, como definido por Todorov (1975), que se manifesta quando se tem uma hesitação do leitor ou das personagens quanto à existência real de determinados acontecimentos na narrativa, numa relação ambígua com o texto. O fantástico, portanto, se caracteriza pela indecisão, sua base é a dúvida que se instala seja nas personagens, no narrador ou no leitor.

Ao analisar os mais de 50 títulos de Literatura Infantil e Juvenil cabo-verdiana, ou seja, o acervo a que tivemos acesso publicado de 1947 a 2014, concluímos que o fantástico como categoria discursiva não tem presença marcante nessa literatura. Como vimos pelos temas descritos, a maioria deles refere-se à cultura crioula. No entanto, há muitas obras que primam em abordar, em contrapartida ao fantástico, o maravilhoso, os seres sobrenaturais ou encantados, em que as leis que regem o mundo diegético são

diferentes daquelas que regem o mundo real, tangível, mas são aceitas com naturalidade pelo leitor. Há um pacto de leitura em que o leitor ingressa no mundo do maravilhoso e depois retorna ao mundo real, sem trazer questionamentos, dúvidas ou incertezas sobre se os acontecimentos sobrenaturais descritos aconteceram ou não, características do fantástico. Segundo Roas (2014, p. 34), “quando o sobrenatural se converte em natural, o fantástico dá lugar ao maravilhoso”.

Se o fantástico e a reminiscência caracterizam de maneira geral as obras da literatura produzida nos países africanos de língua portuguesa, o mesmo não podemos dizer em relação à Literatura Infantil e Juvenil Cabo-verdiana, em que prevalecem os temas ligados à cultura crioula e ao maravilhoso, como gênero discursivo. No âmbito do maravilhoso, inserem-se os ciclos narrativos da sereia, do lobo, do boi etc. Quanto às Literaturas Infantis e Juvenis pertencentes aos demais países africanos do macrossistema literário de língua portuguesa (ABDALLA JUNIOR, 2003), ainda faltam pesquisas que nos mostrem como essa literatura é construída, que temas abordam, e como elas dialogam com as demais. E um obstáculo a ser superado nesse percurso é a distribuição e circulação das obras no Brasil.

No âmbito das narrativas orais cabo-verdianas e daquelas que foram apropriadas literariamente, reescritas e que compõem o acervo da Literatura Infantil e Juvenil cabo-verdiana, há uma grande diversidade de seres maravilhosos. As narrativas orais formam verdadeiros ciclos, contados em todas as ilhas: de Blimundo, de Ti Lobo, das sirenas e da velha má feiticeira. Há outros seres que povoam o imaginário crioulo e participam de relatos acontecidos com pessoas ou por elas inventados, passando a ter existência não palpável. Relembramos esses seres, personagens de histórias contadas ou de relatos acontecidos ou não. São eles: canelinha, gongon, bitcha-fera, catchorrana, capotona, bruxas, sereias, pateados, velhas más feiticeiras, luzonas, velhos feiticeiros, xuxo, pateados, cutumbembém, homem do pé de cabra, homem do chapéu de Panamá, feiticeiro de Santo Antão etc.

Cena emblemática que referencia feiticeiros e bruxas acontece no romance *Chiquinho*, levando o leitor ao riso. Totone Menga-Menga, personagem caracterizado por sua bondade e religiosidade, uma vez recebeu a visita de uma mulher que fora bisbilhotar em sua casa. Crente de que ela era uma

feiticeira, ele preparou um estratagema para descobrir: “Chamou a mulher para o quintal, para ir espiar um galo de crista vermelha e branca que tinha lá...” (LOPES, 1947, p. 75). A mulher foi muito contente na esperança de descobrir alguma coisa, e então Totone lhe disse:

Por favor você espie se aquela galinha tem ovo... A mulher foi espiar e Totone depressa voltou para dentro e num dizendo-fazendo virou de pernas para o ar o banco em que a bruxa tinha estado sentada. Quando Totone voltou para o quintal, disse-lhe: “vamos para dentro”... Ela bem que queria ir, mas não conseguia passar a soleira do porte porque, já se vê, tinha sido amarrada. Totone muito sério, mas rindo para dentro. Ela dançou, cantou, fêz o diabo-a-quatro. Depois virou burro, mula, porco, cabra. Por fim, Totone, condoído, rezou umas orações e desamarrou-a. Ela virou figura de gente. Totone disse-lhe: - Para você nunca mais se meter na minha vida...” (LOPES, 1947, p. 75).

De todos os seres maravilhosos, o mais singular, na nossa opinião, é o canelinha ou *canilinha* (em crioulo ou língua cabo-verdiana). Esqueleto imenso, do dobro do tamanho de um homem, assusta as pessoas nas altas horas da noite, em lugares ermos. Ele costuma correr atrás das pessoas para comê-las e a forma delas se livrarem dele é correr em zigue-zague ou fazer repentinamente uma curva, ou dobrar uma esquina, assim o canelinha se desmonta, caindo todos os ossos, enquanto a pessoa foge.

No imaginário crioulo, o canelinha é um dos seres maravilhosos da galeria dos menos perigosos. Os mais assustadores são a capotona e a catchorrna, cujo encontro pode provocar em quem os vê a loucura e a falta de juízo. A catchorrna, entretanto, quando bem tratada pelos viajantes os acompanha sem fazer mal, dizem. Mesmo em relação a esses seres maravilhosos, não há a presença do fantástico como gênero discursivo, pois não causam dúvidas no leitor sobre sua existência ou não, pois são compreendidos e aceitos como seres imaginários ou sobrenaturais, sem existência real. Não podemos nos esquecer que a questão fundamental do Fantástico é a hesitação, a incerteza. Para o leitor, são seres do outro mundo, e há até uma hipótese a respeito de-

les, dada por um dos estudiosos mais conhecidos da cultura crioula, Manuel Ferreira (1973), a de que foram inventados na época da escravidão para colocar medo nos escravizados fujões.

Presentes nas narrativas orais e na Literatura cabo-verdiana, a capotona faz parte de uma plêiade de seres sobrenaturais designados por Luís Romano de “medos”. Lembrando que tais “medos” se apresentam de formas diferentes nas ilhas, o folclorista e escritor cabo-verdiano descreve a capotona tal como é conhecida em sua terra natal, a Ilha de Santo Antão:

Monstrengo que tem diversos nomes e semelhanças e ‘enrosca’ ou cerca os ‘plingrines’ ou peregrinos que viajam em horas aziagas. Ele pode ser dócil como qualquer animal doméstico e acompanhar a caravana, quando é ‘mentado’ ou mencionado pelo nome de bicho caseiro. Assim, até protege os viajantes e nenhuma outra ‘Bicha-Féra’ se aproximará para embargar o caminho. Se, porém, algum imprudente desata um insulto ou maldições, a ‘Capotona’ cresce de vulto até abafar a criatura, que neste caso ou enlouquece, ou perde a fala. Se o grupo entoar orações apropriadas e invocar ‘Jesus, Maria e José’ é ‘muito capaz’ de conseguir salvação e o bicho desaparecer num estrondo (ROMANO, apud SILVA, 2015, p. 215).

Finalizando, chamamos a atenção para um aspecto da Literatura cabo-verdiana, especialmente aquela sob a chancela de Literatura Infantil e Juvenil, que é o fato de haver outras obras que dialogam estreitamente com o imaginário infantil e, por extensão, com a Literatura Infantil e Juvenil. São obras que referenciam as experiências da infância dos narradores, o universo e imaginário infantis, lembranças e memórias familiares, fatos do cotidiano, ambientes escolar e comunitário, cultura crioula, canções populares e seres imaginários, mas que foram escritas para adultos. Porém, podem ser lidas por jovens adolescentes, uma vez que a linguagem e a construção narrativa possibilitam o acesso do jovem ao mundo descrito nas obras, em que a cultura crioula é marcante, enriquecendo sua experiência leitora.

Dentre essas obras, lembramos: *Racordai* - vengo da un’isola di Capo Verde, de Maria de Lourdes Jesus; *Tempo de Gongon*, de Maria Augusta de Melo

Nascimento; *O menino do campo*, de Viriato Gonçalves; *Futcera ta cendê na Rotcha* (Feiticeira acende na rocha, em crioulo), de Ivone Ramos; *Minha vó Chica Nácia*, de José Maria Ramos, alguns contos tanto da coletânea *Tchuba na Desert* (Chuva no deserto, em crioulo), organizado por Francisco Fontes, quanto da obra *Contos*, de Jorge O. S. Silva, e *Todi Cadabra e novas estórias*, de Euclides Meneses, só para citar alguns exemplos. E, como não poderia deixar de ser, *Chiquinho*, de Baltasar Lopes, considerado no Arquipélago o melhor romance cabo-verdiano de todos os tempos.

NOTAS

1 Quem for mais pequenininho/Corra até a beira-mar/E apanhe um saco de dinheiro. Ou Sapatinho pelo mar acima/Sapatinho pelo mar abaixo/Quem souber mais que conte melhor (Tradução do crioulo badiu, crioulo falado na Ilha de Santiago). Todas as traduções do fechamento das histórias foram realizadas pela jornalista cabo-verdiana Verónica Oliveira.

2 Sapatinha ribeira acima/Sapatinha ribeira abaixo/Quem sabe mais/Conta melhor/Quem é mais pequeno/Apanha um saco de dinheiro/Na água que está a correr (Tradução do crioulo sampadjudo, falado no Arquipélago, à exceção da ilha de Santiago).

3 Houve um hiato nas publicações. Depois de *Chiquinho*, em 1947, ocorreu a publicação do primeiro livro infantil e juvenil cabo-verdiano somente em 1982: *História de Blimundo*, de Leão Lopes. Antes disso, nos anos 60 e 70, houve publicações em Portugal, de Ferreira, português naturalizado cabo-verdiano, profundamente ligado à cultura cabo-verdiana, tendo escrito obras literárias cujo contexto eram as ilhas. Ele é considerado escritor pertencente ao sistema literário cabo-verdiano.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. *De voos e ilhas – literatura e comunitarismos*. Cotia, São Paulo: Ateliê, 2003, p. 65-76.
- ARAÚJO, Jorge. *Comandante Hussi*. Ilustrações de Pedro Sousa Pereira. Lisboa: Quetzal, 2003.
- _____. *Comandante Hussi*. Ilustrações de Pedro Sousa Pereira. Lisboa: Clube do Autor, 2011.
- _____. *Comandante Hussi*. Ilustrações de Pedro Sousa Pereira. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2006.
- BARRETO, Leopoldina. *As aventuras do Rei Titão*. Ilustrações da autora. Mindelo: Edição do Autor, 2000.
- BEJA, Olinda. *O chá do príncipe*. Lisboa: Rosa de Porcelana, 2017.
- _____. *Simão Balalão*. Lisboa: Editorial Novembro, 2019.
- _____. *Tomé Bombom*. Coleção Bué. Lisboa: Confraria, 2016.
- _____. *Um grão de café*. Coleção Bué. Lisboa: Confraria, 2013.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 16 ed. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1980.
- BRASIL, Luiz Antonio de Assis. *De tudo fica um pouco*. Porto Alegre: DUBLINENSE, 2011.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- _____. Antonio. A literatura e a formação do homem In: _____. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, Editora 34, 2002, p. 77-120.
- _____. Direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 235-263.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil – História – teoria – análise*. São Paulo: Quiron, 1987.
- _____. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000a.
- _____. *A literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000b.

FERREIRA, Manuel. *Claridade* – Revista de Arte e Letras. 2 ed. Fac-similar. Lisboa: ALAC, 1986.

_____. *A aventura crioula* ou Cabo Verde – uma síntese cultural e étnica. Prefácio de Baltasar Lopes. 2. ed. aumentada. Lisboa: Plátano, 1973.

_____. *Hora di bai*. (1980). São Paulo: Ática, 1986.

FONTES, Francisco (Org.). *Tchuba na Desert* – Antologia do conto inédito caboverdiano. Ilustrações: Tchalê Figueira. Coimbra: Saúde em português, 2006.

GOMES, Simone Caputo. *Cabo Verde: literatura em chão de Cultura*. Cotia-Praia: Ateliê/UNEMAT e Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2008.

_____. “Literatura para crianças e jovens na África de língua portuguesa”. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. 1. ed. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2011, p. 253-270.

GONÇALVES, Viriato. *O menino do campo*. Massachussets: s/ed. 2005.

GUILLÉN, Claudio. *Entre lo uno y lo diverso*. Introducció a la literatura comparada. Barcelona: Editorial Crítica, 1985.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da diáspora* – identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

JESUS, Maria de Lourdes. *Racordai*, vengo da un’isola di Capo Verde. Ilustrações de Maria Alice Fernandes. 2. ed. Roma: La Sinno Editrice, 2002.

LIMA, Humberto. *Un bes tinha Nho Lobu ku Tubinhu*. Ilustrações de Aires Melo. Praia: INIC, 2000

_____. *Un bes tinha Nhu Lobu Ku Xibinhu...* Ilustrações de Aires Melo. Praia: IPC, 2000.

LOPES, Baltasar. *Chiquinho*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Chiquinho*. Lisboa: Edições Claridade, 1947.

LOPES, Leão. *A História de Blimundo*. Ilustrações do autor. Praia – Mindelo: Instituto Camões, Centro Cultural Português, 1982.

_____. *Unine*. Ilustrações do autor. Praia, Mindelo: Instituto Camões w Centro Cultural Português, 1998.

- _____. *Capitão Farel – A fabulosa história de Tom Farewell, o Pirata de Monte Joana*. Ilustrações Joana Campante. Mindelo: P&V, 2006.
- LOPES, Manuel. *Os flagelados do vento leste*. 2. ed, Coleção Palavra Africana. Lisboa: Vega, 2001.
- _____. *Os flagelados do vento leste*. São Paulo: Ática, 1979.
- MACÊDO, Tania. Literatura infanto-juvenil angolana: uma apresentação. In: CANIATO, Benilde et al. (Orgs.) *Linhas e entrelinhas – homenagem a Nelly Novaes Coelho*. São Paulo: Editora Casemiro, 2003, p. 302-307.
- MENEZES, Euclides. *Toti Cadabra*. Lousã, Coimbra: Tipografia Lousanense, 1990.
- NASCIMENTO, Maria Augusta de Melo. *Tempo de Gongon*. S/Local: Editora & Jackie, 2010.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.
- PEREIRA, Marilene. 1, 2, 3. Ilustrações de Praia: IBNL, 2002.
- PEREIRA, Celina. *Estória, estória - Do tambor a Blimundo*. Áudio-livro. Ilustrações de Roberto Chichorro. Porto Brandão, Caparica (Portugal): s.d. PIROLI, Wander. *O menino e o pinto do menino*. Belo Horizonte, MG: Comu-nicação, s.d.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- QUEIRÓS, Luísa. *Saaraci, o último gafanhoto do deserto*. Ilustração Luísa Queirós. Praia-Mindelo: Instituto Camões e Centro Cultural Português, 1998.
- RAMOS, Ivone. *Futcera ta cendê na Rotcha*. São Vicente: Edições Calabedotche, 2000.
- RAMOS, José Maria. *Minha avó Chica Nácia*. São Vicente: Gráfica do Mindelo, 2003.
- ROAS, David Roas. *A ameaça do fantástico – aproximações teóricas*. Tradução Julián Fuks. 1 ed. São Paulo: UNESP, 2014.
- RODRIGUES, Odair Varela. *A fita cor-de-rosa*. Ilustrações de Rogério Rocha. 2 ed. Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde, 2014.
- ROMANO, Luís. *Cabo Verde: Renascença de uma civilização no Atlântico médio*. 5 ed. Lisboa: Edição da Revista Ocidente, 1970.
- _____. *Famintos – romance de um povo*. Natal: Editora Leitura, 1962.

- SALÚSTIO, Dina. *Estrelinha Tlim-Tlim*. Ilustração de Júlio de Resende. Praia-Mindelo: Instituto Camões – Centro Cultural Português, 1998.
- SEMEDO, Odete Costa. *Djênia – histórias e passadas que ouvi contar II*. Bissau: INEP, 2000.
- _____. *No fundo do canto*. Belo Horizonte: Nandyala, 2007.
- _____. *Guiné-Bissau – história, culturas, sociedade e literatura*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- SILVA, Avani Souza. *Narrativas orais, Literatura infantil e juvenil e identidade cultural em Cabo Verde*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em:
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-05082015-145237/pt-br.php>
Acesso em junho/2020.
- SILVA, Jorge O. S. *Contos*. Praia, Cabo Verde: Editura, 2013.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.
- VARELA, Dai. *A fita cor-de-rosa*. Ilustrações de Rogério Rocha. 2 ed. Praia, Cabo Verde: Edição Independente, Imprensa Nacional de Cabo Verde, 2014.
- VEIGA, Manuel (Org.) *Cabo Verde – insularidade e literatura*. Paris: Karthala, 1998.
- YAKBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973.



LIVROS-JOGOS LITERÁRIOS NO BRASIL

Pedro Panhoca da Silva

INTRODUÇÃO

Quando se fala em livro-jogo, ainda hoje, desperta-se uma curiosidade nos leitores quanto a seu nome. Afinal, ele é um livro que funciona como jogo ou um jogo em forma de livro? De acordo com Silva (2019), num livro-jogo o leitor atua de forma ativa e fundamental para a narrativa prosseguir dentre algumas escolhas que lhe são dadas. Essas ramificam o texto, podendo oferecer ao leitor-jogador duas ou mais opções de como a narrativa deve continuar e é justamente ele quem toma as decisões, confundindo-o propositalmente com o próprio protagonista. Além dessa grande imersão na leitura, essa narrativa de aventura deve apresentar um sistema de regras no estilo RPG – o que significa atrelar à leitura-jogo mapas, fichas para anotar pistas e objetos que o protagonista obtiver durante a aventura, uso de dados ou cartas de baralho como elementos de aleatoriedade (determinar testes de habilidades ou conhecimentos específicos, por exemplo) – e ter de mais de 50 páginas de extensão. Ainda segundo o mesmo autor, livros que não possuem sistemas de regras são classificados ficções interativas, por pelo menos oferecerem a leitura não sequencial, e textos de leitura não sequencial e regras de RPG em forma de livretos ou publicados em revistas cuja extensão é inferior a 50 páginas são classificadas como aventuras solo. Vale

ressaltar que, normalmente, esses reduzidos textos interativos normalmente precisam de manuais complementares de regras, pois sua extensão muitas vezes não permite deixá-los autossuficientes (SILVA, 2019).

Surgido na Inglaterra em 1982 com a publicação do livro-jogo *The Warlock of Firetop Mountain* (1982) visando inovar o catálogo de livros destinados a jovens leitores da época, que não se interessavam mais tanto por fantasia e ficção científica (GREEN, 2014), esse híbrido lúdico textual começou como um experimentalismo de sua época e tomou proporções colossais com o passar das décadas, alcançando países periféricos do grande centro europeu de literatura. Mesmo pertencente a essa margem, o Brasil importou essa cultura com sucesso e também conseguiu produzir algumas obras autênticas. Porém, uma nova “fórmula” de livro-jogo surgiu em 2019 no país, com a tradução de *Alice’s Nightmare in Wonderland* (2015). Trata-se de um livro-jogo inspirado no clássico de Lewis Carroll (1832-1898) *Alice’s Adventures in Wonderland* (1865), o primeiro livro lúdico desse tipo inspirado em um clássico literário. Essa ousadia que tanto seu autor, Jonathan Green (1971-), como a editora que aceitou o desafio de traduzir e publicar a obra em português, a Jambô editora, tiveram não só servem para inaugurar uma nova fase na história do livro-jogo no Brasil como também podem inspirar novas produções (nacionais) desse tipo, que muito interessaria para adultos e jovens leitores.

Antes da publicação da versão nacional de Green, intitulada *Alice no País dos Pesadelos* (2019), o Brasil apenas conhecia uma produção nacional chamada *A travessia do Liso do Suçuarão: uma aventura pelo grande sertão de João Guimarães Rosa* (2004), um pequeno texto em formato lúdico que teve ampla divulgação no país. Portanto, o Brasil poderia aproveitar essa fase e fomentar pesquisas e produções utilizando esses livros interativos.

A SÉRIE ACE GAMEBOOKS

Jonathan Green é o criador e autor de todos os livros-jogos da série ACE Gamebooks. Desde criança sonhava em ser escritor e fez parte de uma geração de jovens leitores que presenciou o surgimento do livro-jogo na Inglaterra e

consumiu o máximo que pode, principalmente da série *Fighting Fantasy* (1982 – 1995), aposta da Penguin Books e coleção pioneira nesse tipo de literatura interativa. De ávido leitor-jogador passou a ser colaborador da série e, anos depois, passou a publicar seus próprios livros-jogos por outras editoras ou sob financiamento coletivo (GREEN, 2017). Somadas a seus livros de contos e romances, ultrapassa as 60 publicações, e por esses e outros motivos é considerado hoje como um dos maiores escritores de livros-jogos (SVALDI, 2019)¹.

O livro-jogo que originou a série de adaptações literárias para seu formato foi, justamente, *Alice's Nightmare in Wonderland*. Green afirma que tinha a intenção de criar uma adaptação do livro de Lewis Carroll, e que o 150º aniversário de publicação de *Alice no País das Maravilhas* em 2015 foi mera coincidência (GREEN, 2017). A repercussão dessa publicação logo passou de experimentalismo para cair no gosto do público, pois seus leitores lhe perguntavam se haveria uma continuação, assim como o livro de Carroll, o que não aconteceria, pois *Alice's Nightmare in Wonderland* abrange os enredos de *Alice no País das Maravilhas*, *Alice Através do Espelho* e *o que Ela Encontrou por Lá* (1871) e *A Caça ao Snark* (1876). Segundo Hutcheon, “tal como a tradução, a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro” (2013a, p. 9), e esse tipo de adaptação muito chamou a atenção do público-leitor.

Tendo percebido boa recepção do público leitor-jogador, Green decidiu produzir outras adaptações. O resultado disso foi a criação de *The Wicked of Wizard of Oz* (2017), inspirado n’*O Mágico de Oz* (1900), *Neverland – Here Be Monsters!* (2019), inspirado em *Peter Pan* (1904), *Beowulf Beastslayer* (2019), inspirado no poema épico *Beowulf* (ca.1000), *TWAS - The Krampus Night Before Christmas* (2019), inspirado no poema *A Visit from St. Nicholas* (1823) e, ainda, uma adaptação de *Drácula* (1897) que está sendo produzida e prevista para ser lançada em 2020.

A motivação de Green para produzir seus livros-jogos vem do desafio de reimaginar histórias famosas, repensando suas personagens e cenários, até que, de tanto recriar, acaba por se deparar com algo novo que atraia tanto leitores-jogadores acima dos 40 anos, mas também os de 10 anos de idade (GREEN, 2017). Os leitores mais velhos constituem a primeira geração de leitores-jogadores, que cresceram com jogos de videogame e computador

muito rudimentares e viam nos livros-jogos, assim como nos jogos de RPG (coletivos), uma possibilidade de praticarem a ficção através da leitura e da imaginação. Já os mais jovens são a nova geração de consumidores de livros-jogos, filhos de pais que pertenceram à geração anterior e que, motivados por eles, continuam o legado dessa leitura lúdica. Além disso, há também a vantagem de tais obras pertencerem ao domínio público, o que isenta o autor do pagamento de direitos autorais a seus escritores.

A classificação de leitor “jovem adulto” é relativamente nova. No século passado, livros como a saga d’*O Senhor dos Anéis* (1954-55) eram apreciados por ambos públicos – infantil e adulto. Isso permite os livros-jogos de Green, versões distópicas de livros clássicos da literatura mundial, “adultizar” ou “infantilizar” obras, a fim de atingir os dois públicos, mesmo reconhecendo que desta forma teria mais leitores-jogadores adultos do que jovens (GREEN, 2018). Para isso, Green abole qualquer conteúdo sexual ou palavrões e investe em narrativas de suspense e perigo.

Talvez o grande mérito do autor britânico seja o de não se preocupar com a fidelidade no processo de adaptação. Ainda hoje há críticas negativas de consumidores fanáticos sobre como uma obra “adaptada” deixou de ser fiel à sua “progenitora” e essa mentalidade deve ser abandonada subitamente, pois um livro nunca será um filme, que por sua vez jamais será um livro-jogo, e assim por diante. Um dos problemas referentes a essa aversão às adaptações pode ser a persistência de alguns na dicotomia alta cultura x baixa cultura. Hutcheon dá como exemplo a adaptação de *Romeu e Julieta* (1597):

Parece que adaptar *Romeu e Julieta* para uma forma de arte elevada, como a ópera ou o balé, é algo mais ou menos aceitável, ao passo que adaptar a peça para um filme – especialmente no caso de uma versão modernizada como *Romeu + Julieta* (1996), de Baz Luhtmann –, não o é. Se a adaptação é vista como uma “vulgarização” da história (em conformidade com alguma hierarquia de mídia e gênero imaginada), a resposta tem tudo para ser negativa (HUTCHEON, 2013c, p. 23, grifos do autor).

Desta forma, há uma estranha cisão entre adaptações: algumas são aceitáveis (ópera e balé, por exemplo), e outras não (filme), dando a entender

que tudo o que é mais moderno – ou “menos clássico” – não será proveitoso ao consumidor. Segundo Stam, “o “original”² sempre se revela parcialmente “copiado” de algo anterior” (2006, p. 22), Portanto, cada obra é uma obra por si só e Green foi ousado e criativo o bastante para criar suas versões distópicas dos clássicos literários.

ALICE NO PAÍS DOS PESADELOS

Antes de dar início à sua linha de livros-jogos frutos de adaptações literárias, Jonathan Green já havia criado uma releitura da obra de Carroll para o gênero conto chamado *White Rabbit*, publicado no livro *The Ulysses Quicksilver Short Story Collection* (2011), da coleção *Pax Britannia*, mas sentiu que poderia explorá-lo em outras dimensões e atribuir outro formato (GREEN, 2018). Foi assim que Green deu origem a *Alice's Nightmare in Wonderland*.

O “filho mais velho” da série *ACE gamebooks* foi resultado de uma versão *steampunk* – subgênero retrofuturista e estilo de moda vintage que combina elementos históricos, principalmente da Era Vitoriana, com características tecnológicas anacrônicas inspiradas na maquinaria industrial a vapor do século XIX – de *Alice's Adventures in Wonderland*. Ele possui uma vantagem sobre os anteriores escritos por Green: suas contribuições à pioneira *Fighting Fantasy*, como *Spellbreaker* (1994), *Knights of Doom* (1994) e *Curse of the Mummy* (1995) foram os últimos livros-jogos da série, e além de serem muito difíceis de serem completados com sucesso (exigindo exaustivas tentativas até se descobrir o caminho correto ao final da aventura) foram escritos pensando mais em vencer leitores-jogadores trapaceiros que usavam o *finger-shaped bookmark* (“dedo-marca-página”. Esta técnica consiste em marcar a última seção lida enquanto se avança para a nova seção, pois se a nova escolha for prejudicial para o protagonista, volta-se à seção anterior e faz-se uma nova escolha, algo que só é permitido fazer se o enredo autorizar), bem como outras artimanhas para se obter sucesso de forma desonrosa (WALTERS, 2012). Assim, Green esqueceu-se da maior qualidade de um livro-jogo, que é divertir seu leitor-jogador (GREEN, 2017), pois este se desinteressa pelo

livro-jogo por muitos motivos, dentre os quais a extrema facilidade ou dificuldade em se obter sucesso.

A ideia de se ler-jogar de todas as formas possíveis, como visto, pode ser cansativo. Por isso *Alice no País dos Pesadelos*, assim como outros livros-jogos de Green, visam o *replayability* (GREEN, 2017), que consiste na ideia de continuar obtendo diversão explorando o livro-jogo (em *games* de computador e videogame o *replayability* pode, dependendo do jogo, ser facilmente sentido) mesmo depois de finalizado, seja por pura curiosidade ou pela sensação de que o final obtido através de uma leitura-jogo pode ser ainda melhor se outra combinação de escolhas narrativas forem feitas. Logo nas instruções de como usufruir do livro-jogo, o autor comenta que

Há três formas de jogar *Alice no País dos Pesadelos*. A primeira é usando dois dados. A segunda é usando um baralho. A terceira é ignorando as regras – fazendo escolhas quando elas surgirem, mas ignorando os testes ou combates, sempre presumindo passar em todos os testes e vencer cada combate. Note que, mesmo jogando assim, você ainda pode falhar! (GREEN, 2019, p. 9, grifos do autor)

Não haveria como Green fazer um trabalho de adaptação totalmente fiel à obra máxima de Carroll. Logo, subverteu o universo paralelo do País das Maravilhas em uma distopia, funcionando como uma continuação à própria obra de Carroll com Alice retornando ao País das Maravilhas quase dois anos depois de seu primeiro contato (GREEN, 2019), que agora se encontra no caos graças ao toque “pesadelístico” que o autor lhe concedeu (GREEN, 2017). É justamente essa releitura distópica a grande contribuição do autor para se (re)criar uma versão autêntica do livro mais famoso de Lewis Carroll. O caráter de distopia da obra, muito popular pelo mundo, no Brasil é algo que está em crescimento no interesse do público geral (IZEL; AQUINO, 2019).

Portanto, o autor acertou em não se prender a uma releitura “fiel”, pois a estrutura de uma narrativa de livro-jogo é totalmente diferente se comparada a uma narrativa convencional. Acertou também em não se preocupar em fazer algo “razoavelmente fiel” à obra original, já que, segundo Hattner,

“não se pode falar em texto “razoavelmente” fiel da mesma maneira que não podemos dizer que uma mulher encontra-se “razoavelmente grávida”” (2010, p. 148). Green simplesmente criou uma nova versão para a obra de Lewis Carroll, num formato inédito até então.

Embora em muitas partes um leitor que já conheceu a “obra original” consiga estabelecer intertextualidades entre cenas, características e falas das personagens e até poemas inteiros, o mesmo é surpreendido pela criatividade do autor o qual ao mesmo tempo tenta manter a “coerência” da obra (traçar um enredo que seja a continuidade do que Alice vivera n’o País das Maravilhas) enquanto deixa sua contribuição como adaptador. Para isso, o autor concede à Alice uma amnésia que aos poucos vai desaparecendo a cada contato com os elementos do universo paralelo governado pela Rainha de Copas. Um exemplo pode ser visto no (re)encontro de Alice com o Gato de Cheshire, que a reconhece, embora a reciprocidade não tenha sido a mesma:

253

- Sinto muito, Gato – você diz –, mas quem é você?
- Quem sou eu? – o Gato pergunta incrédulo, o sorriso intacto. – Ora, sou o Gato de Cheshire, mas você já deveria saber disso. A pergunta é: quem é *você*?
- Eu sou Alice! – você diz indignada. (GREEN, 2019, paginação irregular, grifo do autor).

A seção 253 é uma das bifurcações de enredo que a narrativa oferece ao leitor-jogador. Sua seção precedente é a 228. Caso o leitor-jogador tenha o código “Revelações”, ele poderá optar pela outra opção, indo para a seção secreta (283). Nela, Alice obtém uma revelação do próprio gato, sensação que funciona como encaixar corretamente uma peça no quebra-cabeça que pode parecer um livro interativo desse tipo:

- Gato de Cheshire! – você exclama contente. – Que maravilhoso ver um rosto amigável no País das Maravilhas.

O Gato não diz nada, meramente fita-a com os olhos esmeraldas e um sorriso de orelha a orelha.

- Você me diria, por favor, para onde devo ir daqui?
- Isso depende de onde você quer chegar – diz o Gato.
- Preciso chegar ao Palácio da Rainha de Copas, ou assim me convenceram – você diz. (GREEN, 2019, paginação irregular, grifo do autor).

Percebe-se que mesmo tendo a revelação de um rosto conhecido, as decisões de Alice não ficam muito mais fáceis, pois a sequência de seções partindo de 253 ou 228 é quase a mesma até convencer o Gato de Cheshire, desconfiado, de que Alice é realmente ela mesma.

Jonathan Green, no entanto, reconhece que graças ao conhecimento da obra “original” possivelmente seus leitores-jogadores adultos gostarão mais de suas releituras em livros-jogos do que os jovens que desconhecem de onde esses produtos “derivados” vieram (GREEN, 2018). Porém, o conhecimento da obra de Lewis Carroll não é pré-requisito para a apreciação de *Alice no País dos Pesadelos*, e um jovem leitor que nunca teve contato com a obra “original” poderá traçar o caminho inverso partindo do livro-jogo para a aventura *nonsense* de Alice publicada no século XIX.

O (INEXISTENTE) PANORAMA BRASILEIRO

Livros-jogos no Brasil existem desde 1995, frutos de adaptações de filmes, jogos de computador, RPG ou criações vindas da imaginação de seus idealizadores. Porém, a primeira manifestação da literatura brasileira nos livros-jogos aparece timidamente com o “livreto-jogo” *A travessia do Liso do Suçuarão: uma aventura pelo grande sertão de João Guimarães Rosa*. Essa coautoria de Maria do Carmo Zanini, nome de grande relevância quando se pensa em RPG pedagógico e tradução de RPG estrangeiros para o português (BOLZAN, 2003) e Carlos Eduardo “Caco” Lourenço não chega a ser um livro-jogo na classificação de Silva pela sua reduzida extensão, mas possui sua relevância para o panorama brasileiro do mesmo (SILVA, 2019).

Sendo ou não um livro-jogo com traços literários, *A travessia do Liso do*

Suçuarão: uma aventura pelo grande sertão de João Guimarães Rosa, ironicamente, foi a obra interativa de maior sucesso no Brasil, pois foi publicada como encarte na edição de janeiro de 2004 da *Revista do Ensino Médio* com a impressionante tiragem de aproximadamente 400 mil exemplares, sendo distribuída gratuitamente a todas as escolas públicas que ofereciam o Ensino Médio no Brasil, algo bem acima das tiragens de 2000 ou 4000 exemplares que os livros-jogos brasileiros normalmente conseguem (SILVA, 2019).

O “encarte-jogo” de Zanini e Caco teve sua importância e pioneirismo por trazer ao público estudantil a primeira e única aventura-solo literária. Claramente inspirada no *Grande Sertão: Veredas* (1956), o leitor-jogador, nele, é o chefe Urutu-Branco, o qual deve liderar seu bando de jagunços ao mesmo tempo que busca resolver situações-problemas as quais envolvem conhecimentos de disciplinas escolares, como química e biologia. Um exemplo pode ser conhecido a seguir:

Você olha desgostoso pra água oleosa que mana da cacimba que seus homens cavaram. Será que não é mesmo obra do demo? Mas Deus também escreve certo por linhas tortas.

– Peço vossa licença, chefe, de ceder minha rasa opinião – começa o Alaripe. Se Deus serviu, não reclamo da janta. A gente encontrou essa água no meio do raso mais seco que há. Alguma serventia deve de ter. E a sede é grande, chefe. Eu digo que é pra se tomar assim mesmo.

– Eu também, chefe, pego licença de falar – diz o Fafafa. – Até de mandioca brava se faz boa farinha. É só saber preparar. Um jeito deve de ter de separar o óleo da água.

O que você faz?

Se você decidir acatar a sugestão do Alaripe, vá para a cena 2.

Se você decidir acatar a sugestão do Fafafa, vá para a cena 18. (LOURENÇO; ZANINI, 2004, p. 11, grifos dos autores).

Percebe-se que a situação-problema envolve conhecimentos da disciplina de ciências, mais especificamente sobre a técnica da decantação. Caso o leitor queira acatar a sugestão de Fafafa, esse deparar-se-á com a seguinte consequência:

O Fafafa coça a cabeça. Troca de pé. Vai até o cavalo, pega o bogó remendado. Todo o mundo olhando. Ele enche a bolsa de couro com água. Coça a cabeça outra vez. Anda até a canela-do-brejo e pendura o bogó.

– É esperar pra ver.

Passa uma meia hora. O Fafafa coloca uma panela amassada embaixo do bogó. Abre o remendo, e a água escorre, livrinha do óleo.

– É milagre!

– Nonada. É a força do pensamento. (LOURENÇO; ZANINI, 2004, p. 15).

Além do caráter lúdico-pedagógico, destaca-se a linguagem com palavras que podem parecer novas ao jovem leitor, como os vocábulos “cacimba”, “bogó” e “nonada”. Porém, diferentes do complexo léxico rosiano, pela leitura no contexto o leitor pode entender sem ser desestimulado, podendo resolver o problema dos sinônimos equivalentes com pesquisas complementares à leitura lúdica.

Esse livreto-jogo ainda trazia um sistema de regras autêntico, possivelmente pensado para uma narrativa mais complexa e de maior extensão. Isso porque atributos como “descrição física” e “personalidade” em nada alteram essa narrativa lúdica. Já os atributos “inteligência”, “agilidade”, “força”, “saúde” e “força de vontade” são, pelo menos, superficialmente requeridos. A única exceção, e a mais importante, é o atributo “jagunçama”, uma espécie de indicador de jagunços que o “leitor- chefe Urutu Branco” não pode deixar chegar ao valor zero, pois resultaria em fracasso da missão e, automaticamente, à interrupção da leitura lúdica (SILVA, 2019).

A segunda e última aparição de livro-jogo literário no Brasil se deu não mais com a publicação de obras literárias nacionais adaptadas para o livro-jogo, mas na tradução de uma adaptação estrangeira. *Alice's Nightmare in*

Wonderland, que já havia ganhado uma tradução para o alemão – *Alice im Dösterland* (2018) –, conheceu sua versão brasileira em novembro de 2019.

Conhecida por ser a nova “portadora da chama do livro-jogo no Brasil” (SILVA, 2020), a editora Jambô já era conhecida e querida pelos leitores-jogadores brasileiros por ter retomado as traduções dos livros-jogos de *Fighting Fantasy*, tarefa antes feita pela extinta editora Marques Saraiva de 1990 a 1998, desde 2009, além de ter lançado novos livros-jogos nacionais (alguns com alta qualidade e acabamento gráficos).

A editora gaúcha de RPG, tendo conhecido bons resultados de vendas com seus livros-jogos (muitos de seus títulos já estão em suas segundas edições com tiragens que variam de 2 a 4 mil exemplares ou encontram-se esgotados), sempre busca por novos títulos. Porém, um quesito na mais recente busca por novidades ao público leitor-jogador foi determinante para a escolha de traduzir *Alice’s Nightmare in Wonderland*: atingir um público mais geral e amplo do que só o masculino infanto-juvenil e adulto. Sabendo que a maior parte dos livros-jogos da série *Fighting Fantasy* foi pensada por seus idealizadores, os britânicos Ian Livingstone e Steve Jackson, para meninos fãs de RPG cuja faixa etária abrangeria de 11 a 14 anos, o livro-jogo de estreia da *ACE Gamebooks* poderia atrair o público *gamer* feminino em plena ascensão, já que o leitor-jogador representa uma protagonista feminina, a própria Alice. A versão brasileira deixa isso mais explícito do que a edição original logo na capa do livro-jogo:



Figuras 1 e 2: artes de capa das edições britânica e brasileira, respectivamente.

Fontes: capas dos livros-jogos *Alice's Nightmare in Wonderland*

e *Alice no País dos Pesadelos*, respectivamente.

Vê-se na edição britânica que o foco está na cena do encontro de Alice com o gato de Cheshire, cuja arte pertence ao ilustrador Kev Crossley, responsável pelas artes de capa e interna de outros livros-jogos da série *ACE Gamebooks*. Já na capa da edição brasileira, de autoria do ilustrador Eudetennis, é a própria Alice quem está no primeiro plano, enquanto o Jabberwocky encontra-se em segundo.

A própria tradução em português foi feita de modo a ser mais imersiva do que o texto original em inglês. Por exemplo, a 1ª seção da narrativa inicia-se com a frase “Alice stares at the rabbit unsure what to say, a dozen questions crowding her mind” (GREEN, 2015, p. 12, grifo nosso). Já a mesma seção na versão brasileira a frase é traduzida por “Você encara o coelho incerta do que dizer, várias perguntas enchendo sua mente” (GREEN, 2019, paginação irregular, grifo nosso). Assim, a protagonista, na versão britânica, parece

ser apenas uma boneca sendo controlada pelo leitor-jogador numa brincadeira com *action figures*, bonecos articulados popularmente conhecidos no Brasil como “bonequinhos” ou mesmo “figuras de ação” (CYPRIANO, 2001), enquanto na versão brasileira o próprio leitor-jogador “é” Alice, sendo por diversas vezes interpelado pelo pronome de tratamento “você”.

Além de ampliar seu público-leitor, a escolha de uma obra de Jonathan Green poderia ser sinônimo de sucesso de recepção, pois como já dito, trata-se de um autor cuja relevância no livro-jogo é indiscutível. Ademais, Green já começa a ser um autor conhecido pelo público brasileiro pelo fato de já ter dois livros-jogos traduzidos para o português: *Ossos Sangrentos* (2017) e *Uivo do Lobisomem* (2018), ambos pela Jambô.

O último motivo que pode ter motivado a publicação de *Alice no País dos Pesadelos* é a popularidade que a obra original possui no Brasil. Assim como em outros países, a franquia da obra de Lewis Carroll possui grande popularidade, tendo o Brasil traduzido desenhos animados, filmes, produtos comerciais (brinquedos, chaveiros, cartas de baralho, materiais escolares dos mais diversos etc.) e livros dos mais variados que, agora, englobam o tipo de livro interativo “livro-jogo”. Mesmo tendo mais de um século e meio de “vida”, *Alice no País das Maravilhas* parece ser uma obra atemporal, pois trabalha com o onírico, o fantástico, o nonsense, dentre muitas outras características que tanto agradam o público leitor dos últimos séculos e resistem ao tempo.

Sendo *A travessia do Liso do Suçuarão: uma aventura pelo grande sertão de João Guimarães Rosa* a única manifestação de livreto-jogo cuja origem remete à literatura brasileira, convém se pensar na criação de novas obras desse tipo. Se, porventura, forem dotadas de maior extensão, complexidade, tecnologia, pouco importa, mas aproveitar a primeira tradução de um livro-jogo fruto de uma adaptação de um clássico da literatura inglesa pode ser um momento oportuno para se pensar em novos experimentalismos que tanto agradam jovens quanto adultos.

CONCLUSÃO

Analisar mais profundamente o livro “original” e seu produto “derivado” contribuirá para se pensar talvez não em uma fórmula precisa e fechada, mas em um padrão a ser otimizado por publicações posteriores. A produção britânica, somente com a série *ACE Gamebooks*, já contabiliza cinco livros-jogos lançados e uma nova produção entrará em financiamento coletivo em 2020 (*Dracula – Curse of the Vampire*), o que demonstra interesse do público-leitor na continuidade do consumo desse tipo de literatura lúdica. Infelizmente, ainda há muita desconfiança por parte de críticos mais conservadores, pois segundo Hutcheon, tem-se “de um lado, a popularidade das adaptações; de outro, o desprezo sistemático com o qual são atacadas” (2013b, p. 14).

Já a produção brasileira, no momento, conta com um livreto-jogo e a tradução do livro-jogo objeto de estudo deste artigo. Por um lado, isso pode parecer desanimador, mas por outro pode abrir caminho para os novos autores de livros-jogos nacionais. Caso livros-jogos físicos não sejam viáveis após pesquisa de mercado feita por editoras, uma alternativa seria escritores em potencial unirem-se a estúdios de aplicativos para produzirem seus textos, já que a tecnologia está cada vez mais envolvida nesses meios (WARD, 2016). Tal requisição, porém, poderá ser feita no formato físico, de acordo com seu público. O futuro do livro-jogo é incerto, pois pode-se imaginá-lo com interação e jogabilidade melhores, mas também é possível pensá-lo na direção oposta, sendo mais narrativo e até literário (WARD, 2016, p.31).

O preconceito quanto a adaptações literárias serem vistas, ainda, como um subproduto de obras “clássicas” dificulta muito a aceitação desse tipo de projeto e deve ser superado, já que um livro é uma plataforma e um livro-jogo – assim como um filme, ou jogo de videogame, um desenho animado, entre outros –, outra, e justamente por isso devem ser analisados sob vieses diferentes. De acordo com Bazin, o processo de adaptação pode ser tornar perturbador para o autor-adaptador caso ele seja atormentado pelas qualidades literárias da obra escolhida (1991).

Talvez jovens leitores não conheçam as obras que deram origem aos produtos que eles têm contato sozinhos, e uma boa saída para que a conexão com o literário se estabeleça pode ser pelo livro-jogo adaptado. Porém, não

se trata de usar o livro-jogo apenas como um atrativo, e sim analisá-lo de forma isolada ou comparada com o “original” a fim de se extrair o melhor dos dois produtos.

NOTAS

1 Orelha de Livro. Mesmo que o texto de orelha não apresente o nome do autor, Guilherme Dei Svaldi confirma que ele é de sua autoria.

2 Optamos por usar o par de aspas nos vocábulos *original* e *derivado(a)* por estarmos de acordo com a teoria de Hutcheon, a qual afirma que “[...] a arte deriva de outra arte; as histórias nascem de outras histórias” (2013, p. 22). Assim, não se acredita ser possível tratar *Alice’s Adventures in Wonderland* como a obra original e *Alice’s Nightmare in Wonderland* como uma obra derivada da primeira, pois mesmo a obra de Lewis Carroll de 1865 foi um produto de ideais, esboços, aprimoramentos, inspirações literárias e culturais feitos até sua publicação, sendo derivada deles. Por mais que a obra de Green deixe de forma explícita a intertextualidade com a de Carroll, Green deu uma nova dimensão à sua obra, o que lhe concede um caráter de originalidade e ineditismo perante outros produtos derivados da obra de Carroll.

REFERÊNCIAS

- BAZIN, André. *O cinema*: Ensaios. Trad. Editora Brasiliense S.A. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1991.
- BOLZAN, Regina de Fátima Frutuoso de Andrade. *O aprendizado na internet utilizando estratégias de Roleplaying Game (RPG)*. 2003. 302f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Centro Tecnológico, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- CYPRIANO, Marcelo. *Figura de Ação? O que é isso?*. 2001. Disponível em: https://web.archive.org/web/20100917103407/http://www.universohq.com/quadrinhos/toys_guia.cfm. Acesso em 16 jan. 2020.
- GREEN, Jonathan. *Alice's Nightmare in Wonderland*. Haddenham: Snowbooks, 2015.
- _____. *Alice no País dos Pesadelos*. Trad. Vinícius Mendes. Porto Alegre: Jambô, 2019.
- _____. *Interview: The never-ending imagination of Jonathan Green*. 21 Novembro 2017. Entrevistador: Michael Reilly. Disponível em: <https://gamebooknews.com/2017/11/21/interview-the-never-ending-imagination-of-jonathan-green/>. Acesso em 14 jan. 2020.
- _____. *Interview: Jonathan Green Talks Beowulf Beastslayer*. 27 Outubro 2018. Entrevistador: Paul Hardacre. Disponível em: <http://www.geeksyndicate.co.uk/books-2/interview-jonathan-green-talks-beowulf-beastslayer/>. Acesso em 14 jan. 2020.
- _____. *You are the Hero: A History of Fighting Fantasy Gamebooks*. Haddenham: Snowbooks, 2014.
- HATTNER, Alvaro Luiz. Quem mexeu no meu texto? Observações sobre Literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Niterói, n. 16, p. 145-155, 2010.
- HUTCHEON, L. Nota para a edição: um novo tipo de adaptação. In: _____. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013a.
- HUTCHEON, L. Prefácio. In: _____. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013b.

- HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013c.
- IZEL, Adriana; AQUINO, Mariah. *A vez da distopia no Brasil: gênero ganha força no audiovisual brasileiro*. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/06/11/interna_diversao_arte,761753/distopia-no-brasil.shtml. Acesso em 16 jan. 2020.
- LOURENÇO, Carlos Eduardo; ZANINI, Maria do Carmo. *A travessia do Liso do Suçuarão: uma aventura pelo grande sertão de João Guimarães Rosa*. São Paulo: Lvdvs Culturalis, 2004.
- PANHOCA, Pedro. *Livro-jogo e literatura: uma nova fase no RPG brasileiro*. 2020. Disponível em: http://compauta.com.br/livro-jogo-e-literatura-uma-nova-fase-no-rpg-brasileiro/?fbclid=IwAR0idaf-JHMvp42Sy_K9iC_W7doLhKOWXmSCIxZXWxXpF8Ec_mCtW_5TM. Acesso em 15 jan. 2020.
- SILVA, Pedro Panhoca da. *O livro-jogo e suas séries fundadoras*. 2019. 326 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis.
- STAM, Robert. Teoria e Prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, jul/dez, n. 51, p. 19-53, 2006.
- SVALDI, Guilherme Dei. Orelha. In: GREEN, Jonathan. *Alice no País dos Pesadelos*. Trad. Vinícius Mendes. Porto Alegre: Jambô, 2019.
- WALTERS, David. Ian Livingstone presents Thirty Years of FIGHTING FANTASY. *Fighting Fantazine*, dez, n.10, p.66-69, 2012. Disponível em: <http://www.fightingfantazine.co.uk/page/>, Acesso 12 jan. 2020.
- WARD, Michael John. Destined for greatness. [?] Maio 2016. Entrevistador: Stuart Lloyd. Internet: *Fighting Fantazine*, maio, n.15, p.22-31, 2016. Disponível em: <http://www.fightingfantazine.co.uk/page/>. Acesso 10 jan. 2020.



LÓGICAS DO PODER E ILUSÃO IDEOLÓGICA EM *O PLANALTO E A ESTEPE*, DE PEPETELA

Sérgio Guimarães de Sousa

Na vida, tem de se saber deixar alguma coisa para trás

(Pepetela, Se o passado não tivesse asas)

Um revolucionário sabe educar os seus filhos dentro dos princípios do socialismo, isto é, a fidelidade mais absoluta à pátria e ao grande líder. Ter uma ligação com um estrangeiro revela falta de fidelidade à pátria, prova de uma péssima educação em casa.

(Pepetela, O planalto e a estepe)

Se porventura reduzíssemos *O Planalto e a Estepe*, de Pepetela, ao seu núcleo semântico básico, ficaríamos, é de crer, com uma estrutura semelhante à de grande porção das intrigas romanescas, digamos, camilianas. Com efeito, à semelhança do que sucede em larga porção dos enredos do grande novelista de Seide, temos dois jovens, oriundos de universos distintos, muito embora sujeitos ao contexto de um mesmo regime ideológico, norteados por uma paixão irrefreável, mas condenados à separação por razões estranhas ao coração, porque determinadas por preconceitos socioculturais insuperáveis. E isso de tal modo que o reencontro ocorrerá apenas muitas décadas

mais tarde. Numa altura, porém, em que a reaproximação sentimental será forçosamente de curta duração. Efetivamente, o protagonista, Júlio Pereira, acaba por falecer minado por uma grave doença. Ou seja, na senda de Camilo e de um modo geral na esteira dos autores românticos, neste romance de Pepetela o amor rima com o túmulo.

A intriga não carece, contudo, de razões suficientes para a afastar do imaginário romântico camiliano. Desde logo, pelo facto de no epílogo, a lembrar agora Machado de Assis, o leitor se achar reconfortado pela voz além-túmulo do protagonista (expediente discursivo-enunciativo ao gosto de Pepetela, pense-se em *Sua Excelência, de Corpo Presente*¹). Uma voz flutuante, tudo leva a crer, imbuída mais da missão de nos dizer que a personagem, no fim de contas, atingiu a merecida existência espiritual, estando verdadeiramente livre, do que propriamente incumbida de recapitular os momentos decisivos do seu trajeto empírico, pese embora o faça. Oiçamo-la:

[...], deambulo em novas viagens. Etereamente. Agora sobre a Serra de Chela. Podia ir visitar as estepes da Mongólia, ou as montanhas Altai. Ou até planar sobre as ilhas do Pacífico. Mas não me apetece. Prefiro o Planalto a partir da Chela, as rochas de muitas cores, as falésias e suas cascatas, o verde dos prados, o campo das estátuas, o milho ondulando, as árvores retorcidas pelo vento. E pairar sobre a gigantesca fenda da Tundavala, fenda que aponta o deserto. E o mar. E aponta o Sul, o grande Sul. O Sul da minha vida. (PEPETELA, 2012, p. 189-190)

Deste modo, o desfecho não se salda por um fim trágico. Se o amor não foi inteiramente possível em vida, fruto das circunstâncias político-ideológicas adversas, se bem que o fosse na parte final, sem grandes empecilhos e de uma forma perfeitamente harmoniosa, há, na verdade, ainda outra vida (ao arrepio, note-se, do entendimento materialista da realidade professada pelas circunstâncias político-ideológicas...), e esta cheia de incomensurável plenitude, para além do percurso terreno. E nessa outra vida, inteiramente espiritual, o reencontro será, presume-se, definitivo. Em suma, dar-se-á o irrestrito triunfo do amor.

Um triunfo sobre constrições político-ideológicas, como se disse. Recorde-

mos, a traços largos, a intriga: Júlio, o protagonista, jovem angolano branco e de impressionantes olhos azuis, a lutar pela independência de Angola, depois de frequentar medicina em Coimbra, onde se envolve com grupos de esquerda e solidifica uma consciência revolucionária a favor da independência do seu país, parte para Marrocos. E daí, por uma questão discriminatória em função da cor da pele, como iremos ver, é enviado para Moscovo, a então Meca do comunismo. É lá que conhece Lua Cheia, ou melhor, Sarangerel, a jovem filha do Ministro da Defesa da Mongólia. Apesar de ambos alinharem pelo diapasão da ideologia marxista-leninista, apregoadora de uma fraternidade sem fim entre todos os povos, o certo é que a relação dos dois colide de frente com todo o tipo de obstáculos que não suspeitaríamos possíveis em regimes declaradamente progressistas e crentes num mundo sem classes e discriminações. Obstáculos, é bom dizer, cujo funcionamento não faz senão inflacionar o sentimento amoroso, atuando como objetos-causa do desejo (Lacan). Como é evidente, a valia desses obstáculos não se esgota ao serviço da combustão do desejo. Todos eles evidenciam a inesperada presença de preconceitos de toda a ordem, inclusive racionais, numa ideologia supostamente emancipada, porque teoricamente avessa a hierarquias e preconceitos étnico-culturais, e porta-estandarte da Liberdade Universal. Suficiente ilustração disso é o facto de Sarangerel, grávida de Júlio, ser levada, ao arrepio da fraternidade ideológica entre povos e a despeito do coração, à força para a Mongólia.

Dito de outro modo: este romance é assaz revelador das lógicas de poder existentes em contexto de ideologia marxista, que é como quem diz, enfatiza a vacuidade dos discursos ideológicos, discursos divorciados da realidade prática. Trata-se, em síntese, de um romance, em larga medida, de aprendizagem: aquela aprendizagem pela qual se perde a inocência quanto ao real valor dos discursos ideológicos, os quais, ao fim e ao resto, não passam de ficções (basta verificar a existência de notórios comportamentos racistas no âmago mesmo dos regimes libertários), num mundo que delas precisa como de pão para a boca. Ficções especialmente presentes num contexto de drástica emulação, como é aquela em que duas grandes ideologias rivalizam pela supremacia ideológica da Humanidade.

Não é assim ocioso sublinhar *O planalto e a estepe* como narrativa a responder ao conceito de ideologia. Melhor dizendo, como um romance a partir

do qual se torna exequível, senão mesmo desejável, pensar a ideologia e os seus discursos. Começemos pelo manifesto, isto é, por referir a ideologia na lógica de um discurso com o qual o indivíduo tende a manter uma relação espontânea. Aliás, eis a razão pela qual se torna difícil, em geral, rebater o discurso ideológico e dele manter uma salutar distância crítica. O mesmo é dizer, o discurso ideológico, sobre o qual se erige o poder, confunde-se com o mundo do indivíduo, o que amolece e suprime a sua capacidade reflexiva. Através dele percecionamos, pois, o significado das coisas, sendo que, com a ideologia, vemos *aquilo que se dá a ver*. Nada disto é novidade, como igualmente o não é a evidência de todos nós mantermos, tudo bem considerado, uma relação problemática com a verdade, em virtude de esta, caso exista, se achar camuflada pela verdade – talvez devêssemos aqui escrever: distorção – ideológica, a bem das lógicas do poder instituído ou a instituir. Noutros termos, a verdade é dificilmente pensável, sobretudo se formos adeptos de Nietzsche e de um dos seus mais célebres discípulos, Foucault, fora dos sistemas de poder, porque a verdade é ela própria poder.

Daí que aceder à verdade por detrás da ideologia se possa afigurar doloroso. Ou, como a certa altura se diz no romance, «A verdade é dura, sempre» (Pepetela, 2012, p. 46). Somos, enfim, impelidos a repensar o que, aparentemente, se percecionava como espontâneo. A um nível global, não é difícil estabelecer uma correlação com as guerras independentistas de África, uma vez que a aprendizagem dolorosa da liberdade se achou, e de que maneira!, presente na ruína, traumática como todas, de um mundo pré-estabelecido aquando das independências africanas. Queremos com isto dizer que o desmoronamento da ideologia colonial e das repugnantes práticas de exploração humana² deu lugar em Angola, como noutros países, a uma longa e sangrenta guerra civil, como se o preço a pagar pela Liberdade tão duramente obtida fosse a reativação, noutros moldes, da guerra, adiando o sonho da paz e da prosperidade.

Mas o que este romance de Pepetela, na esteira de outros da sua autoria, enfatiza é aquilo que, com Žižek, diríamos ser o reverso obscuro da Lei. Expliquemo-nos: o edifício ideológico, seja qual for, assenta no seu inverso. Pensemos nos regimes patriarcais do anticamente. O casamento, ocasião para manter ou, na melhor das perspetivas, aumentar o capital patrimonial e/ou simbólico (o poder da genealogia), celebrava-se, como é sabido,

menos por razões sentimentais e mais por motivos utilitaristas. Ora, todo este sistema castrador do coração e radicado em conveniências socio-patrimoniais e linhagísticas perdurou muito à custa da sua transgressão. Nas sociedades patriarcais oitocentistas, como sabemos, o patriarcado andava, não raramente, a compasso, com o adultério. O que isto significa é, ao fim e ao cabo, que nenhuma consistência ideológica persiste à margem da sua violação esporádica, sendo, em consequência, a transgressão o mais eficaz meio de se consolidar o que se transgride. Conforme sublinha Slavoj Žižek:

Vous pouvez vous la permettre parce que vous êtes absous de toute culpabilité en vertu du fait que, pour le grand Autre [leia-se: sistema ideológico comunista], ils n'ont strictement rien fait. Les apparences comptent : vous pouvez vous autoriser toutes sortes de fantasmes suspects, mais ce qui compte c'est qu'une version moins suspecte soit présentée dans le domaine public de la loi symbolique, en tant qu'enregistrée par le grand autre. Cette double lecture n'est pas un simples compromis de la part de la loi symbolique, dans la mesure où la loi s'intéresse seulement à maintenir les apparences et vous laisse libre d'exercer votre imagination, à la condition qu'elle n'empiète pas sur le domaine public. La loi elle-même a besoin de ce supplément obscène dont elle reçoit le soutien. (ŽIŽEK, 2001, p. 96)

Desta maneira, percebe-se um paradoxo digno de nota. Quando alguém advoga uma incondicional fidelidade à ideologia, seja qual for, o que daí sobressai é o oposto. Porque toda a ideologia – repita-se – supõe uma moldura ficcional por via da qual se consente no contrário do que a ideologia preconiza, não raro sob a forma de paródia espontânea da norma em vigor. Cabe, pois, sendo assim, às ideologias cuidarem da sua estabilidade, salvaguardando-se – e este é o ponto crucial – de serem tragadas pelo reverso obsceno do que propõem, incorporando-o. Não estar em condições de reconhecer e, sobretudo, tolerar um reverso obsceno da realidade ideológica, sem o qual esta não se sustenta, equivale a colocá-la em risco. Todo o fervoroso purista dos valores ideológicos corre o risco de não se aperceber do cinismo

no campo da afirmação ideológica e da valia desse cinismo na garantia da hegemonia da ordem – no caso deste romance, a ordem comunista. Numa palavra, não admite a ficção ideológica e, com isso, põe em perigo a ideologia. Em tais casos, o sistema encarrega-se de liquidar o excesso de pureza. Foi o que sucedeu, regressando à narrativa de Pepetela, ao jovem e idealista Jean-Michel, senão veja-se:

E fui percebendo, à medida que o tempo, à medida que o tempo passava e que ele ia subindo na Juventude, até ser o chefe máximo da organização, que perdera as antigas convicções. As suas cartas denotavam desespero por estar a colaborar com uma farsa, qual socialismo qual nada, só pensam em mulheres e carros, já que enriquecer é difícil em terra tão pobre. A notícia repentina não me surpreendeu. Jean-Michel se meteu numa tentativa de revolução que correu mal, fuzilaram-no numa esquina perto do estádio de futebol. Juntamente com um cantor de músicas revolucionárias. (PEPETELA, 2012, p. 41)

A «farsa» do socialismo é aquela que um jovem assessor, o Serguei, denuncia, não sem involuntária candura, quando pergunta, certo dia, a um militar de alta patente:

– O general me perdoe o abuso, mas gostaria de lhe fazer um reparo, se não se importa. Não vejo nenhum responsável angolano ir passar férias à URSS ou a um país socialista. Talvez um ou outro vá a Cuba, mas mesmo assim é raro. Vão ao Brasil ou Portugal, ou a França e Itália, países capitalistas, e alguns chegam mesmo a ir a Inglaterra e Estados Unidos, países imperialistas. Porque não vão gastar os vossos dólares nos países amigos? (PEPETELA, 2012, p. 135)

A resposta do general é lapidar e reveladora: «Basta-nos onze meses por ano de socialismo e de países amigos [...] por um mês de férias preferimos espairar nas molezas do capitalismo. Amigos amigos, férias à parte!» (PEPETELA, 2012, p. 135). Estas palavras merecem uma observação, para além de nelas se constatar o óbvio facto de o desejo constituir a categoria fundamental

do capitalismo (não era, pois, Marx que definia o capitalismo como o sistema que produzia a necessidade daquilo que produzia?). São, com efeito, ilustrativas da inconsistência do comunismo (o descanso dos guerreiros marxistas na *jouissance* capitalista). E aqui o problema reside menos nas mentiras da ideologia (edificar sem falhas a austeridade comunista, elevada a valor ético-moral de primeira importância, quando, na verdade, ocorre uma entrega sazonal aos prazeres capitalistas), antes nas verdades parciais pelas quais se sustentam essas mentiras (a necessidade, a despeito do rigor ideológico mas a bem da manutenção da ideologia, de se infringir por vezes os dogmas da sua Lei). Significa isto que mesmo sendo o capitalismo uma ideologia perspectivada como abjeta pelos comunistas, um contrassentido à sua natureza ontológica, esse repúdio pela ordem capitalista é sobretudo uma forma de dissimular as verdadeiras razões pelas quais os comunistas – ou, pelo menos, os provenientes da elite – advogam a sua posição ideológica (a manutenção, desde logo, de uma lógica de poder, a qual, entre outras benesses, proporciona a eventualidade de um mês de verão em plenitude capitalista...). Assim sendo, as férias de verão capitalistas, mais do que uma transgressão ao credo marxista-leninista, cumprem a essencial função de garantirem que o comunismo se perpetue enquanto realidade ideológica coesa (evita-se o abandono da rígida realidade comunista com momentos de realidade capitalista, suficientes para garantir a disciplina mental de um ano de prova comunista...). Tratar-se-ia não de um elemento externo, a invadir, corrompendo-o, o sistema comunista, mas, pelo contrário, de um elemento, por assim dizer, patológico e, por esse motivo, inscrito no interior do sistema e destinado a aliviá-lo momentaneamente da sua pesada disciplina ideológica, tornando-a mais digerível (pelo menos, para a elite, que é quem conduz a ordem sistêmica em vigor). Ao constituir a base de sustentação da substância ideológica, já que permite um alívio momentâneo das suas durezas, alívio esse que permite, como dissemos, recobrar forças e enfrentar com maior disciplina a luta contra o inimigo externo (as forças capitalistas), a exceção capitalista, resumindo, surge na condição de antagonismo escondido e destinado a preservar o funcionamento ideológico. Tal como, em regime psicanalítico, a patologia consiste naquela cisão através da qual se acede à percepção do sujeito em toda a sua “normalidade”. O que isto quer dizer, em bom rigor, é que a ideologia comunista, como qualquer ideologia, por tratar-se de uma

narrativa imposta, não requer forçosamente uma crença cega e abrangente, da mesma forma, aliás, que a premência económica inerente ao capitalismo torna irrelevante a distinção entre «clientes» comunistas e outros. Existe, portanto, uma espécie de semântica do cinismo, pode dizer-se, suficientemente espessa para lhe garantir o exercício à margem da crença. Nas palavras de Žižek: «This is how ideology works in our cynical era: nobody takes seriously democracy or justice, we are all aware of their corruption, but we practice them – i.e., display our belief in them – because we assume they work even if we do not believe in them» (ŽIŽEK, 2020, p. 11). Dir-se-ia, enfim, que, a fim de superar as suas inconsistências, a ideologia requer o suplemento de inconsistências menores (as tais *verdades parciais*) sob a forma de contradições pragmáticas. Não as contradições sobre as quais assenta a distinção entre a trincheira ideológica comunista e a capitalista, mas, sim, as contradições adstritas ao interior da ideologia comunista (como as há, seguramente, no interior da substância ideológica capitalista), configuradas pela reivindicação pública de inalienáveis princípios universais (austeridade, abolição de privilégios de casta social, luta de classes, percepção da realidade enquanto movimento dialético, etc.) em perfeita discrepância com práticas particulares (a sintonia com comportamentos capitalistas mais ao menos assumidos).

Regressemos ao romance. O facto de a realidade marxista-socialista se afirmar em manifesto contraponto à teoria salta à vista desde cedo. Júlio, e seus camaradas, ainda em Moscovo, não tinham dificuldade em vislumbrar um historial de golpes palacianos no poder soviético. Ou seja: «Havia golpes e contragolpes na pátria perfeita do socialismo, cartas escondidas debaixo da mesa, pior, facas escondidas nos casacos, sangue escorrendo pelas paredes» (Pepetela, 2012, p. 48). Tudo isto destoa, como é bom de ver, da propaganda oficial. E este exemplo vindo das cúpulas estende-se, contaminando-as, naturalmente às camadas inferiores do edifício ideológico. Tanto assim é que, do já referido e sagaz Jean-Michel, mártir, no fundo, em nome da causa ideológica, ouvia o narrador estas palavras, a propósito do seu amor por Saranangel: «[...] meu velho, deixa-te de ilusões, o internacionalismo proletário é uma treta, a amizade indestrutível entre os povos é outra, o que conta é que tu não és mongol, portanto és um ser inferior. Nem que fosses o rei do Kongo» (PEPETELA, 2012, p. 67). Esta constatação não se afigura somente

pertinente por denunciar a inconsistência generalizada da utopia comunista do internacionalismo proletário, é também interessante por evidenciar uma falha ao nível das complexas interações da ideologia com outras lutas afora a que opõe a burguesia utilitarista e argentária ao mundo proletário. Quer isto dizer que uma contraposição (burguesia *versus* proletários) desencadeia outras das quais depende, como sucede com aquela que opõe – e é o tema central do romance – imperialistas e colónias, a qual, por seu turno, se revela em dependência direta da primeira, uma vez que não existem colónias sem capitalismo (cf. ŽIŽEK, 2020, p. 20). O que Jean-Michel faz é diagnosticar uma ficção generalizada, que parte do núcleo central da ideologia – ou, se se quiser, da contradição de base, mas que no contexto do romance não é dominante – e se estende pelas interações secundárias, como seja a questão do racismo e da opressão colonial. O que Jean-Michel está a dizer, de forma invertida, é, numa palavra, a mensagem segundo a qual a falência do internacionalismo proletário é acima de tudo, em contexto colonial, decorrente da notória infelicidade de a ideologia ser incapaz de superar o racismo reinante nas suas fileiras (ou nalgumas).³ Dito de outro modo: reabilitar a luta de classes e a emancipação dos proletários oprimidos implicaria reconhecer a existência de uma opressão de base racial, na exata medida em que uma luta eficaz contra as desigualdades sociais é já uma forma eficaz de prevenir contra a tentação de aferir os povos e as comunidades em função da cor da pele e de correlatos costumes e culturas de que seria expressiva essa cor. Assim, uma pessoa não seria delimitada senão como resposta a um ideal (revolucionário) de emancipação. Ora, nada de mais estranho a esta ontologia do que desfazer barreiras sociais, sem atender aos obstáculos coloniais causados por hierarquizações biológicas. Não se pode, em resumo, apregoar a validade universal de valores da irmandade comunista sem um sentimento de incongruência face a atitudes discriminatórias com base na proveniência cultural e geográfica, como se se tratassem de realidades desgarradas. Tal como não há inconsistência ideológica (os valores comunistas como discurso vácuo e empastelado, o mesmo é dizer, como *treta*, como afirmaria Jean-Michel) que não admita inconsistências noutros domínios (a questão das diferenças raciais, por exemplo). A crer em Jean-Michel, a situação seria de uma tal ineficácia ideológica, talvez porque autorreferenciada em excesso

(quando se erige a partir de uma construção teórica que, em rigor, dispensa práticas efetivas, como se esta carência fosse incorporada de algum modo na ideologia, passando a fazer, implicitamente, parte da sua definição), que tudo no edifício teórico do comunismo não passaria de fraude retórica; quer dizer, estaríamos diante de um discurso desprovido de validade empírica. Um discurso, na realidade, enquanto desvio e exoneração dos valores e das consentâneas práticas que deveria propalar com convicção – enfim, um erro teórico. Aquele erro de percepção segundo o qual os países pudessem funcionar entre si e para o mundo em geral enquanto fronteiras de pura justiça social, países entre os quais se abolisse todo o tipo de distância, convertendo a geopolítica num encontro fraterno de culturas.⁴

E antes de prosseguir, seja-nos consentido um breve parêntesis para fazer notar o que separa um Jean-Michel, que é quem melhor compreende a falência teórica de um discurso ideológico a arrastar consigo a inconveniência do seu desempenho empírico, de um Júlio, personagem que se exime às infirmações que poderiam comprometer a leitura ideológica para além da sua superfície retórica. Jean-Michel é na sua expressão mais pura a definição do idealista, o que o torna particularmente apto a transformar dúvidas em problemas, com vontade de corresponder à promessa de sentido da ideologia, reformando as mazelas do sistema, reendireitando-o, ciente de que cada contexto supõe uma atualização com o seu quê de singular das normas ideológicas e esclarecido quanto ao facto de que a ideologia, se não for contextualmente descriminada com factos sociais e históricos, não é senão uma cegueira. Quanto a Júlio, pautado por uma sólida insubmissão ao autoritarismo colonial português, corporifica aquele tipo de revolucionário inexpressivo. Entenda-se por inexpressividade o cinzentismo do revolucionário honesto nas convicções e no modo como regula o seu desempenho, evitando ceder à tentação de um desvio ético-moral que o pudesse comprometer com as noções e ideias da ideologia; é, em suma, aquele tipo de revolucionário incapaz de ir para além da prudência e das boas intenções. Razão pela qual dele se não pode esperar que ponha em xeque a ideologia nos seus princípios, regras, motivos e causas. Cumpre-a sem denunciar os seus incumprimentos. Não admira que seja complacente com a transgressão ideológica, reservando a intransigência para um assunto, apetece dizer, quase do foro íntimo. Eis o motivo porque sobrevive e dispõe

mesmo de um muito assinalável prestígio junto dos seus pares e dos seus superiores hierárquicos, mesmo quando já não serve o Governo e trabalha para o setor privado. É, digamos ainda, o lado bom e impoluto da ideologia, sem com isso, ao invés de Jean-Michel, ser a benzina que pretende limpar as manchas dos desvios ideológicos. Jean-Marie Domenach, num livro que fez época e hoje um tanto esquecido (*O Retorno do Trágico*), observa o seguinte:

O herói trágico [...] concentrado no seu objetivo, esforça-se por esquecer a sua própria história, por negar o seu destino. Mas este alcança-o, recorda-lhe um esquecimento, uma culpa, e prende-o à sua hereditariedade, ao seu corpo, ao seu remorso, ao seu dever, até o crucificar sobre si mesmo. Nesta conjuntura, o erro do herói trágico parece ser o de separar o seu destino do destino comum [...]. A ironia trágica por excelência consiste em dizer que se quer o bem, em querê-lo de facto, e acabar por cair o mal. (1968, p. 50-51)

No caso de Jean-Michel, esse mal chama-se morte ou, se se preferir, martírio. Seja como for, ambos revelam uma nítida fidelidade aos princípios pelos quais se norteiam. Jean-Michel, consciente da degeneração dos princípios revolucionários, não se conforma e persiste na luta, guiado pela pureza ideológica de querer reformar o sistema; Júlio, esse, não pede explicações à ideologia. Como afirma, com inteira justeza, Conceição Pereira:

Será sempre visto, pela maior parte dos outros, como diferente, nos vários contextos geográficos, sociais e políticos por que vai passando. Sujeito a mudança(s), interiormente, a personagens permanecerá, no entanto, fiel aos seus valores, à sua pertença, sendo este traço a marca dominante do seu carácter. (PEREIRA, 2013, p. 91)

Isto é, e para nos socorrermos novamente de palavras justas de Conceição Pereira,

[...] [Em] Júlio não parece haver fragmentação, apesar da natureza compósita da sua identidade e da evidente diferença entre o modo como a maior parte dos outros

o vê e o modo como ele se define. Não parece nunca ocorrer qualquer momento de deslocação da identidade, apesar dos muitos locais por onde a personagem passa e dos grupos diferentes de pessoas com as quais se relaciona. Júlio é uma personagem idealizada, sem cisões identitárias ou outras, que nunca muda, pois é essa a sua natureza e com ela vive e morre, enfrentando todas as vicissitudes que a vida lhe traz sendo sempre ele próprio, Júlio Pereira, angolano da Huíla. (PEREIRA, 2013, p. 97)

Acresce, conforme fica claro, que tanto Jean-Michel como Júlio, em grau diverso, dão a ver a falência ideológica, engolida por lógicas de poder. A passagem dos valores a princípios fundadores não se converteu em princípios plenamente conscientes e operacionais. Desembocou, antes, e com isto regressemos à questão essencial do reverso ideológico, à denegação da ideologia a partir do seu interior. São diversas as passagens em que o leitor é confrontado, para dizê-lo com outra reformulação, com uma realidade em notório contraponto à ideologia pela qual é suposto nortear-se, como é o caso do consumo descomedido de bens luxuosos ao arrepio da degradação económica do país. Estamos, não se duvide, perante o reverso obscuro da ideologia na sua evidencia empírica mais enfática. E o cinismo ideológico, porque em boa verdade é disso que se trata, atinge o seu ponto alto naquele momento em que fica visível que o sentimento de culpa não advém da declarada infidelidade à ideologia, antes decorre de não se infringir suficientemente essa ideologia por via da sua transgressão. Em registo psicanalítico, corresponde isto à transição operada entre o desejo, que supõe contenção e castração, e o gozo, que implica consumo desassombrado.

Outro aspeto realçado pelo romance no tocante ao cinismo ideológico e co-extensivo do reverso obscuro da Lei prende-se com o facto de a ideologia se mover como espécie de contentor vazio e, como tal, aberto a todos os significados vazios. É, de resto, isso que lhe garante a sua extensão e a sua ambição universal. Daí ser reconhecível num ponto perdido em África como noutro não menos esquecido na Ásia. O carácter universal da ideologia faz-se à custa de reactualizações das suas componentes em função do contexto, reactualizações tão flexíveis ao ponto de lhe permitirem transitar por diver-

sas latitudes e coordenadas, conciliando, inclusive, o inconciliável. Assim se explica que no interior dos movimentos armados destinados a combater o colonialismo e, por extensão, o racismo ocorram momentos de inegável discriminação. Eis um deles, aquele a que aludimos no início do nosso texto, um momento bem eloquente:

Andámos uns meses por Rabat, onde havia um escritório para os movimentos das colónias portuguesas. Querendo ir lutar. Era um grupo misturado, todas as cores. Depois, dividiram-nos. Os mais escuros iam combater. Recebiam treino militar na fronteira entre Marrocos e Argélia. Os mais claros tinham bolsas de países amigos, iam estudar para a Europa. A razão era não existirem condições subjectivas para os mais claros participarem na luta armada. Traduzido por miúdos, os mais claros ainda não eram suficientemente angolanos para arriscarem a vida na luta pela Nação, pelo menos havia dúvidas quanto à sua nacionalidade. E utilidade. De novo as raças a separarem os grupos. Fiquei desiludido, sobretudo humilhado. (PEPETELA, 2012, p. 33-34)

É bom recordar que isto acontece no contexto do internacionalismo proletário que, como faz notar o narrador, «obriga a misturar pessoas diferentes para se conhecerem e se solidarizarem umas com as outras» (PEPETELA, 2012, p. 37). De resto, o racismo, um tema importante deste romance, tanto surge, como seria de esperar, em contexto colonial, como é dominante em regime emancipatório e pós-colonial.

Outro exemplo, já agora, é o da morte de Jean-Michel. Qual Che Guevara, morreu na defesa intransigente dos seus ideais. As justificações do seu assassinato, essas, divergem. Para uns, mereceu o destino reservado a todos aqueles que resvalam no pecado capital (é caso para dizer) da revisão direitista; de acordo com outras vozes, tratou-se de um perigoso esquerdista, tendo sido, logo, forçoso eliminá-lo. Resta a certeza de a causa da sua morte se ter ficado a dever à ameaça das suas ideias. Em rigor, ao seu manifesto ceticismo, que o levava a querer atingir a ideologia no seu cerne.

Pelo que vais dito, conclua-se dizendo que se há traço estruturante do

discurso ideológico, esse traço dá pelo nome, como é bom de perceber, de ficção. Em geral, associamos a ideologia a um discurso assinado por um determinado grupo social (ou movimento orgânico) através do qual se pretende disseminar uma certa visão do mundo. Todavia, não será descabido considerar a ideologia sob outro prisma. O prisma segundo o qual o discurso ideológico enquanto ficção se destina a preencher o vazio do real, não havendo realidade à margem desse discurso. Uma narrativa, por outras palavras, enquanto construção (paranoica?) coesa e coerente a fim de preencher a realidade de uma organicidade convincente. E, para torná-la procedente, força é recorrer a bodes expiatórios, acusados de veicularem todos os antagonismos sociais. Mas tudo não passa, à mistura com momentos de verdade, de um discurso entre outros discursos ou, se se quiser, de uma ficção, válida na porção de outras. E quem no romance cumpre o papel de desmistificar a ficção ideológica é, não sofre dúvida, Jean-Michel. A ele se deve o pensamento crítico. Aquele pensamento crítico que lhe confere a lucidez com a qual percebe a realidade sem a fixidez do filtro representacional da ideologia, que é, como já ficou sobejamente assinalado, uma moldura alteradora da aparência.

Flagrante amostra disso é o modo como a personagem desfaz, em matéria sentimental, a ingenuidade e as quimeras românticas do seu amigo Júlio. Se este se achava convencido de que seria perfeitamente possível pedir a mão de Sarangerel ao pai, o tal ministro da defesa mongol, apoiado no internacionalismo proletário – já que a «Mongólia», como o próprio refere com involuntária candura, «como país socialista, apoia a luta dos povos oprimidos. O meu povo é colonizado e eu sou um lutador pela liberdade do meu povo» (PEPETELA, 2012, p. 66) –, é Jean-Michel quem o faz regressar à órbita terrena, esclarecendo-o sobre a Realpolitik, como já se disse.

Bem vistas as coisas, o que resta do passado e da ideologia cifra-se por esta emblemática e impressiva cena, aquando do regresso de Júlio, agora general aposentado, de Cuba, onde se deslocou para rever Sarangerel, numa época em que os ideais comunistas não passam já de meros ideais, vergados pelo peso da realidade:

Comemos com apetite a última refeição antes de enfrentarmos a longuíssima viagem. Os companheiros cubanos fingiam não partilhar do nosso apetite, mal pro-

varam a comida, poupando mantimentos para futuras visitas, a ilha passava dificuldades que eles, por delicadeza, tentavam esconder. Assim é Cuba, assim são os cubanos, com o seu orgulho, pobres mas não pedintes. Nem forretas. (PEPETELA, 2012, p. 174)

Chegados aqui, poderíamos ser levados a resumir a lição global do romance em termos de insolvência do ideal socialista («Nós éramos socialistas só de boca, isso já tinha percebido há muito. Estávamos todos à espera da primeira oportunidade para declarar de viva voz o nosso fervor capitalista» – PEPETELA, 2012, p. 136), ideologia que não só não conseguiu vingar, como, em boa verdade, jamais se terá mostrado estritamente consentânea com os seus irredutíveis propósitos e, nessa medida, emancipada dos discursos coloniais («[...] tu não és mongol, portanto és um ser inferior. Nem que fosses o rei do Kongo»).

Mas é decerto redutor ficar-se por aqui, até porque outros romances de sentido há pelos quais valeria a pena puxar. Sugira-se, pelo menos, um deles. Tem a ver com a voz do protagonista surgir em condição assaz peculiar. É uma voz portadora de um discurso memorialista e localiza-se nesse insondável território a que chamamos, entre outros nomes, o além. E esta «fenomenologia» do morto-vivo em que é colocado o protagonista não é sem sugerir uma possibilidade interpretativa ampla. Ao colocar-se fora da História, porque numa dimensão de pura espiritualidade e, como tal, de máxima reflexividade, Júlio oferece-nos aquela distância plena e só possível em quem vê as coisas verdadeiramente de fora (a observação a observar-se). Distância através da qual a História adquire um sentido, na verdade, ilusório – ou seja, a personagem encontra-se na posição de quem pode, tendo acumulado a experiência de uma vida, descobrir toda a inconveniência e toda a desadequação dos discursos ideológicos e de suas consequências. A voz de Júlio situa-se, por conseguinte, num berço que é o túmulo do sujeito ideológico. Porque o que a sua voz sideral nos diz é que o sentido da vida, que contém histórias por detrás da História, é mais do que a sincronicidade das populações demarcada por relógios e calendários ideológicos e correspondentes dispositivos mitológicos. Talvez esta seja uma das lições de fundo a extrair do romance.

E talvez nada melhor para a interiorizar do que transcrever, para concluir-

mos, este significativo trecho de uma conhecida carta do escritor e ativista negro norte-americano James Baldwin:

Talvez toda a raiz do nosso problema, o problema humano, seja que sacrificamos toda a beleza das nossas vidas nos aprisionando em totens, tabus, cruzes, sacrifícios de sangue, torres, mesquitas, raças, exércitos, bandeiras, nações, a fim de negar a evidência da morte, que é a única certeza que temos. Sou dos que acreditam que o indivíduo deve alegrar-se com a certeza da morte – pois ele deve decidir, de fato, *conquistar* a própria morte, confrontando com paixão o enigma da vida. Somos responsáveis pela vida: é o pequeno farol naquela escuridão aterradora de onde viemos e para a qual retornaremos. (BALDWIN, 2020)

NOTAS

1 Eis o *incipit* do romance: «Estou morto. / Estou morto, de olhos cerrados, mas percebo tudo (ou quase) do que acontece à minha volta. Sei, estou deitado dentro de um caixão, num salão cheio de flores, as quais, em vida, me fariam espirrar. As pessoas não sabem que flores de velório cheiram mal? Sabem, mas a tradição é mais forte e velório sem flores é para pobre. / Ora, não somos pobres, dominamos uma nação. / Estou morto, no entanto posso escutar, entender os dizeres, mesmo os sussurros, e, em alguns casos, adivinhar pensamentos» (PEPETELA, 2018, p. 9).

2 A ocupação colonial em si era uma quão de apreensão, demarcação e afirmação de controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição de novas relações espaciais [...] foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a sublevação dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais» (MBEMBE, 2018, p. 38-39).

3 Leia-se ainda: «Jean-Michel tentou tirar-me as ilusões, há racismo, e o racismo nem sempre é de branco contra negro ou de negro contra branco, há entre todos os grupos. E o marxismo não extirpou esse cancro, meu irmão, podes crer» (PEPETELA, 2012, p. 68).

4 E há ainda a questão sensível de o internacionalismo proletário (tal como qualquer pretensão internacionalista) se traduzir por uma hegemonia, sendo o mesmo que dizer: numa neocolonização, na medida em que presume forçosamente a anulação de circunstancialismos locais e regionais a favor da disseminação hegemónica – isto é, internacionalista – da causa defendida (proletarismo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALDWIN, James. Uma carta de um lugar de minha mente. Tradução de Haroldo Saboia, revisão de Humberto Torres. Portal da editora n-1 edições, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/116>
- DOMENACH, Jean-Marie. *O retorno do trágico*. Lisboa: Moraes Editores, 1968.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- PEPETELA (2012). *O planalto e a estepe*. 7.^a ed. Lisboa: Dom Quixote, 2012.
- PEPETELA. *Sua Excelência, de corpo presente*. Lisboa: Dom Quixote, 2018.
- PEREIRA, Conceição. Identidade e diferença em *O planalto e a estepe* de Pepetela. In: *Navegações*, 2012, v. 6, n.º 1, p. 91-98.
- ŽIŽEK, Slavoj. *Comment lire Lacan*. Calvados: NOUS, 2001.
- ŽIŽEK, Slavoj. *A Left that dares to speak its name*. Cambridge: Polity Press, 2020.



MARIE-CATHERINE D'AULNOY E O CONTO DE FADAS DE AUTORIA FEMININA NOS TERMOS DE NELLY NOVAES COELHO

Paulo César Ribeiro Filho

O conto de fadas tal qual o conhecemos hoje, em termos de estrutura e de elementos narratológicos (enredo, personagens, tempo e espaço) , adquiriu forma literária definitiva em território francês entre os séculos XVII e XVIII. Com a publicação de *Contos da Mamãe Ganso ou Histórias do Tempo Passado com Moraldades* em 1697, Charles Perrault lança a pedra angular no estabelecimento de uma contística que viria a habitar o imaginário dos homens do Ocidente *ad eternum*. *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *A Bela Adormecida*, *O Pequeno Polegar* e *O Gato de Botas* são os títulos indubitavelmente mais populares da coletânea, o que pode ser explicado, em partes, pelo sucesso de suas adaptações para o cinema via Estúdios Disney. *Barba Azul*, *As Fadas*, *Riquete de Topete*, *Grisélidis*, *Pele de Asno* e *Os Desejos Ridículos* completam a lista de contos presentes na publicação, os três últimos em forma poética. Malgrado seu enorme sucesso, a obra-prima de Perrault esteve envolta em polêmicas à época do lançamento. Isso porque o século XVII francês foi intensamente marcado por ideais racionalistas, tendo como principal marco a publicação do *Discurso do Método* de René Descartes em 1637. O louvor à Razão perpassou todas as artes e disciplinas, não se contendo à filosofia; no campo da literatura, por exemplo, essa tendência se expressou no surgimento de movimentos adeptos à emulação dos modelos literários greco-latinos. É justamente nesse ínterim de vigorosa efervescência cultural que despontam

as obras de grandes nomes da literatura: entram em circulação os textos teatrais de Racine e Molière, a poesia de Jean de La Fontaine e as sátiras de Boileau, por exemplo.

Cerca de dez anos antes da publicação dos *Contos da Mamãe Gansa*, Charles Perrault escreve um poema em homenagem ao rei Luís XIV intitulado *O Século de Luís, o Grande (Le Siècle de Louis le Grand)*, lido pelo abade Louis Lavau diante da Academia Francesa em 27 de janeiro de 1687. O elogio à modernidade e a censura ao louvor dos antigos presentes no texto reacendem os debates em torno da poética vigente, vivificando um debate teórico-filosófico conhecido como *Querela dos Antigos e Modernos*. O tom combativo empregado por Perrault, na tentativa de justificar a superioridade dos modernos em face aos antigos, causa grande polêmica. Os antigos, liderados por Boileau, sustentavam a ideia de que o mérito das obras dos escritores da antiguidade era incontestável e insuperável, de modo que os escritores do século das luzes nada poderiam fazer senão tentar imitá-los. La Fontaine e Molière também eram signatários dessa linha de frente. Os modernos, por sua vez, liderados por Perrault com o apoio de Bernard Le Bovier de Fontenelle, defendiam a superioridade da arte literária de então, que deveria se legitimar em si, sem a necessidade de buscar chancelas no passado.

A bela Antiguidade sempre foi venerável
Mas eu nunca cri que ela fosse adorável.
Vejo os Antigos sem dobrar os joelhos,
Eles são grandes, isso é verdade, mas homens como nós
[...]
Platão, que foi divino no tempo dos nossos antepassados,
Começa a se tornar um tanto tedioso¹
(PERRAULT, 1687, p. 3-4, tradução nossa)

Percebe-se, sem grandes dificuldades, que a publicação dos *Contos da Mamãe Gansa* não faz jus aos ditames em voga em uma série de aspectos, dentre os quais podemos destacar: (1) predileção pelo conto, uma forma literária não canônica, (2) remissão a motivos populares em detrimento do

panteão temático clássico e (3) efabulação simples, própria para leituras episódicas e fácil memorização.

Os ideais modernos que subjaziam ao posicionamento enfático de Perrault pressupunham, entre outras coisas, não apenas a descanonização do modelo clássico e da estética da emulação, mas também a horizontalização da relação autor/obra e a dessacralização da função autoral, enxergando no povo e em suas histórias uma potencial fonte de inspiração para a arte literária. É nesse sentido que uma outra importante reivindicação dos modernos passou a ganhar forma: a possibilidade de abertura de espaço para a presença feminina no círculo dos literatos.

A divergência de posicionamentos entre antigos e modernos quanto ao valor social da mulher se tornou mote para algumas produções literárias. De um lado, as invectivas de Molière em obras como *As Preciosas Ridículas* (1659) e *Escola de Mulheres* (1662), que ridicularizavam a intelectualidade feminina; de outro, *A Marquesa de Saluce ou A Paciência de Grisélidis* (1691, posteriormente adicionada à coletânea de 1697), de Charles Perrault, que serviu como resposta às sátiras de Boileau contra as mulheres.

Foi nas últimas décadas do século XVII que os salões literários presididos por condessas e demais madames da alta sociedade francesa ganharam grande notoriedade, sendo Perrault um “frequentador assíduo” desses salões (COELHO, 1985, p. 65; sua sobrinha, a autora Marie-Jeanne L’Héritier de Villandon, também acabou se tornando uma famosa *salonnière* (anfitriã de salão literário). Na voga do preciosismo literário, a vertente barroca da literatura francesa, as mulheres que cultivaram a arte do conto de fadas de acordo com o gosto do momento receberam a alcunha de “preciosas”, e seus salões de “salões das preciosas”.

Faz-se mister destacar o trabalho de divulgação empreendido pela professora e pesquisadora Susana Ramos Ventura na popularização dos contos de fadas de autoria feminina entre a comunidade lusófona, iniciado há mais de uma década e que tem como um de seus feitos a publicação da coletânea *Na Companhia de Bela: Contos de Fadas por Autoras dos Séculos XVII e XVIII* (Florear Livros, 2019), em parceria com Cassia Leslie e ilustrações e projeto gráfico de Roberta Asse. Cinco das autoras francesas supracitadas têm seus contos traduzidos na obra, que presenteia o público leitor com excelentes in-

fográficos a respeito do movimento literário das preciosas, suas vidas e obras.

Por vezes, nos livros que falam sobre aqueles tempos, são mencionadas “as preciosas”, mulheres que lançaram a moda de contar, escrever e publicar esses contos. Quando isso acontece, em geral, é para afirmar que o que elas escreviam não era boa literatura e, por isso, suas obras ficaram esquecidas. Por terem suas identidades escondidas por essa “identidade de grupo”, que as transformou em “Condessa X”, “Mademoiselle Y”, “Baronesa Z” e que acabou por desvalorizá-las, o resultado é que tanto a vida quanto o trabalho literário dessas mulheres ficaram quase esquecidos [...]” (VENTURA; LESLIE, 2019, p. 11)

Como forma de trazer à lume a identidade de algumas dessas autoras, apresentamos a seguir uma listagem rudimentar, organizada pela ordem ascendente dos anos de nascimento: Madeleine de Scudéry (1607-1701), Madeleine Pioche de La Vergne, a condessa de La Fayette (1634-1693), Marie-Catherine Le Jumel de Barneville, a condessa d’Aulnoy (1651-1705), Charlotte-Rose de Caumont de La Force, a mademoiselle de La Force (1654-1724), Marie-Jeanne L’Héritier de Villandon, a mademoiselle L’Héritier (1664-1734), Henriette-Julie de Castelnau de Murat, a condessa de Murat (1670-1716), Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, a madame de Villeneuve (1695-1755), Louise de Bossigny, condessa d’Auneuil (16??-1700), Marguerite de Lubert ou Marie-Madeleine de Lubert (1702-1785), Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711-1780) e Catherine Caillot, a madame de Lintot (1728-1816).

Apesar do protagonismo de Perrault, a crítica literária especializada atribui a Marie-Catherine Le Jumel de Barneville, baronesa (ou condessa) d’Aulnoy, a cunhagem do termo “conto de fadas” (contes de feés). Zipes (2012) atenta para o fato de que nenhum escritor teria utilizado o termo antes de 1697, ano de publicação da primeira coleção de contos de Mme. d’Aulnoy, *Os contos de fadas (Les contes des fées)*. O autor indica que o termo “fairy tale” só teria se popularizado em língua inglesa na segunda metade do século XVIII, anos após a primeira tradução dos contos de d’Aulnoy, intitulada *Tales of the Fairies*, publicada em 1707. Backscheider (2013) também outorga a Mme. d’Aulnoy a autoria do termo, indicando que a publicação

do primeiro conto de fadas literário de que se tem notícia ocorreu em 1690, com *A Ilha da Felicidade (L'Île de la félicité)*, um dos episódios da primeira novela publicada pela autora, *História de Hipólito, conde de Duglas (Histoire d'Hypolite, comte de Duglas)*. Para Backscheider, o referido conto é inovador por ser “mais longo que os contos de fadas populares, mais complexo, estilisticamente distinto, altamente intertextual, repleto de *plot twists*” e “originalmente publicado como uma narrativa interpolada e tematicamente enriquecedora” (BACKSCHEIDER, 2013, p. 83). Schacker (2015) corrobora a cunhagem do termo e afirma que os contos de Mme. d'Aulnoy podem parecer demasiadamente longos e complexos aos olhos dos leitores modernos, mas que ajudaram a definir o que seria um “conto de fadas” à época: narrativa de “paisagem fantástica” na qual “as personagens enfrentam desafios sociais”, além de ser escrito como “entretenimento adulto e provocação intelectual” (SCHACKER, 2015, p. 41). Donald Haase (2008), autor do *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, obra de referência nos estudos de literatura infantil e juvenil, também localiza a origem do termo “conto de fadas” em d'Aulnoy e ratifica o status de *L'Île de la félicité* como o primeiro conto de fadas literário. Em Nelly Novaes Coelho temos a informação de que

Na mesma época em que Charles Perrault começava a publicar seus *Contos*, também em Paris, a jovem baronesa Marie d'Aulnoy (de vida extremamente aventureira e cheia de escândalos) põe em moda os ‘contos de fadas’. Mantendo um Salão mundano, bastante famoso, ela estreia em 1690 com um romance ‘precioso’, *aventuresco*, bem ao *estilo patético* em moda, *História de Hipólito, conde de Douglas [...]*. Cinco anos depois, inicia a publicação de oito volumes de contos maravilhosos que, desafiando o racionalismo clássico e o ‘modelo dos antigos grecolatinos’ lançavam a ‘moda das fadas’ entre os adultos. Moda que vai durar anos. É entre 1696 e 1698 que Mme. d'Aulnoy publica: *Contos de fadas; Novos contos de fadas ou As fadas em moda; Ilustres fadas*; etc., livros que lançam histórias hoje célebres: ‘O Pássaro Azul’, ‘A Princesa dos cabelos de ouro’, ‘O Ramo de Ouro’, etc. Há centenas de outros que não se divulgaram com o mesmo sucesso e que são narrativas em estilo ‘precioso’ (rebus-

cado e *extravagante*) que imperava nos Salões da moda. (COELHO, 1985, p. 75-76, grifos nossos)

Cabe ressaltar, a respeito das considerações acima, que um dos títulos mencionados, *Illustres fadas*, não faz parte do rol de obras de Marie-Catherine d'Aulnoy. Por muito tempo a coletânea foi erroneamente a ela atribuída, mas no prefácio de *O Conde de Warwick* (*Le Comte de Warwick*), de 1704, Mme. d'Aulnoy lista as obras que são de sua autoria, desde já preocupada com as atribuições enganosas que poderiam vir a fazer.

Parte dos enganos se deve pelo fato dessas mulheres serem conhecidas sobretudo pelos títulos que carregavam; em algumas publicações, por exemplo, vê-se somente a inscrição “M. A****” e derivados na indicação da autoria dos livros, o que certamente abre margem para muitos equívocos.

David J. Adams aponta que durante o século XVIII, a popularidade das obras de Marie-Catherine d'Aulnoy excedeu a de Charles Perrault. Considerando apenas o referido século, o professor da área de estudos franceses da Universidade de Manchester indica que o livro *Contes de fées*, originalmente impresso entre 1696 e 1698, recebeu reimpressões em 1708, 1710, 1725, 1731, 1742, 1749, 1757, 1774, 1782 e 1785. Já o segundo livro de contos da autora, *Contos novos ou a moda das fadas* (*Contes nouveaux ou les fées à la mode*), de 1698, foi reimpresso em 1711, 1715, 1719, 1725, 1735, 1742 e 1754. Segundo o pesquisador, “as traduções dos contos de fadas de Mme. d'Aulnoy foram mais populares na Inglaterra durante o século XVIII do que os de qualquer outro autor francês, inclusive Perrault” (ADAMS, 1994, p. 5).

Adams também postula que, assim como muitos outros literatos da época, Marie-Catherine d'Aulnoy não se limitou a um único gênero. Escreveu, além dos contos de fadas, romances de viagem e romances históricos, como *Memórias da corte de Espanha* (*Mémoires de la cour d'Espagne*), de 1690, e novelas como *História de Jean de Bourbon, Príncipe de Carency* (*Histoire de Jean de Bourbon, Prince de Carency*), de 1691. O estudioso lamenta, porém, que apesar das evidências bibliográficas atestarem a popularidade de suas obras e a manutenção de um público leitor, foram poucas as análises críticas que fizeram boas recomendações das obras da autora, as quais foram praticamente ignoradas tanto pela crítica quanto pela historiografia literária

francesa de então (ADAMS, 1994, p. 7). Finalmente, o professor sugere que parte do desdém pelas obras de Mme. d'Aulnoy pode ser explicado pelo interesse exclusivo da autora em histórias de príncipes, reis e rainhas, bem como pela presença altamente recorrente de descrições do modo de vida cortesão. Além disso, declara que a fantasia inventiva de caráter atemporal típica do conto de fadas encontrava resistência no que diz respeito à noção clássica e racional de “tempo” narrativo cultuada pela teoria literária vigente, ressaltando que o prestígio do conto de fadas entre os críticos e historiógrafos franceses do século XVIII é inversamente proporcional ao seu êxito editorial. Nas palavras do acadêmico, “durante o Iluminismo, os contos de fadas foram tratados com um desdém intelectual que contrastou fortemente com seu sucesso comercial” (ADAMS, 1994, p. 6).

Em termos de pesquisa nacional, temos em Nelly Novaes Coelho o pioneirismo na abordagem dessa produção. A partir das considerações da professora e pesquisadora brasileira destacaremos a pertinência dos qualificativos por ela utilizados para descrever essa literatura, tendo por base a obra de Marie-Catherine d'Aulnoy.

As ‘preciosas’ eram as grandes damas cultas, em cujos salões se discutia ou se divulgava a produção literária da época. O triunfo do Preciosismo na França correspondeu a um fenômeno europeu. Na Inglaterra, com Euphues (1579), John Lily lança o Euphuismo, caracterizado pelo maneirismo da forma, engenhosidade e erudição. Na Itália é o Marinismo, iniciado pela poesia de Adone (1623) de Marini, cavalheiro que vivia na corte de Luis XII, — obra vazia de pensamento, mas com grande artifício verbal, imagens, antíteses ou conceitos complexíssimos. Na Espanha surge um poeta autêntico, Gôngora, que com sua Ode sobre a conquista de Larache (1610) divulga o Gongorismo ou Cultismo que se define pela manipulação das formas e pela obscuridade voluntária do estilo. O Cultismo acaba se expandindo em Conceptismo, quando a densidade aristocrática da forma se une à pesquisa e à sutileza do pensamento. De qualquer forma, na França, o Preciosismo, mais do que uma tendência literária, é um fenômeno social (COELHO, 1985, p. 84)

Sobre o panorama literário da França de Luís XIV, Nelly destaca que “instaura-se na primeira metade do século, em toda sua plenitude, o racionalismo na literatura”, ao passo em que no vetor oposto, o de resistência ao racionalismo, duas formas literárias se manifestaram, o romance libertino e o romance precioso, sendo que esse último teve “muito mais difusão” (COELHO, 1985, p. 57). Ao descrever as características típicas do romance precioso, a pesquisadora afirma que se tratava de “uma prosa narrativa caudalosa, exuberante, *fantasista* que, em tudo, contrastava com a alta disciplina que presidia aos dois gêneros ‘nobres’ da época: o teatro e a poesia”, arrematando com a informação de que o romance precioso representaria o avesso da alta literatura encontrada na poesia e no teatro. No romance precioso não haveria “nenhum ‘espírito de ordem’, nenhuma ‘objetividade’, nenhum ‘racionalismo’ organizador”, e sim o extremo oposto, “o excessivo, o tumultuado, o *inverossímil*, a fantasia mais exuberante” (COELHO, 1985, p. 57, grifos nossos).

Por se tratar de um tipo de efabulação em que o enredo está calcado na descrição de aventuras sentimentais e atos heroicos da paixão, nos romances preciosos, “verdadeiros contos de fadas para adultos”, o amor “suporta mil provas para dar testemunho de sua verdade” (COELHO, 1991, p. 87), num contexto em que “a valentia cavaleiresca cede lugar ao romanesco” e “a fantasia desafia a lógica” (COELHO, 1991, p. 65).

Essa rápida, mas substancial revisitação dos apontamentos de Nelly Novaes Coelho, nos oferece uma oportuna ferramenta metodológica para analisar parte dos contos de fadas de Marie-Catherine d’Aulnoy em termos de efabulação, cotejando-os com os adjetivos grifados, quais sejam, “aventuresco”, “patético”, “extravagante”, “fantasista”, e “inverossímil”. Serão apresentados trechos dos contos já traduzidos pelo autor do presente artigo. Destaca-se de antemão que todos os qualificativos supracitados se mostram perfeitamente adequados ao teor do *corpus* em questão. No entanto, para cada um deles será atribuído apenas um trecho representativo a fim de regular a extensão deste estudo. Quanto à referência bibliográfica, será citada a obra em que o conto foi publicado pela primeira vez. Como o processo de tradução envolveu mais de uma fonte escrita, visto que algumas delas contêm gralhas e lacunas, bem como a ausência completa das moralidades e páginas perdidas, a indicação das páginas se torna inviável.

(1) Aventuresco: Lançar-se ao risco e ao acaso, ou seja, ficar à mercê da “ventura”, da sorte ou destino, é, sem dúvida, uma atitude tipicamente tomada pelos protagonistas de contos de fadas, que se lançam despreocupadamente em jornadas repletas de percalços na tentativa de alcançar um êxito sobretudo amoroso. A respeito da temática matrimonial, Nelly Novaes Coelho ressalta algumas constantes que serviriam para delinear o que seria um conto de fadas em termos estilísticos:

Com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma problemática existencial. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher. A efabulação básica do conto de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisavam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado. [...] Via de regra, um encantamento, uma metamorfose é o ponto de partida para a aventura da busca.” (COELHO, 1991, p. 12-13)

Em *A Ilha da Felicidade* (*L'Île de la Félicité*), primeiro conto de fadas literário de que se tem notícia, o jovem príncipe russo Adolfo decide enfrentar os perigos de uma viagem aérea sobre as asas do deus-vento Zéfiro para conhecer Felicidade, uma princesa por quem se apaixonara somente de ouvir falar, a qual habitava em uma ilha mítica, inacessível para os homens, na qual ele só poderia chegar com vida com um auxílio divino.

— O quanto eu adoraria vê-la! — dizia Adolfo. — É algo tão absolutamente impossível que nem com o vosso auxílio eu seria capaz de conseguir?

Zéfiro afirmou-lhe que a jornada seria muito perigosa, mas que se ele tivesse coragem o bastante para obedecer aos seus comandos, poderia haver uma maneira: colocá-lo-ia sobre suas asas e o carregaria pelos vastos espaços etéreos.

— Possuo um manto mágico que doarei a vós — ele prosseguiu. — Quando vesti-lo do lado verde, sereis invisível. Pessoa alguma vos enxergará e essa é uma medida indispensável para a conservação da vossa vida, pois, não importa o quão bravo sejais, caso os guardiões da ilha, que são monstros terríveis, virem-vos, logo sucumbireis, e penosos males vos acometerão. (AULNOY, 1690)

(2) Patético: a aplicação do termo “patético” para qualificar o estilo dos contos de fadas de Marie-Catherine d’Aulnoy tem sua validade garantida tanto se entendido positivamente, como “aquilo que comove”, que suscita sentimentos, paixões, afetos (*pathos*), quanto negativamente, como “aquilo que nos parece ridículo” ou deveras irracional. As drásticas atitudes dos amigos da princesa Maravilhosa em *O Carneiro (Le Mouton)* demonstram bem a pertinência desse adjetivo. A pequena moura Patypata e o macaquinho Travesso entregaram suas vidas espontaneamente na tentativa de salvar a soberana. Os horrendos suicídios, porém, não resultaram em nada.

Por fim, Travesso, mais audacioso que os outros, subiu no topo de uma árvore e se jogou de cabeça, suicidando-se. Por mais que lamentasse, a princesa consentiu que o capitão dos guardas arrancasse sua língua, afinal ele já estava morto. Mas ela era tão pequena (pois tudo nele não era maior que um punho) que eles julgaram com grande tristeza que o rei não seria ludibriado.

— Céus! Meu querido macaquinho, eis que estás morto sem que a tua morte coloque minha vida em segurança — lamentou a princesa.

— É para mim que essa honra está reservada! — Interrompeu a moura.

E no mesmo instante ela pegou a faca usada em Travesso e enfiou na própria garganta. O capitão dos guardas quis pegar a sua língua, mas ela era muito escura e ele não se atreveria a tentar ludibriar o rei com ela. (AULNOY, 1698[1])

(3) Extravagante: tal qual o que ocorre com o adjetivo “patético”, as definições de extravagância podem ser divididas em duas categorias: a literal e a pejorativa. O sentido primeiro do qualificativo “extravagante” denota o que é incomum, singular, fora da regra. Pejorativamente, no entanto, podemos compreender o sentido de “extravagância” como sendo o de frivolidade, excessividade despropositada, capricho e disparate. Seja como for, todos os pretensos sinônimos levantados se adequam à adjetivação do *corpus* em análise, visto que a singularidade de inúmeras passagens se dá, em alguns casos, pelas vias do excesso, do exagero. Em *Graciosa e Perciné* (*Gracieuse et Percinet*), a duquesa Rabuja mostra-se transtornada com o suposto desaparecimento de seu vinho, isso porque, no lugar da bebida, ela encontra jóias preciosas nos tonéis.

Passou para o terceiro barril e o golpeou com o martelinho, toc-toc, ao que verteu uma enxurrada de pérolas e diamantes que cobriram o chão.

— Ah! — ela bradou. — Não compreendo; meu senhor, alguém deve ter roubado meu bom vinho e colocado essas bagatelas no lugar.

— Bagatelas? — disse o rei, muito atônito. — Céus, madame Rabuja! Chamais isso de bagatelas? É o suficiente para comprar dez grandes reinos como Paris! (AULNOY, 1698[1])

(4) Fantasista: Denomina-se fantasia tudo aquilo que está de algum modo desconexo do que se entende por “mundo real”, ou seja, aquilo que só existe nos domínios da imaginação. Esse qualificativo, usado por Nelly Novaes Coelho para descrever o romance precioso (ou conto de fadas para adultos), difere do termo “fantasioso” na medida em que este denota qualquer formu-

lação imaginativa, enquanto “fantasista” pressupõe a qualidade de algo ou de alguém deliberadamente utopista, uma espécie de adicto pelo onírico, que se deixa contaminar pelos arroubos mais desenfreados da imaginação. No supracitado conto *O Carneiro (Le Mouton)*, a fissura entre o real e o imaginário se mostra conflituosa até mesmo no interior da ficção. A princesa Maravilhosa, dona do cachorrinho e do macaco falante que se suicidaram, mostra-se surpresa com o fato do Rei Carneiro falar, ao que é repreendida pelo próprio:

Maravilhosa ficou tão espantada que permaneceu praticamente imóvel. Tentava avistar o pastor daquele rebanho tão extraordinário quando o mais belo carneiro foi até ela, pulando e saltitando.

— Aproximai-vos, divina princesa — disse-lhe ele.
— Não temais animais tão doces e pacíficos como nós.
— Que prodígio! Carneiros que falam!
— Ah, madame — retorquiu ele. — Vosso macaco e vosso cãozinho falavam muito bem. Haveria, pois, motivo para tanta surpresa? (AULNOY, 1698[1])

(5) Inverossímil: no cruzamento entre causa e consequência, real e imaginário e sobretudo entre passado, presente e futuro, nem sempre se estabelece uma relação que se assemelha à verdade, ou que corresponda integralmente ao que se espera de uma verdade empírica que tem como prova real aquilo que pode ser atestado pela experiência no mundo sensível. Chama-se de inverossímil o inacreditável, aquilo que não parece verdadeiro ou que é difícil de acreditar. O emprego desse adjetivo para qualificar os contos de fadas preciosos é acertado e deveras categórico, visto que o enredo de inúmeras narrativas pode parecer potencialmente desmoderado até mesmo no algures atemporal onde se encontra o mundo encantado das fadas, onde tudo pode acontecer. Em *A Rã Benevolente (La Grenouille Benfaisant)*, duas ocorrências chamam a atenção nesse quesito: a presença de uma rã meio-fada cujos poderes se concentram em um chapeuzinho de rosas e o tempo gasto pelo rei para resgatar provisoriamente sua filha e sua esposa que estavam cativas em um castelo de cristal localizado no centro de um lago de mercúrio nas entranhas da terra.

— Entendo que vários malfeitores juntos não se ajudam a melhorar — afirmou a rainha. — Mas no vosso caso, minha comadre Rã, que fazeis aqui?

— A curiosidade me obrigou a vir — ela retorquiu. — Sou meio-fada, meu poder é limitado em certas coisas e fortemente eficaz em outras. Se a fada Leona me reconhecesse nessa forma, ela me mataria.

— Como é possível que sendo fada ou meio-fada um corvo estivesse prestes a vos devorar? — disse a rainha.

— Em duas palavras compreendereis — respondeu a Rã. — Quando estou com meu chapeuzinho de rosas na cabeça, no qual meus maiores poderes residem, nada tenho a temer. Infelizmente, porém, eu o deixei cair no pântano, foi quando aquele maldito corvo precipitou-se sobre mim.

[...] O rei correu ao longo das margens do lago; porém, quando pensava estar prestes a adentrar o palácio transparente, ele se afastava com uma velocidade espantosa, de modo que suas esperanças sempre eram frustradas [...] Foi preciso revestir-se de uma grande perseverança. Ele passou mais tempo ali do que como rei no mundo comum. [...] Três anos se passaram sem que o rei obtivesse avanço algum. (AULNOY, 1698[2], p. 151)

As aventuras disparatadas, extravagantes, patéticas, fantasistas e inverossímeis dos protagonistas dos contos de fadas preciosos de Marie-Catherine Le Jumel de Barneville, a madame d'Aulnoy, estão em consonância com o que foi apregoadado por Nelly Novaes Coelho em todas as suas menções ao movimento do preciosismo no contexto dos salões literários franceses liderados por mulheres. As narrativas exageradas e burlescas de matéria feérica que compõem o romance precioso são apontadas por Nelly e pela crítica em geral como “ponto de partida do gênero ‘romance’, a ser criado pela civilização burguesa a partir do século XVIII” (COELHO, 1986, p. 149-150), visto que, diferentemente do conto de fadas popular, os contos de fadas literários de

autoria feminina não costumam ser lineares do ponto de vista do progresso do enredo, da introdução ao clímax; pelo contrário, muitos deles apresentam inúmeras reviravoltas (*plot twists*) e mais de um ponto alto de tensão.

Localizados em uma posição intersticial entre a estrutura do conto tradicional e a estrutura canônica do romance do século XIX, o conto de fadas precioso (termo cunhado pelo autor deste estudo para fazer referência a esse tipo peculiar de narrativa) certamente encantará cada vez mais leitores afeitos às desinibições da fantasia, já que o processo de redescoberta desse rol de autoras esquecidas se encontra em pleno curso.

NOTAS

¹ No original: “La belle Antiquité fut toujours venerable, mais je ne crus jamais qu’elle fust adorable. Je voy les Anciens sans ployer les genoux, ils sont grands, il est vray, mais hommes comme nous; [...] Platon qui fut divin du temps de nos ayeux, commence à devenir quelquefois ennuyeux”.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, D. J. *The 'Contes de Fées' of Madame d'Aulnoy: Reputation and Re-evaluation*. Bulletin of the John Rylands University Library of Manchester 76, no. 3 (autumn 1994): 5-22.
- AULNOY, Marie-Catherine Le Jumel de Barneville. *Contes de fées*. 4 vol. Paris: Barbin, 1698[1].
- AULNOY, Marie-Catherine Le Jumel de Barneville. *Histoire d'Hypolite, Comte de Douglas*. Paris: Sevestre, 1690.
- AULNOY, Marie-Catherine Le Jumel de Barneville. *Nouveaux Contes de fées ou Les fées à la mode*. 4 vol. Paris: Vve. de T. Girard, 1698[2].
- BACKSCHEIDER, Paula R. *Elizabeth Singer Rowe and the Development of the English Novel*. Baltimore: Johns Hopkins University, 2013.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo*. 3ª ed. ref. e amp. São Paulo: Quíron, 1985.
- COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: Símbolos, mitos, arquétipos*. 4.ª ed. São Paulo: Paulinas, 2016.
- HAASE, Donald. *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales: A-F*. Portsmouth: Greenwood Publishing Group, 2008.
- PERRAULT, Charles. *Le Siecle de Louis le Grande*. Paris: 1687. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108214v/fl.image>. Acesso em 08 maio 2020.
- SCHACKER, Jennifer. *Feathers, Paws, Fins, and Claws: Fairy-Tale Beasts*. Detroit: Wayne State University Press, 2015.
- VENTURA, Susana; LESLIE, Cassia. *Na Companhia de Bela: Contos de fadas por autoras dos séculos XVII e XVIII*. Londrina: Florear Livros, 2019.
- ZIPES, Jack. *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*. Princeton: Princeton University Press, 2012.



MATRIX, UMA GUERRA DE TEMPOS

Felipe Leonardo Ferreira

Bruno Anselmi Matangrano

INTRODUÇÃO: HISTÓRIA E CINEMA

Qualquer produção artística se dá em determinado contexto histórico que, dentro de certos limites, serve-lhe de substrato influenciador em algum grau, ao passo que também é um agente ativo nessa mesma realidade. Inversamente, as obras literárias e artísticas sempre foram utilizadas como fontes para se entender determinada época, obrigando o pesquisador a aplicar as devidas ferramentas críticas ao analisá-las. Muito do que se sabe, por exemplo, dos costumes do século XIX ou da vida de corte do período medieval foi depreendido de obras literárias, dramatúrgicas e pictóricas, onde a vida de cada período transparece, para além das metáforas, sugestões, invenções e poeticidade. Por isso, com o advento da sétima arte no século XX, o cinema enquanto produto da criação humana também resguarda vestígios do contexto em que se produziu e pode traduzir demandas sociais de seu tempo, como o defende Mônica Kornis:

Não é possível ignorar o impacto causado pela criação e difusão do cinema e outros meios de comunicação de massa na sociedade do século XX. Como objeto industrial, essencialmente, reproduzível e destinado às massas, o cinema revolucionou o sistema de arte, da produção à difusão (1992, p. 237).

Kornis (idem, pp. 239-241) demonstra ainda em seu artigo, no qual dialoga com vários outros estudiosos, que há diferentes visões sobre como trabalhar um filme enquanto fonte histórica. Segundo ela, Michel Vovelle, por exemplo, defende que a obra cinematográfica pode ser usada como documento, pois articula os ambientes histórico e social em que foi produzida com elementos específicos desse tipo de expressão artística, como a alteração da realidade por meio da imagem, palavra, som e movimento. Já José Werneck da Silva alerta sobre a manipulação ideológica prévia da imagem a ser exibida, situação que deve ser levada em conta pelos críticos e historiadores. Jean-Claude Bernadet, por sua vez, enfatiza a importância da análise do filme enquanto linguagem, do papel do cinema enquanto agente social e dos aspectos internos e externos à sua produção, uma vez que se trata de uma das mídias de maior alcance e popularidade.

Outra fonte de Kornis (idem, pp. 242-244) é Marc Ferro que recusa a ideia de o cinema ser um reflexo absoluto do real, mas afirma que, ainda assim, todo filme pode ser objeto de análise do historiador, pois mesmo sem retratar o real, ainda é capaz de ecoá-lo ou de propor uma reflexão sobre ele. Nesse sentido, a ficção ainda poderia abrir caminho para uma história psicossocial, uma vez que evoca o imaginário, uma das forças dirigentes da atividade humana. Kornis salienta, ainda a partir de Ferro, que a obra cinematográfica é agente e produto histórico, não politicamente neutro e poderia ajudar a entender crenças, intenções e a dimensão do imaginário das pessoas. Ao historiador atento seria possível olhar o não visível, o que ultrapassa os objetivos específicos do idealizador, mesmo que de forma não consciente.

Aquilo mostrado em um filme não reproduz fielmente a realidade, mas a reconstrói a partir de uma linguagem própria, produzida em um contexto histórico singular. Como quaisquer documentos, não são meros reflexos de sua época. Assim a obra cinematográfica, à sua maneira, também cria uma forma de conceber o tempo; o filme tem uma duração limitada, o enredo pode conter temporalidades narrativas diferentes e mesmo conflitantes, nem sempre estabelecendo uma relação de predominância, o que não precisa ser um problema para a apreciação e o entendimento do filme.

Assim como a literatura, o cinema apresenta a possibilidade de registro da mensagem (OLIVEIRA, 2006, p. 32), além de demandar um esforço para

convencer sobre uma dada realidade como possível dentro dos limites da própria obra; o espectador precisa sentir que a narrativa é verossimilhante com o universo e as regras que estabelece, ao mesmo tempo em que consegue se ligar a elementos comuns do mundo externo. O rompimento dessa relação poderia resultar no fracasso do trabalho. Tendo em vista esse promissor diálogo entre o cinema e a história, propomos a seguir uma análise do filme *Matrix*, detendo-nos nos conflitos e nas angústias do conturbado fim do século XX, bem como na forma como a obra audiovisual os reinterpretou e os traduziu para o contexto metafórico de uma realidade *cyberpunk*.

MATRIX E SEU CONTEXTO

*Matrix*¹ foi produzido no final do século XX, lançado em 1999, escrito e dirigido por Andy e Larry Wachowski, hoje Lilly e Lana Wachowski. A obra renovou o gênero de ficção científica no cinema, reunindo elementos de literatura fantástica, realidade virtual, filosofia pós-moderna e artes marciais, em diálogo com a literatura *cyberpunk* produzida nos anos 1980 e 1990, notadamente, com os livros do escritor norte-americano William Gibson, cujo romance *Neuromancer* (1984) prenuncia a ideia de realidade(s) artificial(is) e introduz na linguagem corrente o termo “ciberespaço”².

De forma sucinta, *Matrix* é uma narrativa sobre o conflito entre pessoas e máquinas com inteligência artificial e consciência própria, pelo direito dos primeiros se libertarem do jugo dos segundos e viverem suas existências fora da realidade virtual criada para mantê-los estáticos servindo como baterias. Nesse contexto, o espectador é apresentado a Thomas A. Anderson, mais conhecido como Neo, um programador de uma respeitável empresa de TI que também atua clandestinamente como *hacker*. Neo começa então a questionar sua própria realidade – na verdade, uma simulação computadorizada –, ao perceber falhas no sistema e tentar entender o que é a *Matrix*, termo com o qual se depara em rede, mas nunca consegue decodificar. Aos poucos, no entanto, aquela se revela, ao longo da narrativa, um mundo virtual, um ciberespaço nos termos gibsonianos, uma “ilusão digital metadieética,

embora muito aperfeiçoada; cópia quase perfeita do mundo diegético”, nos termos de Guy Thillier. A “real natureza desse meta-universo, reduzido aqui à arquitetura invisível que subentende a ilusão”, captamos apenas através de “uma série de linhas de código informático” (2011, p. 8) em tons de verde, usada como recurso para advertir o espectador da mudança de realidades.

Percebendo o potencial de Thomas Anderson, Trinity e Morpheus (que, a princípio, Neo pensa serem apenas outros *hackers*) o desconectam da Matrix, isto é, o desligam do aparelho de realidade virtual programado por seres tecnológicos sencientes, apresentando-o ao mundo decrépito e distópico de cerca de 2199, época em que as máquinas dominam o mundo e os humanos sobreviventes se escondem numa cidade subterrânea. Ele descobre que há uma contenda secular entre homens e máquinas traduzida pela diferença na percepção do tempo, visto de forma cíclica pelas máquinas, e linear pelos humanos, quando estes, dentro de seu limite orgânico, escolhem viver fora dos casulos tecnológicos que parasitam suas energias, rebelando-se ante à imposta responsabilidade de manutenção da eternidade dos robôs.

Em meio a isso, Morpheus revela a Neo que uma profecia o apontava como o salvador da humanidade, o “Escolhido”, aquele que finalmente os conseguiria libertar do jugo das máquinas. Então, apresenta-se como parte de uma coalisão rebelde que tenta minar o poder das máquinas, encontrando humanos com potencial intelectual o bastante para os desconectar da Matrix e somar forças à resistência. De sua nave, ele e sua tripulação, conseguem acessar a Matrix por um sinal pirata e, assim, tentar interceptá-la³. A partir desse ponto, a trama se desenvolve em uma grande guerra entre seres biológicos e tecnológicos (estes, divididos em pelo menos três grupos: as máquinas criadoras da Matrix, o vírus nomeado Sr. Smith que se rebela tanto contra humanos quanto contra a própria Matrix e, ainda, programas solidários à raça humana). Essa contenda interespécies se estende de forma transmidiática pelas continuações *Matrix Reloaded* e *Matrix Revolutions*, ambos de 2003, bem como em outros produtos derivados, como histórias em quadrinhos, curtas de animação e jogos eletrônicos.

Nesse contexto, há muitos elementos do chamado “cinema pós-moderno” que podemos perceber em *Matrix*, como a aceitação fetichista da tecnologia, o virtuosismo e a utilização de todos os recursos técnicos ou estilísticos dis-

poníveis. Pucci Junior (1996, pp. 214-217) ainda menciona a falta de esperanças num futuro melhor após a queda ou a fragilização das grandes utopias, tanto do socialismo, como do progresso tecnocientífico positivista, ou ainda das propostas modernizadoras, para citar apenas alguns exemplos. Essa descrença e desconfiança também pode ser notada na forma como a inteligência artificial e as máquinas aparecem em *Matrix*, não como redentoras ou inauguradoras de uma nova época marcada pela libertação da humanidade de diversas tarefas extenuantes, facilitação e melhoras nas condições de vida, mas, sim, exatamente pelo seu contrário, pela submissão, pela depreciação da vivência e pelo aprisionamento físico e mental.

A respeito do contexto *cyberpunk*, em sua obra, *A Condição Pós-Moderna*, David Harvey (1992, pp. 46-49) percebe em romances contemporâneos uma dissolução da fronteira entre a literatura dita “realista” e àquela das obras de ficção científica, pois em ambas passamos a ver como questão central a confusão das personagens em relação ao mundo que as cerca – numa substituição da trama aventureira pela existencialista, focada nas questões ontológicas do eu e não nas peripécias de uma ou mais personagens⁴. Do mesmo modo, altera-se a noção de espaço onde as histórias se passam, o qual se torna cada vez mais “impossível” e “fragmentário”, segundo expressão recuperada de Michel Foucault a respeito do sujeito pós-moderno. Em tal contexto, as “personagens já não contemplan como desmascarar um mistério central, sendo em vez disso forçadas a perguntar ‘Que mundo é este? Que se deve fazer nele? Qual dos meus eus deve fazê-lo?’” (idem, 1992, p.52).

Neo é um exemplo desse tipo de personagem, enquanto preso na *Matrix*. Subordinado àquela ilusão virtual e a uma temporalidade específica, revela que muitas vezes sente um certo desconforto, uma dúvida que ele traduz no diálogo com um cliente quando entrega um trabalho, logo no início da narrativa: “Você já se sentiu como... se não soubesse se está acordado ou sonhando?” (8’55”-9’02”)⁵. Ele não se percebe plenamente integrado nas malhas daquela realidade, mesmo nos contextos teoricamente de menor tensão, como em uma cena passada em uma boate, onde a sensação de estranhamento e deslocamento, ao contrário do que se esperaria numa tal circunstância, é notória. Além disso, Neo sequer dorme direito, pois sua mente, na prática, nunca se desconecta do simulador digital onde ele vive.

Diante desse contexto, todos esses questionamentos e mal-estar experimentados por Neo podem ser lidos como um possível eco da angústia das pessoas no fim do segundo milênio, quando um sentimento de incerteza de ordem variada se alastrava (medo de profecias apocalípticas, do dito “bug do milênio”, da instabilidade política e econômica do mundo etc.), revelando, por sua vez, o filme *Matrix*, ao mesmo tempo, como uma metáfora que explica sua época e um produto derivado de seu próprio tempo.

Tudo isso pode ser ilustrado, por exemplo, pelo diálogo entre as personagens Trinity e Neo sobre a noção de “identidade”, uma vez que este adquire a consciência de que tudo aquilo supostamente vivido por ele não se passava de uma simulação virtual em um programa de computador ao qual sua mente estava conectada, sem seu consentimento:

Neo: Tenho essas lembranças da minha vida. Nenhuma delas aconteceu. O que isso significa?

Trinity: A Matrix não pode lhe dizer quem você é.

Neo: Mas um oráculo pode?

Trinity: Isso é diferente (1°08’35” – 1°08’49”).

Esse trecho talvez evoque uma cena bem mais recente do último livro da saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling, que pode auxiliar como chave interpretativa para toda a trama de *Matrix*. Trata-se de uma das cenas finais do livro, quando Harry pergunta a Dumbledore: “Isso é real? Ou estive acontecendo apenas em minha mente?”. Ao que o sábio professor responde: “Claro que está acontecendo em sua mente, Harry, mas por que isto significaria que não é real?” (2007, pp. 561-562). Ora, esse trecho não traduz o mesmo sentimento de Neo ante a aparente inutilidade de tudo aquilo que viveu? Contudo, a resposta de Dumbledore explica que aquilo passado no espírito não deixa de ter impacto e validade na dita realidade.

No caso de *Matrix*, as experiências de Neo no ciberespaço o formaram como pessoa, todos os seus gostos, ideais e opiniões se formaram naquela falsa realidade. Sua personalidade se criou ali. É graças às experiências virtuais que conseguiu ver para além da ilusão criada pelo programa e começou a questionar os limites do “real”. Ao mesmo tempo, é sabido que, quando uma pessoa se fere na Matrix, o ferimento de alguma forma se manifesta no

corpo físico e, quando alguém morre, o mesmo acontece na vida real, o que dá mais ênfase na validade das experiências vividas no programa e atenua os limites entre o virtual e o analógico.

A validade das experiências no mundo virtual também pode ser vista na cena em que Neo aprende as diversas artes marciais e as pratica com Morpheus, ou seja, elas o modificaram enquanto indivíduo e o ensinaram novas habilidades. Esse artifício é recorrente e outros personagens fazem uso dele para suprirem as demandas extraordinárias de suas missões, como quando Trinity requisita a perícia em pilotagem de helicóptero no resgate de Morpheus.

Vale lembrar, nesse sentido, que o treinamento de verdadeiros pilotos de aeronaves também utiliza simuladores de realidade virtual para formação e aquisição de conhecimento e nem por isso deixa de ser visto como eficientes. Mais do que isso, pode-se ainda lembrar que a própria apreensão de estímulos no corpo humano é mediada pelos sentidos – olfato, audição, visão, gustação, tato – depois traduzidos em impulsos elétricos que o cérebro humano traduz na sensação de cheiros, cores e mesmo em dor e prazer. Ou seja, a própria percepção do mundo externo não se dá de forma direta e varia muito de uma pessoa para outra, mas nem por isso cada experiência diversa é depreciada, tampouco se revela menos legítima ou menos real. Por que, então, uma simulação virtual – mas entendida pelo cérebro como verdadeira, mesmo se acontece apenas na mente e não no corpo – deveria ser desprezada ou desconsiderada?

Não por acaso, a personagem Cypher tentará voltar a se reconectar à realidade virtual, pois, de seu ponto de vista, a vida que poderia ter estando conectado é tão válida quanto àquela fora da Matrix, com a diferença de que, na virtual, ele poderia escolher não ter problemas, o que lhe parece bem mais confortável. Obviamente, sua postura incomoda o espectador pelo viés moral e, sobretudo, por ele não medir meios para alcançar seus objetivos, mesmo quando precisa, para tanto, sacrificar seus amigos. No entanto, é interessante como contraponto, pois, afinal, se ele nunca vier a saber que tudo aquilo que está vivendo está acontecendo apenas em sua mente fará alguma diferença? Isso invalidará todas aquelas experiências e sensações? Esses questionamentos mostram o quanto nada é simples quando a própria noção de verdade se torna fluida.

O tema do questionamento ontológico de Neo volta alguns minutos depois, na cena que antecede o encontro com a personagem conhecida como “O Oráculo”, mencionada na citação anterior. Nesse momento, contudo, a noção de identidade antes posta em xeque é confrontada com o princípio da liberdade, pois se o Oráculo é capaz de fazer previsões do futuro, o livre-arbítrio pode ser questionado. Dentro da Matrix, fica claro que a liberdade nem sempre é uma opção. A programação possui alternativas pelas quais cada ser humano pode conduzir sua vida, dentro de determinados padrões, reforçando a ideia de tempo cíclico conforme concebido pelas máquinas; porém, o que Morpheus apresenta a Neo é uma criatura senciente (revelada nos filmes subsequentes como um programa solidário aos humanos) capaz de não apenas prever o futuro na Matrix, mas, igualmente, na dita realidade, introduzindo questionamentos acerca de uma força sobrenatural que regeria a realidade como um todo. Neo indaga então sobre a extensão dos conhecimentos do Oráculo no diálogo que se segue:

Neo: Então este é o mesmo oráculo que fez a... profecia?

Morpheus: Sim. Ela é muito velha. Está conosco desde o início.

Neo: O início?

Morpheus: Da resistência.

Neo: E o que ela sabe? Tudo?

Morpheus: Eu diria que sabe o suficiente.

Neo: Então ela nunca erra?

Morpheus: Tente não pensar em termos de certo ou errado. Ela é um guia, Neo. Pode ajudá-lo a achar o caminho.

Neo: Ela o ajudou?

Morpheus: Sim.

Neo: O que ela disse a você?

Morpheus: Que eu encontraria o Escolhido (1°09'35" – 1°10'17").

Nos filmes seguintes, ficamos sabendo que o Oráculo, afinal, não é dotado de um poder sobrenatural, mas dado o caráter cíclico do tempo das máquinas, ela consegue antecipar padrões e tentar ajudar os humanos a se libertarem deles. No entanto, sem entender como essa capacidade de projeção funciona, após sua primeira visita ao Oráculo, Anderson continua questionando o mundo e seu papel nele; afinal, mesmo depois de ter saído da Matrix, sua missão não estava clara; a crença no poder do Oráculo foi colocada em xeque quando confrontada com a própria noção de realidade e seu destino como o Escolhido não lhe parece inevitável. A aceitação da alcunha de salvador se dará paulatinamente ao longo da narrativa, embora a desconfiança de Neo sobre os eventos a sua volta jamais cesse de todo⁶.

A ideia de um “Escolhido” parece evocar a postura milenarista, isto é, a crença de fundamentação bíblica no retorno de Jesus Cristo, que, por extensão de sentido, pode ser lida como a fé em qualquer tipo de salvação sobrenatural e posterior período de paz. Na virada do milênio, contexto no qual o filme foi idealizado, produzido e difundido, curiosamente instaurou-se um sentimento ambíguo, a um só tempo catastrofista e redentor, derivado, sem dúvida, da instabilidade política e econômica, após o fim ainda muito recente da guerra fria. A respeito dessa época, Frederic Jameson comenta:

Os últimos anos têm sido marcados por um milenarismo invertido segundo o qual os prognósticos, catástrofes ou redencionistas, a respeito do futuro foram substituídos por decretos sobre o fim disto ou daquilo (o fim da ideologia, da arte, ou das classes sociais; a “crise” do leninismo, da social democracia, ou do Estado do bem-estar etc.); em conjunto, é possível que tudo isso configure o que se denomina, cada vez mais frequentemente, pós-modernismo (*apud* PINHO; SANTOS JÚNIOR; LIMA, 2012, p. 6).

Embora se articule ao contexto pós-moderno, a virada do século XX para o XXI, o fim de um milênio e o começo de outro, também resguarda características singulares desse tipo de evento, que em si, carrega um misto de temor e esperança frente a uma mudança numérica em um calendário pré-estabelecido e amplamente aceito.

Franco Júnior (1999) ao tratar do ano mil e de suas repercussões na sociedade de então, mostrou que cada um de seus estratos sociais foi atingido de uma maneira diferente. A cultura clerical, por exemplo, aceitava o fim do mundo, todavia em um tempo indeterminado. A produção textual do fim do século X e início do XI pouco mencionava o assunto. Já a visão vulgar, leiga e marcada pela oralidade acreditava que o encerramento do universo estava próximo e proliferaram seitas messiânicas e catastrofistas em torno de 1000 d. C. que bebiam dessa ideia. Essa perspectiva se relacionava com as expectativas e demandas sociais por mudanças. Na época, havia ainda uma terceira postura, onde as duas primeiras se confundiam, convergindo para a visão do cristianismo; essa fração aceitava um término do mundo e possuía uma visão milenarista da história. Defendiam que antes do Juízo Final a Terra teria mil anos de paz e prosperidade junto a Cristo.

Como se refletindo o milênio anterior, na virada para o século XXI, também vimos posturas diferentes em grupos distintos. A classe intelectual, por exemplo, obviamente não viu qualquer traço de um possível fim do mundo, embora houvesse uma preocupação tecnológica a respeito de como as máquinas se comportariam ante a alteração de data, o chamado “*bug* do milênio”. No entanto, em alguns contextos populares, o temor do fim dos tempos na virada do milênio era uma realidade.

Um dia antes do eclipse de 11 de agosto de 1999, por exemplo, três pessoas se mataram no estado do Piauí. Na Albânia, segundo Franco Júnior (1999, pp. 81-82), muitos camponeses esconderam seus animais, pois temiam que a escuridão pudesse perdurar para sempre. Ainda segundo ele, um delegado na Paraíba soltou os presos sob sua jurisdição por acreditar que no dia seguinte o mundo já não existiria mais. Por sua vez, para não nos estendermos nos muitos exemplos, podemos lembrar ainda que no ano 2000, mais de duzentas pessoas morreram em Uganda num ritual de suicídio coletivo de uma seita apocalíptica, apesar de em setembro do ano anterior a polícia ugandesa já ter desmantelado uma seita similar com mais de mil membros chamada de “Última Advertência da Mensagem para o Mundo” (cf. UOL, 2000).

Ou seja, se por volta do ano mil a expectativa de apocalipse se articulava com uma crítica à realidade em transformação, no caso, o feudalismo, o fim do século XX, segundo defendido por Franco Júnior (1999), também assistiu

mudanças profundas, com a expansão da globalização, ascensão da Internet e da tecnologia na vida cotidiana. Tudo isso parece traduzir o sentimento subjacente bem como o momento de produção de *Matrix*, ambientado em um mundo pós-apocalíptico, onde não só os temores da tecnologia e das modificações globais se confirmaram como também dominaram o planeta e a humanidade de forma extremamente negativa.

Nesse contexto, as máquinas atuariam como deuses opressores – vistos como monstros pelos humanos⁷ –, seres capazes de observar através dos ciclos de vida de cada ser vivo ligado a elas, mas também agentes centrais no controle e desenrolar do tempo na realidade artificial que criaram. Elas dominam o tempo humano, não apenas o período de uma vida, mas a própria forma como a noção de temporalidade é percebida dentro da *Matrix*. Curiosamente, relacionando o que vinha sendo dito até então, com essa percepção do poder das máquinas sobre a compreensão humana da realidade, tanto a questão do milenarismo quanto a dos conflitos entre seres biológicos e tecnológicos parecem se dar através de uma espécie de colapso/conflito da noção de tempo, linear para os primeiros, cíclico para os segundos.

TEMPORALIDADES CÍCLICAS E LINEARES: A GUERRA DOS TEMPOS EM *MATRIX*

As concepções de tempo cíclica e linear não estão tão separadas quanto pode parecer à primeira vista, e a prevalência de uma não implica, necessariamente, na exclusão da outra. Para Platão, o tempo era produzido pelo movimento da esfera celeste e era uma característica do próprio universo. Aristóteles, no século IV a.C., colocava-o articulado às mudanças climáticas sensíveis do mundo e rejeitava qualquer tipo de evolução da realidade, afinal a natureza se revela através de inúmeros fenômenos de ordem cíclica, desde o dia e a noite até as estações do ano. Heráclito, por sua vez, afirmava que o mundo começara e terminaria em fogo (cf. WITHROW, 1993, pp. 56-63). Já os estoicos eram deterministas estritos, aconselhavam uma resignação

diante das dificuldades, pois seria inútil resistir a elas. Conjecturavam que aconteceria uma renovação total do universo de tempos em tempos, com um recomeço e uma repetição dos eventos que só poderiam ser acompanhados pelos deuses imortais (idem, p.58).

Essa concepção temporal clássica, sobretudo a visão determinista dos estoicos, aplica-se às máquinas do filme da dupla Wachowski, uma vez que encaram a realidade a partir de uma noção de eterna repetição. Dentro da Matrix, isso se aplica ao fato de, já há quase 200 anos, a humanidade reviver sempre a mesma época, presa na década de 1990, revisitando e revivendo aquelas mesmas situações enquanto são acompanhadas por imortais deidades maquinárias. Disso deriva, por exemplo, o fato de que, de tempos em tempos, surja um Escolhido, como previsto pelo Oráculo, cujas próprias profecias, aliás, são depreendidas pelo padrão repetitivo de ações dentro do ciberespaço. Por consequência, a vida daqueles conectados à realidade virtual mantém seu ciclo. Neo, por exemplo, quando ainda está preso no tempo das máquinas e conectado à Matrix, não pode escapar de sua rotina de programador, que não lhe desperta o menor interesse. Depois de um interrogatório com os agentes, ele sofre um implante de monitoramento, acorda em seu quarto com a percepção de que tudo fora um sonho e não percebe o intervalo que transcorreu entre os eventos, ainda preso no ciclo imposto pela Matrix.

Com relação ao tempo linear, Withrow (1993) aponta os judeus como um dos principais grupos difusores dessa forma de pensar. Segundo essa visão de mundo, os acontecimentos transcorreriam de forma teleológica com a revelação gradual dos desígnios de seu deus ao povo eleito, com a crença em um Messias que restauraria a nação e salvaria Israel. O tempo seria, portanto, inclinado e ascendente, rejeitando a recorrência eterna, o que já havia sido anunciado no zoroastrismo. Ainda de acordo com Withrow (idem, pp. 66-72), os hebreus tiveram alguma influência dos sumérios e dos babilônicos em suas concepções temporais. Por sua vez, o cristianismo herdou do judaísmo a relação com o tempo, tornando-a universal e não mais vinculada ao destino de Israel. Para os cristãos, o tempo começaria com a criação e terminaria com a segunda vinda de Cristo, o Juízo final, uma eternidade próspera para os justos e a danação para os pecadores. Nesse sentido, a concepção linear

se encontra com a cíclica enquanto retorno às condições idílicas do paraíso, resultando em uma trajetória espiralada⁸.

Essa segunda visão, de fundamentação judaico-cristã, parece reger a vida das personagens humanas rebeldes de *Matrix*. No entanto, o confronto entre as duas visões possíveis revela-se desde começo. Em uma das primeiras cenas do filme, por exemplo, Neo – então ainda Thomas Anderson – não passa de um cidadão comum que trabalha numa empresa impessoal de softwares de uma cidade ocidental indefinida⁹, atuando como um empregado medíocre e relapso com a pontualidade, sempre se atrasando ao horário de entrada, o que fica expresso na fala do gerente da empresa: “Escolha estar na sua mesa, no horário, a partir de hoje... ou escolha outro emprego. Eu fui claro?” (12’36”-12’48”). Aqui percebemos um ruído questionador ao tempo do trabalho.

À noite, Thomas torna-se Neo, o *hacker*, responsável por vários crimes na rede. Uma questão o perturba, como já dito: o que é *Matrix*? Para descobrir, ele procura por outros *hackers* misteriosos, liderados por Morpheus, uma referência ao deus grego dos sonhos de mesmo nome. Quando consegue contato com ele, Neo descobre a verdade sobre a palavra que o assombra, pondo sua noção de realidade em xeque e levando o espectador a buscar entender junto com ele, como afirma Adriano Oliveira:

Em *Matrix*, o leitor-modelo é encorajado, através de referências intertextuais ao cinema de gênero, a acreditar estar assistindo a um filme de espionagem até o momento em que Neo, o protagonista, atravessa o espelho para fora do ventre cibernético. [...] *Matrix* deseja que o leitor-modelo experimente a revelação de forma tão vertiginosa quanto Neo (2006, p.44).

De fato, é o que acontece, o espectador acredita que a história está se passando em 1999, com aquela temporalidade rotineira das grandes cidades até que Neo desperta em seu casulo, observa aquele outro mundo, apresentado como o “verdadeiro”, e percebe que tudo o que pensou ter vivido tratava-se de uma ilusão. É uma espécie de renascimento; não à toa o casulo se assemelha a um útero, repleto de uma espécie de líquido amniótico e o ser vivo ali permanece ligado ao sistema por inúmeros tubos como cordões umbilicais. Não

obstante, uma vez integrado à sua nova e verdadeira realidade, Neo precisa voltar à Matrix, ou seja, ao ciberespaço onde “cresceu” para combater às máquinas, em uma espécie de viagem no tempo, de volta a um passado que, na prática, nunca existiu da forma como ele o conheceu. Segundo Gregory Katzarov, nesse paradigma temporal, ressalta-se o principal objetivo do filme:

O propósito do filme é legível, ao mesmo tempo, como uma profecia (eis o que vai acontecer) e como uma cosmogonia (a revolução tecnologia já aconteceu). O que nós chamamos de “mundo” é um lugar virtual, criado, mantido e dominado pelas Máquinas, no qual nossos corpos e nossas consciências vivem alienadas em seus clones digitais. Essa coincidência ou essa indecisão entre profecia e cosmogonia brinca com a ideia de temporalidade: o futuro e o passado dão no mesmo. O que o espectador percebe como antecipação (do futuro), o filme o narra como a origem (passado). A ascensão tecnológica contemporânea engendra, portanto, essa ideia, à primeira vista aberrante: nosso futuro já aconteceu. O que nos espera é nosso passado... Essa aberração é talvez o próprio virtual... mas, de um ponto de vista analítico, esse paradoxo aparente é uma consequência da existência do inconsciente, cujas manifestações são, de maneira paradigmática, pode-se dizer, retornos ao passado a partir do futuro. É do futuro que nosso passado faz retorno. Lógica do sintoma. Astúcias do prazer... (KATZAROV, 2011, p. 180, tradução nossa).

Nessa “brincadeira” de temporalidades que refletem múltiplas realidades e que ecoam na frase de J. K. Rowling mencionada no início deste artigo, abundam referências às obras de Charles Lutwidge Dodgson, publicadas sob o pseudônimo de “Lewis Carroll”, a saber: *Alice no país das maravilhas*, de 1865, e *Alice do outro lado do espelho*, de 1872. Logo no início, vê-se, por exemplo, Trinity pedir para Neo seguir um coelho branco, como acontece no início do primeiro livro; em seguida, Neo precisa atravessar um espelho para ser desplugado da Matrix, tal como acontece no segundo livro. A referência torna-se explícita quando Morpheus diz antes de Anderson escolher

a pílula: “Eu imagino... que você esteja se sentindo um pouco como a Alice. Entrando pela toca do coelho” (26’19”-26’28”).

No primeiro livro de Alice, o universo maravilhoso onírico também possui uma temporalidade bem diferente do mundo da garota, estando, de certa forma, fora do tempo real, convergindo fatos e elementos de épocas diversas. Porém, a realidade de *Matrix* não opera como a do País das Maravilhas. Nesta, o tempo não é cíclico tampouco linear, o tempo inexistente, bem como suas consequentes noções de causalidade e efeito. No ciberespaço wachowskiano, no entanto, a temporalidade se faz presente “o tempo todo”, causando conflitos de acordo com a diferença em sua percepção.

De um lado, encontram-se as máquinas que, basicamente, operam por ciclos, maiores ou menores, com diferentes graus de complexidade de tarefas, e que redundam em um recomeço, teoricamente até o fim de suas energias, depreciação das peças ou objetivo do operador. Em *Matrix*, elas mesmas regem suas ações através da inteligência artificial, renovam suas estruturas e usam a energia dos seres humanos como forma de alimentação; dessa maneira, não há limites para o seu funcionamento. As ações continuarão a acontecer de forma praticamente ininterrupta e imutável. A morte natural não é um horizonte, o que as tornam eternas em seu tempo cíclico.

A humanidade, por outro lado, devido a seu aspecto material e biológico – logo não renovável – tem um final previsto que independe da maneira como consegue energia e, até onde o conhecimento medicinal consegue prever, não há meios de renovação de um corpo velho e doente para um outro jovem e saudável. A natureza dita que o tempo de vida do ser humano seja linear, com nascimento, crescimento e morte. Existe um fim programado, até que se prove o contrário, irrevogável do ponto de vista material. Resguardando os limites de cada contexto histórico, as pessoas têm a seu dispor a liberdade de fazer escolhas – questão-chave no filme –, o que dota de complexidade sua existência e contrasta com a programação prévia das máquinas. O humano, por sua natureza orgânica limitada, atua como representante por excelência do tempo linear e finito; todavia, no universo de *Matrix*, ele é forçado a integrar o tempo cíclico das máquinas, como demonstra o diálogo a seguir entre Neo e Morpheus:

Morpheus: É o mundo que foi colocado diante dos seus olhos... para que você não veja a verdade.

Neo: Que verdade?

Morpheus: Como todo mundo, você nasceu num cativado... nasceu numa prisão que você não consegue sentir ou tocar. Uma prisão... para sua mente. Infelizmente, é impossível... dizer o que é a Matrix. Você tem de ver por si mesmo. Esta é sua última chance. Depois não há como voltar. Se tomar a pílula azul... a história acaba, e acordará na sua cama acreditando... no que quiser acreditar. Se tomar a pílula vermelha, ficará no País das Maravilhas... e lhe mostrarei até onde vai a toca do coelho. Lembre-se... tudo que ofereço é a verdade. Nada mais. Siga-me. [Os dois mudam de sala]. Apoc, estamos conectados?

Cypher: Quase.

Morpheus: O tempo está sempre contra nós (28'06"-29'58").

Nesse diálogo, o capitão da nave explica para o protagonista e, por tabela, para nós, espectadores, o que é a Matrix, bem como qual é a condição dos humanos em relação às máquinas. A temporalidade que todos os seres humanos plugados pensam vivenciar é uma construção de linearidade dentro dos grandes ciclos de funcionamento das inteligências artificiais que controlam os dois mundos. Assim como o tempo é um conceito complexo de se explicar, Matrix também o é e, por isso, demandaria a visão do todo e apenas faria sentido a partir de uma visão de fora do sistema. Também é difícil imaginarmos a existência de outros regimes temporais, como os de grupos indígenas de diversas partes do mundo, fora daquele imposto pela racionalidade iluminista, concebida no seio do imaginário judaico-cristão e combinada com a imposição metódica das fábricas no período pós-Revolução Industrial. Não raro o ócio improdutivo é taxado como perda de tempo, por exemplo, o que não é um padrão universal.

O fato é que o tempo sempre está contra os seres vivos. Esta é uma verdade absoluta frente à realidade da medicina, e até mesmo no filme, o que não é verídico para as máquinas, pois bastaria uma reposição de peças e energia para poderem funcionar indefinidamente. Por esse viés, assim como somente os deuses podiam ver a renovação dos ciclos de existência no pensamento

estoico da Grécia antiga (WITHROW, 1993, p.58), apenas as máquinas têm a noção desses ciclos e da real mensuração das datas em relação ao calendário que rege o mundo de *Matrix*.

Nesse contexto, a humanidade se perdeu no tempo – e perdeu tempo –, literalmente. Morpheus revela isso a Neo, quando diz: “Você acredita que está no ano de 1999. Na verdade, é perto de 2199. Não posso dizer exatamente que ano é esse... porque, sinceramente, não sabemos” (37’30”-37’42”). Ou seja, nem mesmos os libertos da Matrix têm uma noção clara do ano em que estão. Contudo, não só os antagonistas têm esse conhecimento, o Oráculo – como dito, um programa solidário aos humanos e contrário à escravidão que lhes foi imposta pelas máquinas – também o detém, daí seu nome e poderes.

O Oráculo poderia, pois, ser visto como uma forma de se vencer o tempo, antecipando-se lhe, como o tentavam os gregos, para os quais a noção de destino freava qualquer tentativa de sabotagem ao tempo. No entanto, há outras formas de se tentar, de algum modo, vencê-lo. O registro, a história, a arte, enfim, as manifestações culturais humanas em suas diversas modalidades podem, de alguma maneira, “captar” o tempo, alterá-lo, guardá-lo. Segundo Rüsen, a “constituição de sentido da consciência humana, aplicada ao tempo, não se esgota na memória” (2010, pp.136-137). Através da arte, é possível conceber saltos para o futuro, superando os eventos do passado, evidenciando a esperança – e, paradoxalmente, por vezes, também a nostalgia – no potencial humano de transformar o mundo em algo inteiramente novo, ou seja, por certo aspecto ao pensarmos o futuro ou reconstruirmos o passado sempre o fazemos a partir de um veio utópico latente. Ainda segundo Rüsen, nesse sentido, o “pensamento utópico define-se pela negação da realidade das circunstâncias dadas da vida. Ele articula carências, na expectativa de circunstâncias de vida nas quais desaparecessem as restrições à satisfação dessas carências” (idem).

No caso de *Matrix*, o pensamento utópico citado acima – como a crença de Morpheus em um “Escolhido” que salvará a humanidade, por exemplo – nasce da adversidade, afinal, a realidade do filme é, para usar o conceito de Rüsen, uma “utopia negativa”, ou, melhor dizendo, uma “distopia”, modo narrativo que, não por acaso, é um dos mais difundidos na enlutada sociedade contemporânea. Uma distopia nada mais é do que “a descrição de um

mundo futuro onde as coisas correram mal a partir da exacerbação nociva de um traço da nossa sociedade” (KLEIN, 2009, p. 126), ao mesmo tempo em que se revela uma espécie de “denúncia” ante uma perspectiva aterradora. Ou seja, é uma narrativa de protesto, engajada, que visa apontar perigos ante determinadas atitudes, sejam elas políticas, econômicas, ambientais ou sociais, como defende Hilário:

As distopias problematizam os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. É por isso que elas enfatizam os processos de indiferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber etc. A narrativa distópica é antiautoritária, insubmissa e radicalmente crítica. As distopias continuam sendo utopias, no sentido que Jacoby (2001, p. 141) lhe deu, isto é, não apenas como a visão de uma sociedade futura, mas como uma capacidade analítica ou mesmo uma disposição reflexiva para usar conceitos com a finalidade de visualizar criticamente a realidade e suas possibilidades (2013, p. 206).

Matrix, por conseguinte, concebido dentro da estética *cyberpunk* que, por padrão, pressupõe o aspecto distópico, expõe essas carências contemporâneas da época de sua produção, revelando, dentre outras, a crítica ao tempo do trabalho, associado ao rotineiro e restritivo das máquinas, e à globalização, vista com desconfiança, além de, claro, alertar para o perigo do desenvolvimento tecnológico desenfreado e a leviandade na busca pela inteligência artificial. É um alerta contra a desmedida, como a *hýbris* grega, de uma sociedade que se considera indestrutível, e, ao mesmo tempo, destrói o mundo ao redor. Tal retrato soa, no mínimo, irônico, vinte anos depois, quando vivemos sob o terror imposto pelo coronavírus causador da Covid-19, que nos obriga a ficar em prisão domiciliar enquanto a natureza busca se regenerar, recuperando-se da poluição e reocupando espaços urbanos. Em suma, é um alerta ao nosso próprio desconhecimento, já evocado pelo aforismo socrático, que ecoa nas palavras de Morpheus: “Temos apenas pequenas partes de informação. Mas o que sabemos, por certo, é que no começo do século 21 a humanidade inteiri-

ra celebrava unida. Estávamos encantados com nossa própria grandeza por criar a IA” (41’18” – 41’33”).

Esse trecho critica a fé cega na ciência que, mesmo tendo trazido conforto a alguns poucos e enriquecido um grupo ainda menor, não trouxe felicidade a todos, tampouco saúde e bem-estar social para a maioria. Frente ao consumismo capitalista desenfreado, às relações sociais desenraizadas e descartáveis, ele demonstra também nossa relação ambígua com a tecnologia, da qual se depreende tanto a fascinação com o que pode ser criado, quanto a angústia diante do desconhecido e o temor da humanidade ser controlada ou substituída por ela (cf. COSTA, 2013, p.42). Curiosamente, o filme demonstra que essa antiga fé na tecnologia, pode ser combatida com uma nova forma de crença: na própria humanidade, representada metonimicamente por Neo. Nesse sentido, Morpheus é o único personagem que não titubeia nem por um momento em crer no salvador:

Morpheus: Não vou mentir, Neo. Todos os homens e mulheres que lutaram com os agentes morreram. Mas, onde eles falharam você vencerá.

Neo: Por quê?

Morpheus: Já vi um agente abrir o concreto com um soco. Já descarregamos o pente neles, e não conseguimos acertar. A força e a velocidade deles se baseiam num mundo de regras. Por causa disso, eles nunca serão tão fortes ou rápidos quanto você.

Neo: O que está dizendo? Que posso desviar de balas?

Morpheus: Não, Neo. Estou dizendo que, quando você estiver pronto... isso não será necessário (58’08”–58’52”).

Neo – nome cujo significado é “novo” em grego e que designa justamente o “novato” na tripulação de Morpheus – é apresentado o tempo todo como “o escolhido” (*The One*, no original)¹⁰, imbuído de uma missão salvadora da humanidade. Franco Junior falara, como antes citado, sobre os movimentos messiânicos e milenaristas comuns por volta do ano mil e fins do século XX, nesse sentido *Matrix* constrói na personagem de Neo uma espécie de Messias pós-moderno, quase numa releitura pós-moderna e *cyberpunk* da segunda vida

de Cristo ou de um sebastianismo realocado. Esse novo herói responderia às mazelas desse contexto histórico, rompendo o tempo cíclico das máquinas, já que poderia subverter as possibilidades da realidade virtual e enfrentar os terríveis agentes do sistema (cf. COSTA, 2013, pp. 41-42).

Quando Cypher toma o controle da nave e começa a assassinar os tripulantes valendo-se do fato de estarem plugados à Matrix, ele desafia a profecia dizendo que, se Neo for de fato o aguardado herói, alguma coisa aconteceria o impedindo de matá-lo. De repente, Tank, um dos tripulantes que não estava conectado, mesmo gravemente ferido por Cypher, reaparece e mata o traidor. Esse evento reforça para o telespectador e até para os personagens a tese da importância de Anderson, cuja presença teria fortuitamente auxiliado na aparição *ex machina* de Tank. Por esse viés messiânico, o vilão poderia muito bem espelhar o apóstolo Judas da *Bíblia* cristã, que por moedas de prata entregou seu mestre e amigo aos algozes. No caso de Cypher, a promessa era de reinserção à realidade virtual, antes mencionada, ao tempo cíclico das máquinas, porém com inúmeros benefícios de uma vida luxuosa, de fama e poder.

Vale lembrar que há diferenças entre o messias do cristianismo e o de *Matrix*. Neo tem uma série de caminhos diante de si que o conduzem a ser o escolhido. No interrogatório com os agentes, o *hacker* se recusa a cooperar. Quando questionado sobre o desejo de saber a verdade ou de se manter na ilusão, opta pela pílula vermelha (isto é, pela verdade) e pelas informações que Morpheus tem a oferecer. Na mitologia judaico-cristã, Cristo aceita seu destino como salvador, é filho do Deus, integrando a Santíssima Trindade, não precisou de treinamento e fazia uso de suas habilidades divinas antes da ressurreição. Já Neo não nasceu de um deus, precisou receber os ensinamentos – o carregamento de programas em seu cérebro –, necessitou da elucidação do que era Matrix e só teve acesso a plenitude de seus poderes após sua morte e retorno triunfante (cf. COSTA, 2013, pp. 40-41). Ou seja, tal como o Cristo bíblico, ele também ressuscita. Porém, enquanto Jesus revivido aparece apenas a seus seguidores e depois acende aos céus para não mais voltar em carne e osso à Terra, o Neo renascido busca justiça e vingança, como atesta o monólogo final do filme:

Neo: Sei que você está aí. Eu sinto você agora. Sei que está com medo. Está com medo de nós. Está com

medo das mudanças. [Na tela aparece escrito “FALHA NO SISTEMA”]. Não conheço o futuro. Eu não vim aqui dizer como isso vai acabar. Eu vim aqui para dizer como vai começar. Vou desligar este telefone... e mostrar a essas pessoas o que você não quer que elas vejam. Vou mostrar a elas um mundo sem você. Um mundo sem regras e controle, sem limites e fronteiras. Um mundo onde tudo é possível. O que acontecerá agora, é uma escolha que deixo para você (2º07’57” – 2º08’39”).

Essa é última fala do filme, onde Neo dá seu ultimato às máquinas e, de certa forma, ao espectador, a quem parece que ele está se dirigindo em um primeiro momento, como se a reforçar a ideia de que uma distopia deve nos alertar dos perigos de nossas decisões. No que concerne à relação entre humanidade e maquinidade, Morpheus já havia revelado que o escolhido traria paz e liberdade aos humanos, ou seja, ele superaria o tempo cíclico das máquinas e iniciaria um novo tempo, uma espécie de Parúsia – isto é, o momento da segunda vinda de Cristo profetizado na *Bíblia* –, um retorno a uma suposta época idílica da humanidade, agora vivendo com seu salvador; uma estrutura temporal espiralada semelhante àquela que as seitas milenaristas do ano mil propunham.

As críticas dos personagens à Matrix, taxada de falsa, ilusória, opressora, verdadeira prisão, refletem questionamentos do próprio período de produção da obra, uma vez que a realidade virtual emula o mundo por volta de 1999. O rompimento dos limites, fronteiras e cerceamentos ecoam desejos e sentimentos que o público facilmente reconhece como seus, inclusive o “O que acontecerá agora, é uma escolha que deixo para você” soa muito agradável ao individualismo contemporâneo (cf. COSTA, 2013, p.40). Neo já havia admitido que declinava da concepção de destino, pois não gostava da ideia de não poder controlar a própria vida; por isso, ao final, quando assume as rédeas da situação e se coloca de fato como o Escolhido, projeta, para além de uma mensagem às máquinas, um discurso motivacional de esperança aos espectadores, o que se reflete nos demais volumes da trilogia.

NOTAS

1 Quando nós nos referirmos ao filme, usaremos o termo em itálico *Matrix*; já em relação à realidade virtual que dá nome à obra utilizaremos o termo sem itálico, “Matrix”.

2 Segundo Henri Desbois, o “ciberespaço da ficção científica é um mundo virtual acessível através de diferentes redes eletrônicas. Dispositivos técnicos diretamente conectados sobre o sistema nervoso projetam os usuários nesse mundo e lhes permitem interagir com seu ambiente e uns com os outros. O termo aparece em 1984 no romance *Neuromancer* de William Gibson, mas a noção é anterior. Considera-se com frequência que a primeira descrição do ciberespaço se encontra ao longo da novela de Vemur Vinge, *True names* (1979). O autor explicou mais tarde que a ideia de um espaço virtual tinha nascido de sua experiência em comunicação eletrônica em rede, apesar de bastante rudimentar na época” (2007, p. 2, tradução nossa).

3 Em um contexto de *hackers*, de controle da realidade pelas máquinas e de tentativa de interceptação como o proposto na trilogia *Matrix* é interessante pensar no aspecto negativo e, mesmo opressor, do mundo digital. Nesse sentido, Desbois defende que as “técnicas das redes de comunicação eletrônica são propícias, ao mesmo tempo, à dissimulação e à vigilância. Elas permitem o anonimato, a usurpação de identidade, as múltiplas identidades e qualquer relação interpessoal fica nelas mais ou menos maculada pela desconfiança da impostura. Ao mesmo tempo, essas técnicas autorizam a vigilância generalizada e automatizada, as escutas furtivas, os registros de traços, etc. Assim, o ciberespaço é fundamentalmente um espaço entregue à paranoia” (2007, p. 7, tradução nossa).

4 Em um contexto de *hackers*, de controle da realidade pelas máquinas e de tentativa de interceptação como o proposto na trilogia *Matrix* é interessante pensar no aspecto negativo e, mesmo opressor, do mundo digital. Nesse sentido, Desbois defende que as “técnicas das redes de comunicação eletrônica são propícias, ao mesmo tempo, à dissimulação e à vigilância. Elas permitem o anonimato, a usurpação de identidade, as múltiplas identidades e qualquer relação interpessoal fica nelas mais ou menos maculada pela desconfiança da impostura. Ao mesmo tempo, essas técnicas autorizam a vigilância generalizada e automatizada, as escutas furtivas, os registros de traços, etc. Assim, o ciberespaço é fundamentalmente um espaço entregue à paranoia” (2007, p. 7, tradução nossa).

5 Todas as citações do filme foram retiradas da edição digital disponível na plataforma *streaming* HBOGo. Infelizmente, a plataforma não credita o nome do(s) tradutor(es) das legendas que aqui transcrevemos.

6 Sob esse prisma, vale lembrar, como defendido por Desbois, que o “tema da ilusão, do falso e do engano [...] é um elemento fundamental do imaginário digital [...]. Praticamente todas as representações do ciberespaço são em alguma medida ligadas a um imaginário da conspiração onde guerras secretas são conduzidas por massas manipuladas” (2007, p. 6, tradução nossa).

7 Não por acaso, no filme as máquinas que controlam os corpos humanos aprisionados na Matrix, bem como aquelas que caçam os homens e mulheres rebeldes possuem formas de animais, como aracnídeos, insetos e moluscos, que suscitam um maior estranhamento, quando não medo ou repulsa, nos seres humanos ocidentais contemporâneos. É sintomático que em um mundo onde parece não haver mais nenhuma criatura biológica para além dos humanos, as máquinas tenham adquirido a forma dos animais que, antes, mais intrigavam e assombravam o imaginário humano, como se dando forma aos nossos maiores pesadelos. Se assumissem formas neutras – e muito mais prováveis para máquinas – o efeito não seria o mesmo e teríamos mais dificuldade em entendê-las como “vilãs”.

8 Claro está que estas duas concepções temporais não são as únicas possíveis. Existem inúmeras formas de se pensar e de se viver o tempo. Segundo o estudo de Jorge Machado (2012, p.17), por exemplo, os indígenas hopi sequer possuem uma palavra para designá-lo. Para eles, os eventos do passado estariam de alguma forma imersos ou ocultos na atualidade momentânea. Já para os indígenas do grupo guarani, o tempo se apresenta como ciclos, porém existe o tempo do não-ser, para os mortos. O plano em que viviam estaria entre o espaço-tempo originário e o novo de renascimento, como um futuro adiado.

9 A escolha desse espaço não é fortuita, mas deliberada, enquadrando o filme na própria estética *cyberpunk*. Henri Desbois comenta a respeito disso, que as “representações do ciberespaço quase sempre assumem uma forma urbana. O ciberespaço é, com efeito, uma das figuras do imaginário urbano contemporâneo. Ele é, ao mesmo tempo, a tradução mais ou menos metafórica das mudanças urbanas executadas nas megalópoles globalizadas, e um comentário crítico dessas mudanças” (2007, p. 2).

10 Georgy Katzarov chama a atenção para o fato de que o pseudônimo “Neo”,

escolhido pelo Sr. Anderson, como seu “nome de guerra” enquanto *hacker* é um “anagrama perfeito” de “*one*”, que “se traduz ao mesmo tempo como ‘o um’ e como ‘aquele que...’ – ‘aquele que é um’. Atributo principal do Deus do Antigo Testamento...” (2011, p. 177, tradução nossa).

REFERÊNCIAS

- COSTA, Alex Aparecido da. A construção do Messias pós-moderno em *Matrix*. *Verso e Reverso*, v.27, n. 64, UNISINOS, 2013, pp. 38-42. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2013.27.64.06/1399>>. Acesso em fevereiro de 2020.
- DESBOIS, Henri. Présence du futur: Le cyberspace et les imaginaires urbains de science-fiction. *Revue Géographie et cultures*, 61, 2007, pp. 1-16. Disponível em: <http://journals.openedition.org/gc/2684>. Acesso em fevereiro de 2020.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. *O ano 1000. Tempo de medo ou de esperança?* São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. *Revista Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 18, n. 2, 2013, pp. 201-215. Disponível em: <https://goo.gl/4L6bfy>. Acesso em fevereiro de 2020.
- KATZAROV, Georgy. Échos d'un avenir passé (quelques remarques sur *Matrix*). *Revue La clinique lacanienne*, vol. 20, no. 2, 2011, pp. 175-184. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-la-clinique-lacanienne-2011-2-page-175.htm>. Acesso em fevereiro de 2020.
- KLEIN, Gérard. "Ficção Científica". In: RIOT-SARCEY, Michèle; BOUCHET, Thomas; PICON, Antoine. *Dicionário das Utopias*. Tradução de Carla B. Gamboa e Tiago Marques. Lisboa: Texto & Grafia, 2009, pp. 123-127.
- KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10. Rio de Janeiro: FGV, 1992, pp. 237-250. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1940>>. Acesso em fevereiro de 2020.
- MACHADO, Jorge. Reflexões sobre o Tempo Social. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, v. 15, n. 6. São Paulo: PUC/SP, 2012, pp. 11-22. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/17284>>. Acesso em fevereiro de 2020.
- OLIVEIRA, Adriano Anunciação. *Matrix e a Cidade dos sonhos: representa-*

- ções da irreabilidade na ficção contemporânea*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006 (Dissertação de Mestrado).
- PINHO, Uriel Nascimento Santos; SANTOS JÚNIOR, Gabriel Rosa dos; LIMA, Regina Lúcia Alves de. Modernidade, Pós-Modernidade e Cinema. *Revista Anagrama*, v. 5, n. 3, 2012, pp. 1-16. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35646>>. Acesso em fevereiro de 2020.
- PUCCI JUNIOR, Renato Luiz. Cinema Pós-Moderno. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, n. 11-12. São Paulo: USP, 1996, pp.211-220. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90521>>. Acesso em fevereiro de 2020.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter e as relíquias da morte*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- RÜSEN, Jörn. “Utopia, alteridade, *kairos* – o futuro e o passado”. In: *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, pp. 135-150.
- THUILLIER, Guy. Entre fiction, simulacre et réalité : les avatars de l’espace virtuel. *Carnets de géographes*, n. 2, 2011, pp. 1-18. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cdg/2674>. Acesso em fevereiro de 2020.
- UOL (Portal de notícias). Mortos em suicídio coletivo em Uganda chegam a 235, 18 de março de 2000. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultnot/internacional/2000/03/18/ult27u803.jhtm>. Acesso em fevereiro de 2020.
- WITHROW, Gerald. “O tempo na antiguidade Clássica”. In: *O tempo na História: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, pp. 52-86.

FILMOGRAFIA

- WACHOWSKI, Andy e Larry. *Matrix*. Warner Brox Pictures, 1999.



O POEMA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Norma Seltzer Goldstein

Luciana Taraborelli

Muitos alunos do Ensino Fundamental - anos finais da rede pública de ensino-, apresentam insuficiência na formação leitora, principalmente na do texto literário. Para a maioria deles, o contato com obras literárias é quase exclusivamente limitado ao ambiente escolar porque a prática da leitura é, na maior parte das vezes, delegada pela sociedade à escola por ser uma das principais agências de letramento. Quando essa prática é falha também na escola, abre-se uma grande lacuna no desenvolvimento da competência leitora.

O propósito deste artigo é relatar um processo pedagógico desenvolvido com alunos da escola pública estadual Felipe Cantúcio, na cidade de Campinas São Paulo. O trabalho foi desenvolvido no Ensino Fundamental - anos finais, que corresponde ao segmento do 6º ao 9º ano-, com o objetivo de formar leitores literários competentes, a saber, capazes de dialogar com o texto lido, de modo cognitivo e sensível. O termo “sensível” encaminha o trabalho na direção do texto literário e, particularmente, do texto poético. O ponto inicial consiste em inserir os alunos no universo da poesia para fortalecer o letramento literário e estimular o gosto pelo poema; o ponto de chegada volta-se à produção de textos poéticos como meio de expressão, numa transição gradual da leitura para a escrita.

A leitura de poemas amplia o letramento literário pelo contato com diferentes poetas, desenvolve a leitura atenta aos aspectos linguísticos e às esco-

lhas enunciativas, forma leitores críticos que utilizam a leitura como forma de interpretar o mundo e os diferentes discursos sociais, desenvolve a criatividade e a subjetividade e leva-nos, ainda, a refletir sobre as contribuições que o gênero poético traz para a formação do leitor literário e o desenvolvimento da leitura proficiente, além de favorecer também a escrita dos alunos, seja a de poemas, seja a dos demais gêneros que circulam no seu cotidiano.

Para ilustrar as contribuições da leitura do gênero poético no desenvolvimento da competência escritora, fazemos um recorte em que analisamos produções discentes de alunos do 8º ano B que dialogam com poemas de Carlos Drummond de Andrade.

PRIMEIROS PASSOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Sabe-se que muitas escolas da rede pública estadual de ensino não possuem bibliotecas funcionando devido à falta de funcionários, fato que dificulta o acesso aos livros em geral, e ao poema de forma específica, por se tratar de um gênero que circula muito pouco nos espaços cotidianos sociais, incluindo a escola. Para Jolibert (1994):

Trata-se, pois, para a escola [...] de fazer existir (em primeiro lugar, de maneira concreta, como algo que está ao alcance do ouvido, da mão e do olhar), de tornar familiares esses *estranhos* que são os poemas, de maneira que eles acompanhem e alimentem a vida quotidiana de todos (JOLIBERT, 1994, p.195).

Diante do exposto por Jolibert (1994) e da realidade de muitas bibliotecas escolares, o primeiro passo tem de ser dado pelo professor de Língua Portuguesa que, ao compreender a importância do gênero poético, deve trazê-lo para suas aulas.

Para formar leitores de poemas, é preciso haver professores sensíveis à leitura de poemas, que sejam divulgadores dessa prática leitora e que estejam

dispostos a sensibilizar o aluno, pois ele só estará aberto a novas experiências leitoras, se for incentivado. Segundo Petit (1998, p. 141), “(...) o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros”. Portanto, consideramos um dos primeiros passos para a formação do leitor literário, o exemplo do professor leitor.

Ler literatura se aprende, assim como se aprende a ler poemas e suas camadas de significação. Quanto mais o gênero poético é explorado, mais encantamentos e descobertas proporciona. Cabe ao professor fazer com que essa aprendizagem seja bem ou mal sucedida.

Um segundo passo na caminhada em direção à formação de leitores literários a partir do poema, é dedicar tempo para a leitura escolar e criar espaços e rotinas nos procedimentos para leitura. O hábito da leitura não se constrói rapidamente nem por imposição; é preciso motivar o gosto pela leitura, encantar e conquistar o aluno; despertar-lhe o desejo. Para que a leitura se torne uma prática prazerosa, o professor deve ser participante ativo na formação dos futuros leitores, lendo com eles, lendo para eles, ouvindo a leitura deles.

Afirmamos, a partir de uma experiência bem sucedida, que já está no seu terceiro ano consecutivo, aplicada na escola estadual Felipe Cantúcio, localizada na cidade de Campinas SP, em turma do 8º ano, que a leitura semanal é uma das formas de motivar os alunos e, aos poucos, despertar-lhes o desejo pela leitura, mesmo naqueles que se mostram resistentes a ler. Cada professor pode criar sua rotina de acordo com seu contexto escolar; o importante é que haja uma rotina.

Mesmo diante das muitas “pedras no caminho” como a falta de livros literários em quantidade suficiente para se desenvolver um bom trabalho de leitura, a precariedade do funcionamento de algumas bibliotecas escolares ou, até mesmo, falta de apoio de alguns gestores, o professor não deve desistir, pois é ele quem vai defender o espaço da leitura literária; é por seu intermédio que os alunos terão garantido o direito à Literatura conforme postula Candido (2004):

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis

síveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2004, p.174).

Muitos podem afirmar que esse direito já estaria garantido, uma vez que os livros didáticos trazem textos literários. Mas, na sua maioria, trazem excertos de obras, o que nos parece insuficiente quando se visa à formação do leitor literário. É válido observar que o poema, na maioria dos livros didáticos, apresenta-se como texto completo, apto a ser lido e interpretado. No entanto, em muitos casos, serve de pretexto para o ensino de gramática; especificidades como som, ritmo e imagem suscitados pela leitura atenta do poema não são devidamente exploradas o que faz com que o aluno não aprenda a fazer uma leitura exploratória e crítica nem desenvolva a habilidade para descobrir as camadas de significação desse gênero.

Levar esse gênero a fazer parte das leituras dos alunos foi um desafio. Se a leitura fora da escola já era escassa, a de poemas era ausente.

O relato que se segue apresenta uma estratégia para vencer esse desafio.

OFICINAS DE POEMAS: ALTERNATIVA PARA CATIVAR E FORMAR O LEITOR

Para realizar o trabalho de leitura e, posteriormente, de escrita de poemas, inspiramo-nos em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), que discorrem acerca da importância do ensino dos gêneros orais e escritos, por meio das sequências didáticas visando a uma aprendizagem significativa e eficaz dos gêneros que circulam socialmente e a um domínio das competências leitora e escritora. Para desenvolver a escrita de poemas, como já mencionado, as atividades foram pautadas em Jolibert (1994), numa série de atividades denominada “Oficina de poemas”.

Consideramos que a apresentação do gênero poético no formato de ofici-

nas foi um ponto positivo que colaborou para que a aula se tornasse atraente, pois em cada oficina era apresentado um poeta diferente; a novidade estimulou a curiosidade e o interesse.

A motivação ocorreu pela abordagem, pela forma como os poemas foram apresentados inicialmente: em caixas. Os alunos organizaram-se em grupos e cada grupo recebeu uma caixa decorada cujo conteúdo eram poemas. Os poemas chegaram aos alunos não em livros, nem em provas, mas em caixas decoradas como se fossem presentes, impressos em papéis coloridos. Verdadeiros “presentes”. A estratégia das caixas de poemas mostrou-se uma solução prática para a falta de livros de poemas.

Como um dos objetivos era ampliar o letramento literário dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer a progressão leitora, optamos pela valorização da nossa literatura privilegiando escritores brasileiros. Cada caixa continha poemas de um criador modernista: Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes e Mario Quintana.

A princípio, o contato dos alunos com o conteúdo das caixas foi tímido. Inicialmente, uma leitura silenciosa, depois compartilhada e mediada pela professora. A cada oficina realizada, eles se familiarizavam com o gênero e começavam a apreender suas características. Estavam diante de um texto que exige uma leitura atenta aos vários aspectos: sonoros, rítmicos e lexicais, além dos gramaticais, textuais e discursivos.

O ritmo, as rimas, as assonâncias e aliterações, as repetições e o poder imagético dos poemas, assim como as figuras de linguagem, trabalhados em cada uma das oficinas, despertaram nos alunos um olhar sensível e apurado: eles pareciam saber que há um “mistério” a ser desvendado em cada poema.

Em textos não literários, as palavras são pensadas em função do referente externo – situado fora do texto –, no mundo real; já no texto literário e, de modo particular, no poema, há elementos de composição que sugerem ao leitor a busca de referentes internos ao próprio texto, existentes apenas no universo do poema. Do conjunto de todos os aspectos, resulta a plurissignificação (Guimarães, 1994).

Numa dinâmica diferente da utilizada com as caixas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer aquele que, segundo Bosi (1975, p. 490), em sua *História Concisa da Literatura Brasileira* foi “O primeiro grande poeta que se

afirmou depois das estreias modernistas”: Carlos Drummond de Andrade.

São palavras de Bosi (1975):

Na verdade, desde Alguma Poesia foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo anti-retórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno. O rigor da sua fala madura, lastreada na recusa e na contestação, assim como o fizera homem de esperança no momento participante de *A Rosa do Povo*, o faz agora homem de um tempo reificado até à medula pela dificuldade de transcender a crise de sentido e de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afluyente, as massas. (BOSI, 1975, p. 495).

Na oficina de poemas dedicada aos poemas de Drummond, utilizamos outra estratégia que não a das caixas. Os alunos sentaram-se no chão, formando uma grande roda. No centro, foi montado um mosaico com imagens de caricaturas do poeta Carlos Drummond de Andrade; no verso de cada imagem, havia um poema dele. O aluno escolhia uma caricatura, virava-a e lia para os colegas o poema que constava atrás. Cada aluno escolheu uma caricatura e leu um poema. Na sequência, foi dada voz aos alunos, para se expressarem sobre o que ouviram, levantarem dúvidas e formularem hipóteses. Alguns preferiram não se expressar, outros fizeram comentários sobre o que haviam entendido. A professora mediava e fazia interferências para chamar a atenção para recursos presentes no poema.

Essa oficina foi muito produtiva e serve de sugestão para professores que pretendam trabalhar o poema. Seria possível pedir aos alunos que tragam imagens ou caricaturas de determinado poeta e elaborem placas com imagens na frente e poemas no verso, criando-se, em seguida, condições para que todas as placas sejam lidas.

Conhecer os poemas foi uma experiência de descoberta, os alunos atribuíram sentido a essa leitura com a qual se comunicam de uma maneira muito diferente das narrativas que estavam acostumados a ler.

DA LEITURA À ESCRITA DE POEMAS: ASPECTOS DIALÓGICOS DAS PRODUÇÕES DISCENTES

Das oficinas com foco na leitura de poemas passamos, de forma gradual, ao foco na escrita de poemas. O processo iniciou-se com escritas de quadrinhas, inicialmente coletivas, depois individuais. Os alunos consultaram os colegas para que lessem seu poema, opinassem ou sugerissem alterações. Foi um momento de compartilhamento e prática efetiva de uso da Língua Portuguesa.

Trata-se de um processo que exige do aluno escolhas lexicais, tanto para a adequação discursiva como para a adequação linguística no que se refere aos aspectos sonoros próprios do gênero: ritmo, rimas, repetições de palavras ou expressões, além de figuras de linguagem entre outros recursos. É em busca do melhor substantivo, do adjetivo mais adequado ou da rima para finalizar uma estrofe que a criatividade aflora e a competência escritora se amplia e prepara aluno para a escrita de outros gêneros.

Todo o trabalho foi pautado na concepção de gênero e na teoria dialógica da linguagem postulada por Bakhtin. Em relação à escrita de poemas, no contexto escolar, a voz do aluno, seu ponto de vista, o que deseja comunicar pela escrita – tudo isso remete à ideia de dialogismo, uma vez que seus enunciados emergem de outros, transformam-se e renascem na forma do enunciado individual, como explica Bakhtin:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual. (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Uma vez que este trabalho com a leitura e a escrita de poemas bebe na fonte da teoria bakhtiniana, e que todo enunciado exige uma postura responsiva, é previsível que os alunos demonstrem em seus poemas uma atitude dialógica, sem deixar de observar os esclarecimentos de Fiorin a respeito do vocábulo “diálogo”:

O vocábulo “diálogo” significa, entre outras coisas, “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”. “busca de acordo”, o que poderia levar a pensar que Bakhtin é o filósofo da grande conciliação entre os homens; não é nada disso. As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou desinteligências, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto.”(FIORIN, 2008, p.24).

Fiorin (2018) elucida o conceito de dialogismo da seguinte forma:

(...) o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2018, p. 22).

Com apoio nesse conceito de dialogismo, compreendemos melhor a produção discente e a forma como os alunos absorvem outros enunciados e apresentam, na própria escrita, uma postura responsiva, mesmo que por meio de indícios mínimos.

Esses indícios dialógicos, quando explícitos, podem ser considerados *discursos reportados*. Faraco (2009) apresenta o conceito de *discurso reportado* como a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados, conforme textos de Bakhtin e Voloshinov.

Em Faraco (2009, p. 139) lemos: “(...) para Voloshinov, o discurso reportado não se esgota na citação, mas deve ser considerado como um ato que revela também uma apreciação valorada da palavra de outrem.” O discurso

reportado que veicula a valoração da palavra do outro é um fato importante a ser observado nos poemas discentes, pois se mostrou recorrente.

Segue um recorte da produção discente nas quais comentamos os traços dialógicos referentes aos poemas *Poesia* e *José*, de Carlos Drummond de Andrade, que foram notados nos poemas discentes. Passamos aos poemas que dialogam com *Poesia*.

*Poesia*¹

Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

Transcrevemos a seguir o poema discente *Pensamento* e, na sequência, a análise das relações dialógicas que ele apresenta.

Pensamentos

Um poema eu quero fazer
Mas ideias não consigo ter
Um chuva de letras quero receber
Para meu poema nascer.
(Aluno 1)

Note-se que o poema *Pensamentos* aproxima-se do aspecto formal de *Poesia*. O aluno compõe um poema em estrofe única e adota uma temática parecida com o poema canônico: o desejo de escrever um poema e a dificuldade de torná-lo concreto.

No poema drummondiano, há as ideias, *Ele está cá dentro* (verso 3) e há a dificuldade de transformá-las em símbolos organizados e *não quer sair* (verso 6); já no poema discente, há o desejo de escrever, mas não há ideias.

Consciente desse processo, o aluno-autor deseja receber um chuva de ideias que se concretiza no poema como chuva de letras *Uma chuva de letras quero ter* (verso 3) / *para meu poema nascer* (verso 4).

Os poemas se aproximam em relação à adequação discursiva que trata da dificuldade de compor um poema, seja na questão de transformar a poesia em signo concreto - o poema - seja na dificuldade de ter o que dizer em um poema. Há, portanto, uma relação dialógica entre os dois poemas: tanto o poema discente quanto o drummondiano retratam a consciência do autor sobre o ato da escrita.

Fica evidente como o processo de leitura de poemas embasa a produção escrita. Por meio das oficinas de leitura, o aluno desenvolveu o exercício de escrita poética. Seja pelo exemplo estrutural seguido a partir do poema “Poesia”, seja pela real consciência da dificuldade da escrita seguida da argumentação “Um poema quero fazer / mas ideias não consigo ter” o aluno constrói seu poema, é autor e sabe que terá outros leitores além do professor. Assume o sentido de agência (BAZERMAN, 2011) ao se apropriar, total ou parcialmente, das características do gênero, e atua como agente consciente de sua escrita e de sua função social.

O segundo poema discente apresenta traços dialógicos não só com o poema *Poesia*, mas também com outras leituras feitas pelo aluno no decorrer da vida escolar, acompanhada pela mesma professora desde o sexto ano.

Imaginação

Queria viajar para um lugar
Jogar o pó de pirim-pimpim
E ir para um jardim
Onde as flores são para mim.
Lá as estrelas caem do céu
Aquele céu cor de mel
A pena parou de escrever
Pois chegou o fim do papel.
(Aluno 2)

Esse poema representa o potencial criativo que a escrita de poemas pode despertar. Além de trabalhar na composição do gênero poético, o aluno demonstra habilidade em relacionar suas leituras anteriores, principalmente de narrativas, ao mesmo tempo em que dialoga com o poema drummondiano *Poesia*, formando uma rede dialógica.

Começemos pelo título: *Imaginação*. Ele prepara o leitor para algo hipotético, não real e até inusitado.

A adequação discursiva leva o leitor a entender o texto pela escolha do verbo conjugado no pretérito imperfeito do indicativo, com valor de futuro do pretérito, que sugere a hipótese de uma atmosfera imaginária, talvez onírica, ao mesmo tempo em que apresenta o que é imaginado pelo eu-lírico.

O eu lírico quer sair da realidade, viajar para um lugar imaginário ao qual se chega somente com o *pó de pirim pimpim*, fazendo referência ao *pó de pirlimpimpim*² que, segundo a narrativa de Monteiro Lobato, em *Reinações de Narizinho*, fazia com que as pessoas, num passe de mágica, viajassem de um lugar a outro.

O verso 3 *Ir para um jardim* remete à leitura do livro *As aventuras de Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, lido no sexto ano. Nessa narrativa Alice tenta passar por uma portinhola que dá acesso a um jardim.

A imaginação faz o eu lírico viajar; ir do Sítio do Pica Pau Amarelo ao jardim de Alice no qual pode contemplar flores que nasceram para ele. A descrição desse jardim continua no segundo quarteto quando menciona as estrelas cadentes: *Lá as estrelas caem do céu* (verso 5); o céu tem uma cor inusitada, e ao mesmo tempo remete à doçura do mel, reforçando que o lugar é bom, mas no meio desse segundo quarteto, ocorre uma cisão. A descrição imaginária é interrompida por um fato real, não imaginário, um dado do cotidiano *A pena parou de escrever / pois chegou o fim do papel* (versos 7 e 8).

O poema faz um movimento circular realidade-imaginação-realidade. Inicia contando ao leitor seu desejo (momento na realidade), em seguida, leva-o a fazer a viagem (momento não real/ imaginação) e retorna à realidade marcada pela pena impossibilitada de continuar devido à falta de papel.

O dialogismo percorre todo o poema, de forma mais perceptível, nos versos 7 e 8 que retomam os versos drummondianos. Trata-se, portanto, do discurso reportado, ou seja, da presença explícita da palavra do outro no

enunciado. Lê-se em *Poesia*, de Drummond, *que a pena não quer escrever* (verso 2) e , no poema discente, *A pena parou de escrever* (verso 7). A aproximação com o verso de Drummond indica valorização e reconhecimento da palavra do outro, mas também a consciência do processo de escrita. Dessa forma, usa o código para explicar o próprio código, e faz uso, sem conhecer o conceito, da função metalinguística. Essa atitude demonstra certo controle sobre a escrita.

Note-se que o aluno consegue, além de manter-se dialógico, explorar, mesmo que timidamente, recursos estilísticos; há, por exemplo, a presença de metáforas: *estrelas que caem do céu/ céu cor de mel/ a pena parou de escrever*, preocupação com a sonoridade marcada a partir da palavra pirim-pimpim e das palavras com sonoridade próxima à dela. Esses recursos conduzem o leitor na viagem até o momento em que a pena para de escrever e há um retorno à realidade.

Passemos ao diálogo com outro poema do mesmo autor, do qual transcrevermos um excerto. Trata-s de *José*³ também de Carlos Drummond de Andrade.

José
E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, Jossé?
e agora , você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?
(...)

Segue-se o poema discente:

E agora?

Me apaixonei, me apaixonei

Caí de paraquedas

No abismo do amor

Uma paixão tão intensa e profunda

E, infelizmente, mal correspondida.

O pior de tudo é que não sei

Porque me apaixonei

Foi pela minha amiga,

Minha melhor amiga!

E agora, o que fazer?

(Aluno 3)

A produção que acabamos de ler apresenta, já no título, a valorização do discurso do outro. A pergunta que percorre o poema José, de Drummond, *E agora, José?* torna-se, parcialmente, o título do poema discente, mantendo com o outro um diálogo. O título antecipa ao leitor, por meio da pergunta, que as linhas que ele irá ler apresentarão um problema.

A *adequação ao gênero* é cumprida tanto no que se refere à adequação discursiva, quanto ao que se refere à adequação linguística. O poema trata de um tema comum na adolescência: a descoberta do amor, porém apresenta um problema: o eu lírico apaixona-se por quem não deveria, sua melhor amiga. Essa paixão não é correspondida *E, infelizmente, mal correspondida* (verso 5), o que agrava o problema. O eu-lírico não vê solução e termina o poema com um pedido de conselho: *E agora, o que fazer?* (verso 10).

Note-se que o dialogismo não ocorre apenas pela presença da expressão *E agora* presente no título e no verso final; há um dialogismo no que se refere a situações sem saída. No poema José são apresentadas várias situações sem saída, nas quais José, interlocutor do eu-lírico, é questionado *quer morrer no mar,/ mas o mar secou;/quer ir para Minas,/Minas não há mais./José, e agora?* Também para o eu lírico do poema discente, a situação é sem saída. Os dois poemas terminam sem solução, os últimos versos dos dois poemas são finalizados com uma frase interrogativa.

Em relação à *adequação linguística*, o poema é construído em uma única

estrofe e trabalha com poucas rimas sei/apaixonei, mas garante o ritmo com outros recursos como a repetição no primeiro verso *Me apaixonei, me apaixonei* que além de colaborar com o ritmo, dá ênfase ao problema que vai ser descrito. Outro recurso estilístico usado são as metáforas: *Caí de paraquedas / No abismo do amor* (versos 2 e 3); nem todos os poemas discentes apresentaram metáfora, recurso ainda raro, pois exige domínio maior da competência escritora.

Para reforçar a complexidade do problema, o aluno seleciona bem o léxico, a ponto de construir, pela escolha das palavras *caí/abismo/intensa/profunda*, um campo semântico que mostre que seus sentimentos não são superficiais, ou de pouca intensidade. O eu-lírico busca explicação para seus sentimentos, mas não os encontra. Há um julgamento pessoal, muito mais do que aquele imposto socialmente; a moral internalizada do eu-lírico não aceita o fato de ele se apaixonar pela melhor amiga. Mas podemos escolher por quem nos apaixonamos?

Para encerrar, apresentamos um poema que dialoga em sua estrutura com o poema *Cota Zero*⁴. Reproduzimos o poema drummondiano e, na sequência, a produção discente.

Cota zero

1-Stop

2-A vida parou

3-Ou foi o automóvel?

A seguir, o poema discente,

Alerta

1-Está aberto ou fechado?

2-Tem pessoas que avançam

3-No sinal avermelhado.

(Aluno 4)

Note-se como o aluno explora a estrutura do poema anterior. As temáticas não coincidem, mas a forma composicional. O poema discente, assim como o drummondiano, apresenta título curto e estrofe com três versos.

Também está presente o questionamento, marcado pela presença da pontuação. No poema *Cota Zero* o verso interrogativo *Ou foi o automóvel* (verso 3) encerra a estrofe já, no poema do aluno, o verso interrogativo *Está aberto ou fechado?* (verso 1) abre a estrofe.

Outra observação é sobre o tamanho dos versos. Embora os versos não possuam a mesma métrica, o aluno compôs versos curtos, assim como no poema de Drummond. Destacamos a posição crítica do aluno agente, capaz de expor seu ponto de vista sobre o cotidiano, ao chamar a atenção para as pessoas que não respeitam as leis de trânsito e atravessam no sinal vermelho colocando em risco muitas vidas, além da própria. A princípio, o poema discente questiona se o sinal está aberto ou fechado, pois se estiver fechado não se deve avançar, porém não é o que ocorre. Há muitas pessoas que atravessam o sinal vermelho no momento em que deveriam estar paradas.

Verbo e cor (parado/pare/avermelhado/vermelho) nos remetem ao verbo *stop*, em inglês. Diante da iminência do perigo de se atravessar o sinal avermelhado, o aluno adverte, de forma criativa, logo no título: *Alerta*.

Além de relacionar a estrutura do poema com o poema drummondiano, percebemos que o aluno teve cuidado com a rima entre o primeiro e o terceiro versos: fechADO/ avermelhADO, recurso que colabora para o ritmo do poema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há ainda muito a avançar em relação às competências leitora e escritora, à formação do leitor literário e à formação de leitores de poemas, mas, na medida em que os alunos se apropriem das características do gênero poema e de outros gêneros literários que venham a aprender durante seu percurso escolar, a formação que desejamos e pela qual lutamos, tende a ampliar-se.

A proposta didática realizada por meio das *Oficinas de poemas* não constitui algo acabado nem imutável, ela pode ser reformulada e adequada conforme o contexto da turma. No caso da turma em questão, no que se refere à recepção do gênero, a maioria da sala recebeu e interagiu bem com os poemas. Quase todos apreciaram as oficinas de leitura, participaram, conseguiram

fazer múltiplas leituras e, quando passaram da leitura à escrita, pediram ajuda a colegas para compor as rimas. Proporcionou-se um momento de colaboração, compartilhamento e prática efetiva de uso da Língua Portuguesa.

Foi na interação e na produção escrita que a formação do leitor por meio de poemas se mostrou efetiva, além de atingir o objetivo de formar leitores literários, ampliando seu repertório. A estratégia contribuiu para que o aluno se sentisse confiante ao compor seus poemas, expor seu ponto de vista, manifestar seus desejos, viajar por mundos encantados, denunciar realidades cotidianas, ou seja, a leitura contribuiu para que os alunos organizassem seu pensamento e conseguissem manifestá-lo num texto ordenado, não apenas coerente e coeso, mas num texto que exige um trabalho especial com a linguagem, como é o poema.

É fato que a formação de um leitor autônomo ocorre ao longo da vida e de forma gradual e que as *Oficinas de poemas* representam uma pequena parcela na caminhada de leitor que esses e outros alunos trilharão. As oficinas destinadas à leitura de poemas foram fundamentais para ampliar o letramento literário, conhecer a forma composicional do gênero, desenvolver as múltiplas possibilidades de leituras que um poema sugere, estimular a leitura pelo prazer estético, tanto a de poemas, como também dos demais gêneros textuais e contribuir para o dialogismo tão presente nas escritas discentes.

A cada leitura, uma surpresa, portando surpreendamo-nos com nossos alunos, esses jovens poetas!

NOTAS

¹ ANDRADE, 2013, p.45

² Lobato, Monteiro. Reinações de Narizinho. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 154-155.

³ ANDRADE, 2010, p. 30

⁴ ANDRADE, 2015, p. 31

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética* (organizada pelo autor). Rio de Janeiro: Record, 2010.
- _____. *Alguma poesia*; posfácio Eucanaã Ferraz. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- _____. *Nova reunião: 23 livros de poesia/Carlos Drummond de Andrade*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1975, p.495
- _____. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo, Cortez, 2011.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991-1993.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à Literatura In: Vários Escritos*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018
- DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEWLY, Bernard. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento*. In DOLZ, J. SCHNEWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.81-108.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto 2018.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *Versos Sons Ritmos*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)
- GUIMARÃES, Elisa. *Linguagem literária*. In HUBNER, R. et alii. *Diário de classe 3 Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE SEESP 1994, p. 77- 83.

- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Poética*. In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- JOLIBERT, Josette. e colaboradores. *Formando Crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. volume II.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celine Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.



O UNIVERSO VERBOVISUAL EM JOSÉ SARAMAGO: UMA LEITURA DE *A MAIOR FLOR DO MUNDO E O SILÊNCIO DA ÁGUA*

Nefatalin Gonçalves Neto

A produção literária poderia ser pensada, em sua diversidade e pluralidade de gêneros, como errante. Assim, a experiência errante da escrita lida com a prolífera significação da linguagem no espaço literário promove um exercício de deslocamento de sentidos, que apresenta o inusitado como possibilidade.

Sem querer tornar tal afirmativa uma conceituação do objeto literário, gostaríamos de nos valer de sua proposição e condição propiciadora para pensar a literatura saramaguiana – mais especificamente dois de seus livros para crianças, *A maior flor do mundo* e *O silêncio da água*. A escrita de textos cujo espaço de circulação prevê um público infantil inaugura, no universo do escritor português, uma experiência da deriva, cuja consecução absorve a ideia de acaso, de inesperado e de ação do leitor enquanto participante do universo da criação. Destarte, nesse universo de choques linguísticos direcionados, Saramago imprime sua criação a um contexto de errância constelar, ou, dito de modo diferente, se vale desse caminhar detido sem aparente direção para suspender a narrativa e transitar experiências. Pensemos essa literatura primeiramente em sua inserção para, posteriormente, analisar de forma detida essa errância.

Espaço de múltiplas linguagens e intenções, a literatura concorre, atualmente, com uma variedade de objetos de informação e entretenimento, tais como *videogames*, processos interativos via internet, filmes, séries, canais multimídia,

dentre outros instrumentos. Ao adentrar o universo infantil e escolar, muitas vezes tais objetos tecnológicos acabam por assumir um espaço que anteriormente era ocupado principalmente pela literatura: o de *instruir e deleitar*. Essa disposição não é, à primeira vista, algo ruim, afinal, todos os meios de promoção do conhecimento são válidos. Entretanto, ao ocuparem por completo o espaço no qual o literário também atuava, tais dispositivos criam uma espécie de cegueira, pois não são capazes de suprir, qual a literatura, nossas necessidades vitais de ficcionalização, fantasia e exotopia, conjugados com um processo de reflexão e compreensão do real. Essa cegueira existencial, social, cultural e, também, cognitiva será lida, ficcionalmente pelo mesmo Saramago em um de seus romances mais famosos: *Ensaio sobre a cegueira*. Nele, a saturação do visual, a inserção do simulacro e a projeção de falsas realidades tratadas como verdade acabam por criar pessoas que, de tanto enxergarem, não veem mais nada. Ao discutir, dentre outras coisas, a inserção do simulacro na realidade cotidiana sem distanciamento crítico, Saramago acaba por questionar, mesmo que indiretamente, tais problemáticas que estamos delineando.

Regressando à função literária e sua inserção no ambiente escolar, há uma espécie de luta, em especial dos livros direcionados para crianças e jovens, em se tornarem objetos de consumo, tanto quanto de ensino-aprendizagem e de fruição estética. Junto com suas nuances, há, ainda, uma sobreposição entre linguagem verbal e não verbal. Isso porque livros infantis são reconhecidos, geralmente, por possuírem características de simplicidade e exuberância juvenil. Essa sobreposição, que apela para a imagem como atrativo passou a ser não um complemento, antes uma possibilidade de descortinar dimensões novas aos leitores pois, ao aglomerar conteúdo estético, linguagem visual e novas possibilidades de significação, o livro infantil promove um novo caminho para sua existência, ou, dizendo de outro modo, “no universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem de mundo (...)” (CALVINO, 2001, p. 19). Ou seja, na perspectiva de angariar um vasto público e em luta contra as tecnologias e atrativos de massa, o *design* do livro infantil é uma forma de se tentar controlar a recepção do público leitor, tendo em vista que esse processo realiza, também, uma mediação de leitura.

A postura descrita por Calvino é, sabe-o muito bem o leitor contumaz

de Saramago, comum aos textos do escritor português. A surpresa narrativa, cujos meandros abrem novos caminhos e apresenta formas diferentes de se pensar o mundo se dá pela criação de não-lugares e não-tempos nos quais se instaura uma zona intervalar que reaproxima de forma diferencial linguagem e objeto. Dentro de tal realidade, as personagens saramaguianas transitam e adquirem experiência por meio de seus deslocamentos, que acabam, contiguamente, acontecendo não apenas pelo tempo-espço criados, mas também por novas ideias, pelas reflexões que o *narrador intrometido* apresenta, pelos atalhos da própria literatura, através de vozes portuguesas que já escreveram antes sobre o mesmo assunto. Há, em outros termos, a experimentação do deslocamento absorvente, deglutidor e ruminante, capaz de reinaugurar a memória leitora. Somada a tais técnicas, a ilustração, enquanto objeto mediador de leitura, soma-se a tais elementos e se torna promotora de significação também.

Semelhante ao universo de seus romances adultos, os livros infantis de José Saramago trabalham com uma pluralidade de códigos e sentidos; valem-se de diversos artifícios para adentrarem o mercado industrial enquanto produto múltiplo e de qualidade sem deixar de lado seu aspecto artístico. Um dos pontos de maior valoração dessa aglutinação de elementos é, qual a grande maioria dos livros infantis qualitativos do mercado editorial, a contração da imagem verbal com a visual. Esse processo gera, no universo cognitivo da criança, diversas e constantes possibilidades de desautomatização. Papel fundamental no desenvolvimento do objeto livro, a imagem visual (ilustração) aflora emoções e direciona significados, pois é o primeiro chamado do livro. É para ela que todo leitor olha, antes mesmo de ler ou de dominar o sentido criado pela junção de letras e palavras. Assim, acreditamos, como Linden, que “(...) a imagem se afirmou a ponto de ‘contaminar’ o conjunto das mensagens e fazer do livro ilustrado um objeto visual *a priori*” (2011, p. 21).

Cremos que a imagem, no livro infantil, alcança o mesmo poder de abstração que as palavras no texto para adultos, pois a dimensão gráfica do livro (em especial dos de Saramago) ultrapassa a neutralidade e faz-se significativa por florescer práticas sociais plurais. Para Chartier, a materialidade e o *design* tanto bidimensionais (gráfico) quanto tridimensionais (objeto) do livro – bem como a forma pela qual ele é lido – influenciam fortemente

a sua recepção. Ou seja, reconhecemos, junto com o pesquisador francês, que “(...) o texto possui dimensão gráfica (não é imaterial), e cada aplicação (dispositivos de sua escrita e de sua comunicação) do mesmo texto altera sua apreensão, pois também gera novos significados” (CHARTIER, 2002, p. 62). Destarte, a forma de se ler o livro infantil é fortemente relacionada a aspectos visuais. Seu design influencia a atitude do leitor perante os eventos descritos no livro linguisticamente. A imagem torna-se, também, expressão e comunicação, quebrando convenções e estabelecendo ultrapassagem da quantidade e elaboração e promoção da qualidade. Sua existência promove um leque de interpretações possíveis. Desde a capa até o mínimo detalhe que o ilustrador alocou de forma meticulosa e articulada, a riqueza da imagem apenas soma ao poder da palavra. Ela ensina a olhar e, mais que isso, a aperfeiçoar a capacidade leitora de constatar os diversos meandros e construções do signo verbal. Similar à melodia que acompanha a letra da canção e carrega-a de possibilidades, a imagem cria uma harmonia entre letra e sentido. A imagem faz o papel de cimento narrativo, pois sustenta a trama sem denunciar o sentido final e angariando possibilidades interpretativas. Ao pensarmos na realidade literária, ela deve produzir uma conversa interdiscursiva, emaranhar texto, imagem, sentido, ficcionalidade, direcionamento e intenção; e tudo isso sendo livre: não precisa – e nem pode – dizer exatamente o que está no texto, mas também não o diz precisamente. Sua função é suplementar, não direcionadora.

Ora, esse *locus* promotor de variabilidades e causador da desautomatização rearticula o comum e faz com que o sonhar ultrapasse fronteiras. Assim, é por meio do objeto livro que a criança produz seu primeiro campo de significação, amplia seu repertório e aprende a realizar jogos metafóricos e complementares aos demais sentidos. Ora, é justamente nesse processo formador que encontramos o caráter dialógico do livro infantil e juvenil ilustrado: ao somar-se de forma suplementar à palavra, a imagem abandona seu estatuto de fonte suprema de entendimento; por seu turno, a palavra deixa de ser a representante ideal e plena de tudo. As duas instâncias passam a ser uma coisa só, fusão na qual cria-se um espaço interlocutivo aberto para o leitor encontrar-se e atuar. Ao somarem-se as duas, não temos o predomínio de uma linguagem sobre a outra, antes sua articulação para ampliar as possibi-

lidades de autorreflexão, caras a qualquer leitor, tenha ele a idade que tiver.

Sem esse espaço – cujas características são diferentes em outros gêneros literários, mas não deixam de estar presentes – não haveria a possibilidade de existência de um papel ativo de interpretação, pois o signo – verbal ou visual – seria senhor e dono da interpretação. O poder da união entre palavra e imagem se dá justamente pela criação desse espaço polifônico, dialógico, criador de grandes lacunas que exigem continuamente um preenchimento por parte do leitor. A ilustração agrega dados que não são narrados verbalmente, mas que podem se somar e ampliar aquilo que é narrado para somar à atribuição de sentido. Ou seja, entre narração e ilustração existe uma unidade estética nada gratuita. Um espaço novo e impossível de ser ignorado, já que é ele um dos elementos que permitem à Literatura Infantil erigir-se como objeto artístico de alta resolução.

Há que abriremos um parêntese em nossa argumentação para discorrer rapidamente e nos posicionarmos sobre uma problemática que circunda tais questões: a de saber para qual faixa etária é destinada o livro infantil ilustrado. Sem delongas ou mesmo floreios, defendemos que os livros são para todos. Não há texto com limite de idade. Apesar de sabermos ser impossível a uma criança de oito anos ler *Don Quijote* em sua versão completa por falta de competência cognitiva, o contrário não é correspondente. Textos ficcionais dedicados a pessoas mais adultas vão, paulatinamente, perdendo cores e imagens, até tornarem-se pura letra; há uma espécie de menosprezo à leitura imagética. Ademais tal processo, os livros “infantis” são assim designados não para restringir uma faixa etária, antes para pensar sua possibilidade inicial. Em outros termos, o livro – inclusive o infantil – é para todos, a começar pelas crianças.

Em resposta à indústria cultural – que exige a criação de produtos de captação da vontade via consumo – os livros infantil e juvenil ultrapassam o mero atrativo. O aspecto visual destaca-se, mas abandona a prevalência do consumo para produzir uma coesão entre narrativa e visualidade. Essa coesão põe em evidência justamente o jogo entre *factum* e *factum*, tão comum à literatura. Há a exaltação da oscilação entre realidade e fantasia, fator que assimila o jogo enquanto método de criação e captação do leitor. Destarte, a sensibilidade é posta para agir, já que ela é a chave necessária para a exis-

tência do processo comunicativo da ficção.

Partindo da ideia da imagem como elemento dialógico necessário para uma melhor interpretação textual do livro infantil, bem como seu papel enquanto espaço de interação e de interpretação, nossa proposta é a de perscrutar dois livros infantis do escritor português José Saramago para, por meio de nossas investidas, identificar se esses escritos apontam para essa tendência estética. Tomados por tal propósito, nos debruçaremos sobre *A maior flor do mundo* – livro lançado em 2002 – e *O silêncio da água* – cuja 1ª edição é de 2011 – enquanto objetos artísticos que possuem um universo rico de sugestões imaginativas e passíveis de analogias. Para a realização da tarefa proposta, buscaremos elencar os caracteres de ordem metatextual presentes nos dois textos, demonstrando analiticamente quais os processos que estimulam a postura reflexiva, crítica, dialógica e argumentativa da criança.

Por utilizarem recursos técnico-expressivos que sobejam a questão dialógica, os livros em questão apresentam uma produção a quatro mãos. Isso porque os ilustradores – João Caetano em *A maior flor do mundo* e Manuel Estrada em *O silêncio da água* – não se conformam em apenas reproduzir o dito, mas avançam, juntamente com o escritor, a fronteira que separa a mera descrição para a criação de um espaço múltiplo, plurissignificativo. Somando-se à palavra, as ilustrações fazem valer o princípio básico previsto por Calvino de que o livro muda nossa imagem de mundo por meio de suas imagens – sejam elas verbais e/ou visuais.

Voltando-nos para a realidade material de *A maior flor do mundo* constatamos, logo de início, que seu maior investimento se dá, justamente, na produção de um discurso destinado à criança que relaciona texto e ilustração para compor um sistema orgânico, dialógico e de qualidade predominantemente literária. Tais observações se fazem necessárias pois indicam a responsabilidade do escritor para com o universo do texto infantil. Expliquemos: muitos poderiam julgar que, por ser um escritor de romances para adultos, Saramago não teria *tato* para produzir produtos artísticos destinados inicialmente para crianças. Outro argumento seria o de que, apesar de uma roupagem infantil, o texto presente em *A maior flor do mundo* era, inicialmente, um conto do livro *A bagagem do viajante*, uma coletânea que faz a recolha de textos publicados por Saramago no Jornal do Fundão ao

longo da década de sessenta do século XX.

Em resposta a esses argumentos, podemos elencar alguns pontos básicos que mostram o além da *mudança de roupagem* e que, em única resposta, desarticulam tais questionamentos: se em *A bagagem do viajante* encontramos um texto cujo desenvolvimento corresponde quase integralmente à narrativa de *A maior flor do mundo*, essa proximidade apenas confirma que não existem limites de idade para a literatura dita infantil. O mesmo conto de funções literárias pode ser direcionado tanto para adultos quanto para crianças, fato que poderia nos levar a questionar sobre a imposição do que lemos e quais obrigações cumprimos na leitura quando somos direcionados pela indústria cultural. Em segundo, como dissemos, o texto atual apresenta certa variante em relação ao original. Neste ele saiu com o título de *História para crianças* e apresentava dois parágrafos a menos, um no início e outro no fim. Já aquele possui a inserção de uma voz que explicita e dialoga com o suposto leitor criança e o direciona de forma didática, além de propor um desafio pedagógico no final: recriar a história lida em novos motes. Tais processos organizativos transformam o texto inicial e ampliam sua qualidade, sem deixar de pensar na multiplicidade de leitores. Além disso, há que pensarmos na autonomia da criança, seu protagonismo, a ação de emancipar o leitor em ser escritor e a fuga de um uso linguístico corriqueiro (que trata a criança como um ser sem linguagem, quase um balbuciador), qualidades que apenas ampliam a expressividade e o *tato* do escritor.

Voltando-nos diretamente para o livro, *A maior flor do mundo* carrega uma novidade interessante em sua página de rosto: o recurso ilustrativo de João Caetano coaduna pintura e colagem às ilustrações. Qual uma tela cor pastel, a primeira folha do livro apresenta folhas secas, recortes de desenhos diversos e rabiscos. Operando no processo paráfrase-criação, Caetano, ao valer-se de diversos materiais em sua composição, provoca uma sensação de relevo e de movimento. Dessa forma tem-se um efeito que ultrapassa a sensação visual, possibilitando também o uso do sentido tátil. Esse trançar entre texto, cor e imagem amplia o universo significativo do livro, pois o uso da cor também é um recurso expressivo e afetivo dentro da narrativa visual. A cor pastel, mesclada com o desenho de algumas plantas secas e sem vida que ilustram a epígrafe, sugere a aridez. Contudo, o verbo que se soma à cor

produz um espaço novo, diferenciado, produz nova perspectiva, indiciando o nascimento da palavra que brota na esterilidade falseada simulada pela cor. Tal função é comum em bons livros literários, pois “A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil” (DONDIS, 2003, p. 5).

Somada a essa postura que enlaça visual e tátil, temos a indicação meta-textual explicitada na frase que abre o livro: “E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?” (SARAMAGO, 2001). Há que pensarmos, ainda, que esse trecho é uma espécie de leitmotiv comum a Saramago. Essa citação de abertura age tal qual as epígrafes dos romances de adultos do escritor. Uma frase curta, direta, incisiva e que procura, em sua concisão, imbricar tema e mote do texto que se seguirá. Se nos livros adultos a epígrafe é um rebuscado enigma que se desentranha e vai tomando significado com o decorrer da narrativa, em *A maior flor do mundo* ela se torna ideal daquilo que virá a ser escrito. Ainda em relação à folha de rosto, notamos que ela possui um elemento inusitado que desestabiliza seus leitores. Nesta, apesar de a capa trazer em seu título uma referência à maior flor do mundo, a imagem que é escolhida para ser o “centro de atenção” da segunda capa não oferece nenhum destaque para a flor, mas sim, para o olhar e o dedo indicador daquele que, confirmar-se-á posteriormente, é um menino. A gravura do olhar mesclado ao dedo que acaricia sugere que, numa espécie de recuperação dos elementos rústicos postos junto à epígrafe, para adentrar à narrativa, o leitor precisa deixar-se guiar pelas sensações do olhar e do sentir (ou, de outro modo, ser conduzido tanto pelo verbal quanto pelo visual), assumindo uma postura receptiva semiótica, e não somente linguística.

Desse modo, podemos tirar uma primeira conclusão do que vimos até aqui. Se os elementos separados são estéreis, juntos eles possibilitam novas miradas. Essa ideia de união produtiva metaforiza, por outro lado, o percurso do leitor ao iniciar seu processo de leitura/interpretação de um livro, que vai do mais simples, árido e seco ao mais requintado, colorido e multifacetado. No texto em análise a imagem torna-se parte da vida textual, de sua expressão e comunicabilidade. Fugindo das convenções, as ilustrações de Caetano

convocam imagem, cor e movimento para participarem de sua criação, tornando-a objeto complexo, sem simplificações, recheado de pluralidades.

Passadas as primeiras impressões, o que nos chama atenção no livro é sua abertura. O texto inicial, mais uma vez, desautomatiza o leitor via inquietação e fuga da normalidade:

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa. (SARAMAGO, 2000, p. 1)

Ao anunciar que vai contar uma história para crianças, o narrador estabelece, de forma imediata, um contato direto com o leitor. Essa forma direta de dirigir-se ao enunciatário – marca dos romances saramaguiano e de seu narrador em especial – faz com que questionemos sua figura e ações. Em outros termos, é possível pensar se quem se dirige ao enunciatário é um narrador extremamente perspicaz ou a voz autoral, tornando-se presente por meio do enquadramento da folha de papel? Sem adentrar tais questionamentos sobre a função e figura do narrador, é possível constatar que o trecho denota certa preocupação para com os leitores e, mais ainda com as dificuldades do fazer textual.

Essa construção complexa, de múltiplas perspectivas, apresenta um produtor atento à recepção de sua obra. Mais que isso, sua forma e postura começam por demandar uma competência leitora ampla, exigente, de penetração dos mínimos detalhes textuais. Ou seja, há camadas de leitura. Uma criança lerá o livro de maneira simples, mas conforme o leitor seja mais competente, existem milhares de questões e detalhes capazes de ampliar o universo literário do texto. Há, ainda, o descortinamento do livro e de suas duas vias de construção: por um lado a questão da metalinguagem, cerne de sua arquitetura e, por outro, a ação atenta do narrador em preparar seu

enunciatório para o mundo ficcional que há de vir. Esse jogo intertextual se adensa com o trabalho do artista plástico, que se insere no jogo metacrítico e apresenta ilustrações que ressignificam o texto linguístico. Uma das que melhor ilustram essa confluência é a imagem que acompanha o fragmento verbal da página 3. Neste, o narrador-ilustrador apresenta algumas histórias que fazem parte da memória coletiva e que sugerem um intertexto comum, como se todas elas fizessem parte de um grande patrimônio pessoal e, ao mesmo tempo, para todos. Temos, nessa confluência, à *Ilha do tesouro* e à *Moby Dick*, além da presença de duendes, gnomos e outras personagens ficcionais do universo encantado dos contos de fadas que, frequentemente, povoam o maravilhoso das histórias infantis. Há, nessa construção, a sobreposição de projeções intertextuais que indiciam esse processo como *modus operandi* do texto.

Esse processo crescente de intertextualidade metacrítica tanto verbal quanto visual encontra seu ápice à página 12, momento em que existe a união entre geral e particular. Há, no grande plano da tela, a representação do rosto de um menino (muito semelhante, inclusive, ao menino protagonista do texto que Caetano elabora). Esse menino sorri e admira algo que não vemos o que seja, qual um enigma a ser descoberto. Contudo, se observarmos detalhadamente, o pequeno plano apresenta detalhes, elementos, coisas comuns à realidade do menino na narrativa. Em sua condição mais forçada, ele representa a paisagem por onde este menino passa. Assim, árvore, folha, pedra e outros elementos da natureza se unem para compor o sujeito que protagonizará a narrativa, colocando em evidência o amálgama entre este e a natureza que o circunda. A imagem, altamente poética, ativa o uso dos sentidos para igualmente dar-lhe sentido. O texto se forja semioticamente. Há como que a construção de um projeto poético-visual por Caetano que encontra no signo linguístico de Saramago sua outra face. Temos a construção de um espaço intervalar que une entropicamente os dois processos. A imagem sugere, qual o texto, que o protagonismo de cada sujeito se faz não apenas com a curiosidade, mas também por meio de sua leitura sensível e atenta das *paisagens* – espaço que parecia definhado e morto mas, por ação concreta da criança, nasce novo. Visual e tátil se encontram nas folhas do livro, compondo o deleite do leitor. Audição, paladar e olfato são sugestio-

nados por meio da figuração, resgatando a necessidade de o enunciatário ter de ativar seus vários sentidos em favor de uma interpretação coerente.

Esse jogo em que a necessidade de participação do enunciatário é exigida para que a narrativa seja concretizada é recorrente em Saramago e, no projeto arquitetônico de *A maior flor do mundo*, conclui narrativamente o livro, de forma a propor que a aventura literária até ali vivida não está completa, mas tem continuidade nas mãos do enunciatário – que deve viver as experiências e, posteriormente, escrevê-las para melhorar o já feito. Há, na proposta do livro, o interesse de que o herói permaneça em ação pelas atitudes do leitor. Essa obrigação passada às mãos de quem completa o texto produz uma cumplicidade e instaura, mais uma vez, a metalinguagem. O narrador propõe que seu parceiro reinvente/perdure a trama narrativa:

Este era o conto que eu queria contar. Tenho muita pena de não saber escrever histórias para crianças. Mas ao menos ficarão sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira, com palavras mais simples do que as minhas, e talvez mais tarde venham a saber escrever histórias para as crianças... Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lêes, mas muito mais bonita? (SARAMAGO, 2000, p. 22-23)

Ao apresentar novamente essa voz implícita, o conto de Saramago inicia e termina demonstrando sua preocupação compositiva, a sugestão de que nada é terminado por completo no espaço da literatura e, ainda, expressa uma tomada de posição, quase um grito de engajamento dado por aquele que não consegue apenas narrar, mas que precisa “(...) se concentrar naquilo de que não é possível dar conta por meio do relato” (ADORNO, 2003, p. 56). Há, por ultrapasse dessa impossibilidade, inclusive a indicação daquilo que se deva fazer posterior à leitura.

A esta preocupação verbal marcada no texto, soma-se a plasticidade da ilustração consolidada pela intervenção de Caetano na urdidura da trama. A ilustração apresenta um senhor idoso, cuja imagem é bem semelhante à figura do escritor Saramago. Essa proximidade resgata, mais uma vez, o jogo entre real e ficcional instalado na primeira página do livro. A imagem, tam-

bém, remete ao início do texto, já que lá havia a figura de um escritor idoso e aqui, essa figura reaparece, posto que, desta vez, com o olhar levantado, como que a esperar do futuro a repercussão/reescrita/ação de sua escritura. Esse esquema circular característico de vários textos do autor, fortalecido aqui pela imagem visual, permite que o leitor continue em sua imaginação as atitudes que a narrativa tomará dali em diante.

Para além dessa possibilidade de leitura, é possível pensar que o narrador, representado imagisticamente, se coloca em um plano superior, no qual ele pode entrar em contato com o mundo das possibilidades, o universo literário puro que fora representado artisticamente páginas antes. Tal proposta imbrica o signo verbal e ao pictórico, além de instaurar certa circularidade no projeto. Sísifo em sofrimento, a ação de contar a mesma história de modos diferentes se perpetua, seja pelas palavras “Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lê, mas muito mais bonita?...”, seja por meio da imagem do escritor em espera, semelhante ao início do livro mas em pé, como quem pensa esperando por diversas possibilidades, qual *O Pensador* de Rodin.

Esse eterno pensar de modos *diferentes a mesma situação* introjetada de vivências e experiências pessoais promove um *locus* em que, pelo simbólico, o leitor pode fruir uma multiplicidade de novas sensações. Desta feita, o surgimento de novas narrativas em velhas histórias há de conservar o vigor literário, reinflamado e desenvolvido a cada reescrita e releitura. No jogo metalinguístico encenado pela escrita de Saramago, a flor indicia ser, ainda, a própria obra literária. A metáfora da vida do literário que toma forma de flor representa também o (re)nascer de cada história que se inaugura pelas mãos de cada produtor, seja este legente ou escrevente.

É justamente neste processo metalinguístico, reflexivo e de caráter existencial que *A maior flor do mundo* dialoga e aponta possibilidades de leitura a *O silêncio da água*, livro desentranhado de certa parte do “romance” *As pequenas memórias*. Passemos a questão genérica das memórias saramaguianas, constatamos o recorte que se tornou livro infantil também carrega, em suas linhas mestras, uma proposta de construção da escrita enquanto vida, da escrita como (re)solução. E tal projeto se dá, também, por meio das imagens que ilustram o livro, desde a capa até a última página.

Se, como dissemos anteriormente, certas marcas se repetem nas narra-

tivas saramaguianas, não seria diferente com *O silêncio da água*. Nele, há um dado interessante que o faz dialogar com *A maior flor do mundo*: o tema das origens. Assim como este é um recorte, proveniente de um livro para adultos, aquele também tem origem em um livro de Saramago. Ou seja, os dois, além de tratarem de questões metacríticas, não são novos por completo, mas tiveram seus germes plantados em livros anteriores.

Ora, apesar de banal, tal reflexão denota que, qual seus leitores, Saramago não está atrás de algo pronto, acabado, formatado em convenções e de fácil assimilação e identificação. A marca de suas narrativas é a da ousadia, da reinvenção, da constante fuga da moralidade em favor do deleite estético. Se parece, à primeira vista, que os dois textos são moralizantes, sua leitura analítica deles demonstra que elas não moralizam, antes são histórias para deleitar leitores estilisticamente – isso, claro, sem excluir as outras propriedades literárias ou sociais dos textos. Apesar de certas convenções, os dois livros são escritos para sujeitos em busca de sanar sua necessidade de ficção e fantasia. Não há moralidades, mas objetos em que o deleite se põe em primeira constante, valorizando uma literatura que seja também para crianças, na qual importa mais significar e fruir do que ensinar.

Essa postura, marca primeva de *A maior flor do mundo*, está também presente nas linhas de *O silêncio da água*. Nesse conto extraído, temos a narração de uma aprendizagem que o narrador-menino adquiriu ao retirar-se para pescar na beira de um rio. Essa aprendizagem se resume a conhecer o silêncio da água, ação que exige uma postura reflexiva e aponta para a necessidade de a personagem saber observar, tanto quanto agir, em favor de seu conhecimento. Essa necessidade de se admitir o silêncio, tal qual a missão de salvar a flor, é na verdade a motivação para algo maior, um momento de deleite literário que, por não pretender ensinar nada, carrega em si elementos de alto cunho ontológico.

O texto, em seu recorte, se vincula ao *Bildungsroman*, ou seja, às narrativas de aprendizagem. Ao inserir um projeto de formação na trama textual, o livro de Saramago como que, novamente, exige uma postura do leitor. Há um pedido quase explícito de que o enunciatário se aproprie do texto que toma contato. Tal possibilidade de leitura se dá tanto pela narrativa quanto pela ilustração, já que as páginas do livro, curiosamente, são repletas de letras,

que surgem dos mais variados lugares: chão, céu, nos pássaros, no vento etc.

Assim, *O silêncio da água* propõe, visualmente, que a leitura e, por conseguinte, a interpretação, não aconteça apenas por meio do verbal, mas, muitas vezes, por meio do visual, do cotidiano, alumbramento proporcionado por um momento de alta reflexão e interiorização. Há, como que a ressonância de Freire quando afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (1986, p. 11).

A aprendizagem não se dá apenas no contato entre sujeitos, mas também desses com os objetos que os cercam e por meio de diversas situações em que o imagético fala tanto quanto, e muitas vezes mais, que o verbal.

Retomando a ideia de texto que fala de si, para si e na espera do outro para completar-se, *O silêncio da água* apresenta, explicitamente, o atravessar do universo da linguagem que tece a literariedade – característica constituída a partir do trabalho estético do autor – e se reescreve no traçado do ilustrador, espaços complementares na atitude do leitor.

A descoberta de que ao silêncio produzido pela água – como um koan¹ – ilumina o narrador-menino, transforma-lhe a existência e faz com que ele entreveja que é possível ao ser humano fruir, ou seja, vivenciar experiências em que o estético é a tônica. Novamente a metáfora da vida do literário toma forma, dessa vez como silêncio, alumbramento, renascendo a cada momento de iluminação proporcionado pelo estético (no livro representado, repito, pelo constante uso de letras surgindo a cada ilustração, se misturando ao cenário composto pelas cores e transmitindo novas possibilidades interpretativas ao texto). O silêncio representa, tal qual a flor, um (re)nascer, uma possibilidade que pode ser realizada a cada nova incursão no texto/vida.

Assim, temos nas duas narrativas em questão um olhar centrado, principalmente, na figura do menino herói. Um menino sem nome que, nas duas narrativas, pode funcionar como sujeitos prototípicos, com valor de univer-

salidade e exigindo do enunciatório uma postura, um posicionamento. Essa postura “ensina” que é preciso montar seu arsenal para enfrentar a vida e suas possibilidades. Instaure-se, assim, um princípio de valor que coloca as personagens em liberdade para enfrentar suas dificuldades e metaforizar a problemática do sujeito leitor, dando-lhe opções para, também, tomar parte da luta em favor de si. Assim, a personagem de *O silêncio da água* tem a capacidade de voar sobre os problemas sem preocupações. Ela vai e volta, sem impedimentos do adulto, ao rio – espaço literário perigoso por conter monstros e perigos inauditos – qual a viagem do protagonista de *A maior flor do mundo*.

Tais liberdades, que misturam as fronteiras entre real e imaginário, facultam-nos motes para via fantasia, enfrentarmos problemas reais. São koans ficcionais que, sem resposta pronta, são acessíveis para uma vivência capaz de atuar sobre a realidade e modificá-la. Salvando a realidade da flor ou ouvindo-lhe o silêncio para lhe compreender melhor.

Dessa forma, como característica precípua do *bildungsroman*, os textos saramaguianos exigem do leitor, ao final da narrativa, uma tomada de posição. Essa postura apresentada configura a noção de obra aberta proposta por Eco e completa nossa incursão pelo universo dos livros “infantis” do escritor português. O estudioso italiano afirma ser o texto aberto “uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (ECO, 1999, p. 9). Essa manutenção da narrativa enquanto espaço aberto exige de cada leitor uma escolha de olhares e valores. Qualidades essas que apontam para um caminho mágico, desvelador de um universo possível. Assim, as formas de indeterminação da poética saramaguiana exigem a participação do outro na construção final do objeto artístico.

Ora, o modelo teórico de Eco, ao prever a descentralização da obra e sua ampliação dos horizontes imagináveis para a concepção da realidade descreve perfeitamente a ação dos livros em questão. A pluralidade de sentidos do mundo e seu caráter multifacetado exigem do autor uma linguagem artística capaz de promover no intérprete esse sentimento de descentralização e pluralidade, alcançado, em grande parte, por uma educação do olhar nas obras em questão. Elas acabam por ensinar valores éticos e estéticos por meio de seus diversos códigos.

Enquanto obras abertas, os textos de Saramago aqui expostos exigem daquele que com eles interage uma gama de conhecimentos, e sua interfe-

rência tanto para ler o signo quanto para ler as imagens. O texto penetra o leitor e é penetrado por sua experiência de vida. Dessa forma, pela junção linguístico e pictórico o autor/narrador sai de sua *caverna* e se expõe ao outro, o que nos permite afirmar, em conclusão, que a ilustração, quando feita para dizer junto com o texto infantil, ao ser explorada esteticamente, promove uma formação ampla do leitor.

NOTAS

1 O koan é uma narrativa, diálogo ou questão que, no Zen-Budismo, contém aspectos inacessíveis à razão. Seu objetivo principal é o de propiciar a iluminação do aspirante a zen-budista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: _____. *Notas de literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2003, p. 55-63.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- DONDIS, A. Donis. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. Jefferson Luiz Carmargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FREIRE, Paulo Freire. *A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. 3 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- SARAMAGO, José. *A bagagem do viajante*. Lisboa: Caminho, 1973.
- _____. *A maior flor do mundo*. Ilustrações de João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- _____. *O silêncio da água*. Ilustrações de Manuel Estrada. Lisboa: Caminho, 2011.



O USO NARRATIVO DAS CORES EM *OLAVO E O MATADOR*, DE ODILON MORAES

Luara Teixeira de Almeida

Diana Navas

1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO-OBJETO CONTEMPORÂNEO

O livro-objeto contemporâneo se consolidou como uma forma de expressão (LINDEN, 2011) que se constitui, principalmente, a partir do diálogo entre três linguagens: a palavra, a imagem e o projeto gráfico. A articulação entre essas categorias não redundantes desenvolve uma narrativa que não é apenas uma ou outra, mas algo construído a partir do conjunto híbrido entre texto verbal, visual e gráfico.

Uma possível definição acerca do livro-objeto pode ser encontrada, em 1976, nas reflexões da crítica americana Barbara Bader, na introdução de seu livro *American Picturebooks: From Noah's Ark to the Beast Within*:

A picture book is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and foremost an experience for a child. As an art form it hangs on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page¹ (BADER, 1976, p. 1 apud KIEFER, 1995, p. 6).

Observamos nessa definição, que serviu como ponto de partida para várias outras discussões teóricas acerca do livro ilustrado, que Bader aponta para, ao menos, três elementos constitutivos do livro-objeto: a linguagem verbal, a imagem e o *design*, aspecto este último ressaltado por meio da expressão o “drama da virada de página”. O livro-objeto, portanto, apresenta-se como uma construção multimodal, isto é, trata-se de um objeto constituído por meio de diferentes linguagens que estabelecem sistemas de signos e produzem significados.

Azevedo, de forma bastante didática, corrobora os elementos apontados por Bader, reconhecendo que a multimodalidade no livro-objeto se constitui a partir de três sistemas narrativos que se entrelaçam:

1. o texto propriamente dito (sua forma, seu estilo, sua linguagem, seus temas); 2. as ilustrações (seu suporte: desenho? colagem? fotografia? pintura? e também, em cada caso, sua linguagem, seu estilo e seu tom). 3. o projeto gráfico (a capa, a diagramação do texto, a disposição das ilustrações, a tipografia escolhida, o formato e o tipo de papel) (AZEVEDO, 2005, p. 15).

Pode-se entender o livro-objeto como um produto estético que se realiza por meio de manipulação, visão essa que tende a enfatizar o livro-objeto como material manual destinado às crianças (D'ANGELO, 2013). Para Van der Linden (2011), os livros-objeto são objetos híbridos, situados entre o livro e o brinquedo. Uri Shulevitz (1997) enfatiza a figura do leitor como elo entre imagens e palavras, sugerindo que o livro-objeto é, na realidade, um álbum que precisa de um equilíbrio entre texto e imagem. Ana Paula Paiva, por seu turno, complementa e completa as definições. De acordo com a pesquisadora, o livro-objeto é a intersecção de livro-jogo, *picture book*, *pop-up book* e *flip book*.

O livro-objeto inclui todo objeto de transfiguração da leitura que materialize o sensório, o plástico, a originalidade na concepção, intervenções poéticas, jogos gráficos e visuais. Objetos que estabeleçam uma nova

emoção ao leitor – informando, estimulando, intrigando, comovendo e entretendo (PAIVA, 2010, p. 91).

Em comum, as definições acerca do livro-objeto compartilham da interdependência entre a tríade palavra-imagem-*design*, aspecto esse que parece ser desconsiderado em alguns estudos críticos, nos quais, talvez em virtude das fronteiras entre os aspectos da ilustração e os aspectos do *design* serem bastante imprecisas, o projeto gráfico acaba circunscrito à ilustração. O *designer*, entretanto, desempenha papel bastante significativo na construção do livro-objeto, sendo responsável por “the overall appearance of the book and the care brought to the sensitive working together of story and picture and typographic treatment”² (SOLOMON apud MOURÃO, 2017, p. 161).

Enquanto objeto multimodal, é preciso reconhecer, portanto, no livro-objeto, a interdependência entre os múltiplos códigos envolvidos na construção de sentidos, valorizando, desta forma, além da relação palavra-imagem, também o projeto gráfico como aspecto que, ao mesmo tempo em que pode influir nesta relação, pode também sofrer sua influência. Em outras palavras, faz-se necessário evidenciar que escolhas como diagramação, cor, tipografia, enquadramento, montagem, dentre outros, revelam-se como elementos que não apenas interferem nas relações palavra-imagem, como sofrem também sua interferência na elaboração do livro-objeto.

Para que efetivamente haja esta interdependência entre as diferentes linguagens que compõem o objeto-livro, é preciso, entretanto, que a integração esteja presente em todo o processo de elaboração. Em significativa parte da produção destinada ao público infantil e juvenil brasileiro, as tarefas do processo editorial se desenvolvem de forma separada e sequencial. Ou seja, as atividades são desenvolvidas individualmente por cada agente em momentos distintos: o escritor escreve, o ilustrador ilustra, o *designer* une o material produzido e confere forma ao objeto, e o editor publica. Essa forma fragmentada de criação é vista de forma negativa por muitos críticos, os quais defendem que a fruição do conteúdo, seja textual ou icônico, encontra-se privilegiada em um trabalho conjunto, integrado e interdisciplinar. Em outras produções, observa-se que o trabalho de autor, ilustrador e *designer* são desempenhados pelo mesmo indivíduo, o que parece favorecer a interrelação entre as linguagens.

Em razão da multimodalidade de que é constituído, o livro-objeto demanda um novo tipo de leitura – uma leitura sinérgica das diferentes linguagens que o constitui – o que sugere um novo papel a ser exercido pelo leitor.

A alfabetização de texto verbal é incentivada e praticada ao longo de nossas vidas, portanto, uma pessoa alfabetizada é capaz de ler e interpretar as palavras dispostas na narrativa. Contudo, a imagem, que também é uma linguagem, necessita ser lida tal qual a palavra, com isso, é necessária uma alfabetização visual (DONDIS, 2015), para a compreensão de sua mensagem. Dondis (2015) expõe que “ainda que uma descrição verbal possa ser uma explicação extremamente eficaz, o caráter dos meios visuais é muito diferente do da linguagem [verbal]” (2015, p. 21), ou seja, a comunicação por meio da imagem pode ser explorada para proporcionar uma narrativa que englobe as potencialidades de cada meio, relacionando uns aos outros. Além disso, o uso da imagem liberta o texto verbal da obrigação de contemplar tudo, deixando-o livre para ser mais breve, uma vez que o texto visual também oferecerá informações ao leitor, que deve ler seus códigos e interpretá-los durante a narrativa. Da mesma forma, uma alfabetização concernente ao projeto gráfico, em torno da materialidade do livro, também se faz necessária.

Para uma alfabetização visual é necessário compreender os elementos básicos que podem compor essa comunicação. Segundo Dondis (2015) são eles: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a textura, a proporção, o movimento e a cor. Para o presente artigo, em virtude de sua extensão, ainda que pensemos o livro em termos multimodais, nos interessará refletir de forma mais específica em um elemento: a cor, o elemento cromático que Dondis (2015) assegura que é o mais expressivo e emocional dos componentes.

2. O ELEMENTO CROMÁTICO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O elemento cromático é algo que nos é muito familiar, uma vez que nosso entorno, sempre que tiver luz, terá cores também. Compreendemos o mundo,

muitas vezes, por essas cores. Podemos citar, por exemplo, saber que a fruta ainda não está pronta para ser ingerida pois está verde; ou ainda saber que alguém se machucou pelo roxo em sua pele. As cores nos comunicam detalhes do cotidiano, nos ajudam a criar narrativas em determinados contextos. Dentro das histórias as cores também são muito utilizadas, alguém pode estar vermelho de raiva, ou ainda o dia pode estar lindo, todo azul.

A cor é um elemento imensamente utilizado nos livros-objeto, e, como parte desse alfabetismo visual, propomos essa leitura cromática, de seu espaço e função dentro das narrativas. Para tal, selecionamos dois livros cujas ilustrações foram desenvolvidas por Odilon Moraes, autor de livros ilustrados amplamente premiado no Brasil, dentre os quais podemos destacar o Prêmio Jabuti de Ilustração de Livro Infantil e Prêmio FNLIJ. Os livros foram selecionados pelo uso das cores dentro das narrativas, ou seja, o elemento cromático se revela de grande importância para o desenvolvimento dessas obras, de diferentes maneiras. As variadas estratégias em cada narrativa dialogam diretamente com os outros elementos que as compõem. “O modo visual, porém, não oferece sistemas estruturais definitivos e absolutos” (DONDIS, 2015, p. 29), ou seja, considerando a cor como um elemento abstrato cujos significados variam entre culturas e indivíduos, a interpretação será sempre subjetiva, uma vez que o elemento cromático está carregado de diferentes significados simbólicos, “a cor está, de fato, impregnada de informação, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos todos em comum” (DONDIS, 2015, p. 64).

Em ambas as obras apresentadas encontramos a cor como uma linguagem que compõe a narrativa e não apenas as imagens, ou seja, é um elemento que deve ser lido tal qual as ilustrações e o texto verbal – aqui a importância do alfabetismo visual. A potência narrativa da linguagem cromática se amplia quando é trabalhada de forma não literal, em outras palavras, que não reproduz as cores tal qual a realidade se mostra, mas que joga com as possibilidades narrativas e metafóricas que seu uso é capaz de proporcionar. Goethe descreve que o “fenômeno da cor se articula com a experiência da cor” (GOETHE, 1993, p.19) e, a partir disso, podemos observar a presença cromática e o uso desse elemento de forma estruturada na narrativa para compor a experiência de leitura nas obras a seguir.

2.1 OLAVO

Olavo (2011), de autoria verbal e visual de Odilon Moraes, publicado pela Editora Jujuba e finalista do 61º Prêmio Jabuti, é um livro-objeto que narra a história de um menino triste. Notamos, já na primeira dupla página da narrativa, a escolha cromática que nos acompanhará na leitura: tons terrosos que se aproximam do sépia. O suporte em que está impresso, ou seja, a folha de papel, não é completamente branco, mas levemente acinzentada. A leitura do que não está preenchido pela impressão, o espaço vazio, também é importante, uma vez que está compondo a página e, portanto, também deve ser considerado. O acinzentado nos reforça o aspecto melancólico da narrativa, junto com o tom sépia que nos foi apresentado junto com o texto verbal “menino triste”. Em outras palavras, relacionamos essas primeiras cores apresentadas, para além do nosso repertório cultural, com tristeza, pois o texto verbal e outros aspectos visual (composição), nos deram essa informação.



Fig. 01. Página dupla inicial de *Olavo* (2011)

Fonte: imagem retirada do livro *Olavo* (2011)

Acompanhamos o personagem em seu cotidiano, que nos deixa claro quanto ele é, simplesmente, triste. Isso é reforçado pela sequência de páginas em que o esquema de cores empregado se repete, enfatizando o conteúdo suscitado pelo texto literário, e tornando indissociável a relação forma-conteúdo.



Fig. 02. Sequência de duplas com cores sépias em *Olavo* (2011)

Fonte: imagem retirada do livro *Olavo* (2011)

No entanto, Olavo certo dia recebe um presente deixado em sua porta. Esse momento de surpresa o deixa feliz, pois imagina que alguém pensou nele, ainda que não tivesse nem remetente ou destinatário no embrulho. A página dupla, nesse momento, é tomada pela cor azul, enquanto vemos Olavo voando nas nuvens com seu presente. O texto verbal nos indica que “Olavo mal se continha de tão contente que estava” (MORAES, 2011, p. 20-21); a partir disso, relacionamos a cor azul com felicidade, em contraponto com o sépia que estava exclusivamente presente até então, enquanto Olavo ainda era triste. No entanto, quando o personagem reflete sobre se o presente era realmente para ele ou tinham deixado na porta errada, seu universo se torna novamente sépia, escuro, o azul perde seu lugar.



Fig. 03. Página dupla tomada pelo azul em *Olavo* (2011)

Fonte: imagem retirada do livro *Olavo* (2011)

A partir do entendimento da cor azul enquanto manifestação visual da felicidade, notamos em diferentes momentos da narrativa, de forma sutil, a presença dessa cor. Inicialmente na capa, temos apenas o título *Olavo* na cor azul, ou seja, a alegria já estava dentro do protagonista, já fazia parte de quem ele era, desde o começo. As guardas do livro também são compostas completamente pela cor azul, expressando a alegria do início da narrativa, além de criar um efeito específico no momento da leitura: pela encadernação do livro, conforme vamos virando as páginas, uma fresta das guardas sempre está visível para o leitor. Esse efeito se repete nas próprias ilustrações, compostas por muitas janelas, mesmo dentro da casa de Olavo, uma fresta aberta da cortina sempre aparece e, lá fora, o azul. Em outras palavras, temos a sensação de que, apesar de Olavo ser um menino triste, a felicidade sempre está por perto, rondando, esperando apenas que a deixe entrar. Isso acontece igualmente com o leitor, que pela fresta azul das guardas, recebe sempre um fragmento de felicidade enquanto acompanha a narrativa, além da sensação de felicidade ao abrimos o livro e nos depararmos com o azul total na página dupla das guardas.

2.2. O MATADOR

O Matador (2018), publicado primeiramente pela Cosac Naify e atualmente pela Sesi-SP Editora, é um livro cuja narrativa verbal é de autoria de Wander Piroli e visual de Odilon Moraes. A história conta o cotidiano de meninos que vivem no mesmo bairro e cuja atividade preferida é atirar em passarinhos com seus bодоques. Acompanhamos a frustração do protagonista em não conseguir acertar os alvos e a raiva que sentia pela humilhação dos amigos. Certo dia, em sua casa, o personagem vê um pequeno pardal pousado no telhado. Com seu bодоque em mãos, ele atira no pássaro que caiu do outro lado do muro. O menino então corre para ver seu prêmio, o pardal morto, mas, no entanto, o pássaro ainda respirava. Sem saber o que fazer, o menino joga-o contra o muro para, finalmente, o pardal cair morto no chão. A sensação de tê-lo matado, contudo, não foi tão boa quanto o que o menino esperava, pois após um “batido surdo” do pássaro batendo no muro, ele “não piou mais”, mas o menino finaliza afirmando que “aliás, piou, sim. E continua piando dentro de mim até hoje” (PIROLI; MORAES, 2018)

A narrativa verbal nos conta de forma bastante clara os sentimentos do menino e as situações por quais ele passa. A narrativa visual, por sua vez, nos parece igualmente figurativa, apesar do uso de traços soltos, como esboços. O que observamos, no entanto, é a estratégia cromática da narrativa. Não vemos cores figurativas, mas todas as páginas, cenários e personagens constituídos por tons de verde. Essa tonalidade só é desconstruída nas últimas páginas, no momento em que o garoto lança o pássaro no muro e ele, sangrando, morre. O sangue do pardal ficou gravado na parede, na página, no menino, em um tom vermelho vivo, que se destaca na página toda verde.



Fig. 04. Página dupla final de *O Matador* (2018)

Fonte: imagem retirada do livro *O Matador* (2018)

A cor vermelha se torna mais forte e potente por uma questão apresentada por Goethe (1993), a de que “as cores antagônicas se exigem sucessivamente umas às outras na retina” (1993, p. 67). Em outras palavras, a construção das ilustrações em tons de verde, cor oposta do vermelho no círculo cromático, faz com que nosso olhar fisicamente exija e busque a cor vermelha. Por essa razão, quando o vermelho aparece, ele se destaca tanto, por ser a cor complementar, mas também por ser o que nosso olho estava buscando. Essa potência faz o momento de choque do menino por ter matado o pardal, ser do leitor também. A cor vermelha se mantém vibrando em nosso olhar, tal qual o pássaro se mantém piando dentro do menino.

3. A COR NO ESPAÇO DA NARRATIVA

Em ambas as obras, observamos o uso estratégico da cor para construção da narrativa. O elemento cromático está presente agregando informações visuais na obra, oferecendo mais uma camada de leitura.

Osman Lins (1976) descreve como espaço “tudo que, intencionalmente disposto, enquadra a personagem e que, inventariado, tanto pode ser absorvido como acrescentado pela personagem, sucedendo, inclusive, ser constituído por figuras humanas” (1976, p. 72). Ou seja, os espaços nessas obras, para além da ilustração, são construídos por uma única cor, em *Olavo* (2011) pelo marrom e em *O Matador* (2018) pelo verde. Entendemos os espaços aqui constituídos pelos cenários, rua, casas, janelas, entre outros. Os personagens, em ambas as obras, absorvem a cor desse espaço. Em outras palavras, eles são representados nas mesmas tonalidades cromáticas que o seu entorno.

Além de se apresentar no espaço da narrativa, a cor também está presente como atmosfera que, segundo Osman Lins (1976), é como uma manifestação abstrata do espaço, que consiste em algo que “envolve ou penetra de maneira sutil as personagens” (LINS, 1976, p. 76) e que “surja com frequência como emanção deste elemento [o espaço] (LINS, 1976, p.76). As obras apresentadas demonstram como a cor pode desempenhar esse papel. Em *O Matador* (2018), a cor vermelha emana da dor do menino, como lembrança eterna do momento em que matou o pássaro. Essa cor penetra no personagem, inclusive de forma gráfica, quando colocada como mancha na região do coração. Em *Olavo* (2011), a cor azul envolve o personagem, tomando conta de tudo o seu redor, emanando desse espaço, do lado de fora da casa, do estar sempre por perto até vir à tona.

O conceito de atmosfera como caráter abstrato dialoga fortemente com a escolha da linguagem cromática como representação, uma vez que também é abstrata, segundo Schopenhauer, uma sensação que não pode ser exatamente descrita, mas sentida (SCHOPENHAUER, 2003). As sensações trazidas pela cor, obtidas através da leitura visual, são exploradas para além do texto verbal ou traço da ilustração, constitui linguagem própria, abstrata, mas carregada de significados quando dispostas na narrativa.

Nos dois livros apresentados as cores são trabalhadas de forma muito

simples no quesito quantidade de tons. Ou seja, se utilizam de uma paleta de cor bastante restrita (três cores, se contarmos também a cor do papel) e, justamente por isso, o efeito de contraste se amplia, principalmente entre espaço e personagens. “Se há o espaço que nos fala sobre a personagem, há também o que lhe fala, o que a influencia” (LINS, 1976, p. 99) e a cor, nesses livros, se apresenta nesse sentido, da leitura dos personagens, sentimentos e atmosfera.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, nas duas obras analisadas, como um elemento visual pode contribuir para a construção de sentido da obra, inclusive ampliando suas possíveis leituras. O alfabetismo visual, como defende Dondis (2015), se faz necessário, uma vez que uma “maior inteligência visual significa compreensão mais fácil de todos os significados assumidos pelas formas visuais” (DONDIS, 2015, p. 231). Este artigo, portanto, teve como foco olhar para um elemento da construção visual: a cor.

O elemento cromático, no entanto, não está presente nessas narrativas como algo figurativo, mas sim utilizado de forma não-literal, desautomatizando nosso olhar, sendo ainda mais expressiva sua forma de expressão narrativa. Em outras palavras, as cores nas obras analisadas não se apresentam com a função apenas de colorir imagens de forma equivalente ao mundo real, mas de ser um elemento que deve ser lido e interpretado dentro da narrativa e que apoia as outras linguagens a favor de um resultado único. A cor se apresenta como potência narrativa ao conter informações que acrescentam sentidos à leitura da obra, ou seja, que ampliam as camadas de significados possíveis de interpretações.

A cor, pela sua essência de luz, se relaciona com a concepção de espaço de Osman Lins, uma vez que está presente em todo o redor dos personagens, tanto como forma abstrata quanto como elementos de cenário. Essas cores acabam por ressoar na leitura, atuando na nossa percepção da narrativa. A cor, enquanto elemento narrativo, nos conduz pela obra e nos oferece novas camadas que, a partir de um alfabetismo visual, devem ser lidas e compreendidas.

NOTAS

1 Um livro-objeto é texto, ilustrações, todo o design; um item manufaturado e um produto comercial; um documento social, cultural, histórico; e principalmente uma experiência para a criança. Como forma de arte o livro ilustrado se articula na interdependência de imagens e palavras, na disposição simultânea da página dupla, e no drama da virada de páginas. (BADER, 1976, p.1 apud KIEFER, 1995, p. 6, tradução nossa)

2 “aparência geral do livro e o sensível trabalho conjunto com a palavra e a imagem e o tratamento tipográfico” (SOLOMON apud MOURÃO, 2017, p. 161, tradução livre).

REFERÊNCIAS

- CARRIÓN, Ulisses. *A nova arte de fazer livros*. Trad. Amir Brito Cadôr. Belo Horizonte: C/Arte, 2011. [1975]
- D'ANGELO, Biagio. Entre materialidade e imaginário: Atualidade do livro objeto. *IPOTESI*, Juiz de Fora, v.17, n.2, p.33-44, jul./dez. 2013.
- DONDIS, A. Donis. *Sintaxe da Linguagem Visual*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- GOETHE, J. W. *Doutrina das Cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- KIEFER, Barbara Z. *The potencial of picturebook: from visual literacy to aesthetic understanding*. New Jersey: Prentice-Hall, 1995.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.
- LOTUFO, Isabella. O livro ilustrado: palavra, imagem e objeto na visão de Odilon Moraes. *Literartes*, n. 3, p. 26-32, 30 dez. 2014.
- MORAES, Odilon. *Olavo*. São Paulo: Jujuba, 2011.
- MOURÃO, Sandie. O livro como objeto – Bernardo Carvalho no papel de ilustrador-designer. In: RAMOS, Ana Margarida (org.). *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia, 2017.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: Palavras e Imagens*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PAIVA, Ana Paula Mathias de. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.
- PIROLI, Wander; ODILON, Moraes. *O Matador*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.
- RAMOS, Ana Margarida. *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia, 2017.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a Visão e as Cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.
- SHULEVITZ, Uri. *Writing with pictures: how to write and illustrate children's books*. New York: Watson-Guptill Publisher, 1997.



(RE)LENDENDO OS CLÁSSICOS: A MULTIMODALIDADE EM *ERA UMA VEZ*

Diana Navas

BREVES CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A importância do suporte na construção dos sentidos tem sido um dos elementos mais destacados desde o início dos estudos acerca do livro-objeto. Bárbara Bader, em seus pioneiros estudos em torno do livro ilustrado, já nos atentava para a relevância da materialidade do livro ao mencionar conceitos como design, manufatura ou arte:

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page.¹ (BADER, 1976, p.1)

Tal relevância é posteriormente reforçada, entre outros estudiosos, por Sophie Van der Linden, a qual destaca o possível papel narrativo assumido pelo suporte no livro-objeto:

A materialidade do objeto livro é importante em um álbum já que a escolha de uma capa, papel ou guardas

exerce uma grande influência no projeto, dando-lhe uma dimensão significativa, podendo até adquirir um papel narrativo. (LINDEN, 2015, p.10)

Acreditamos, diante das produções com as quais nos deparamos na contemporaneidade, que a materialidade do livro-objeto não pode “até adquirir um papel narrativo”. Em nossa leitura, ela contribui decisivamente para a construção de sentidos, assumindo o projeto gráfico de um livro um papel narrativo imprescindível.

Era uma vez (Il était une fois...) constitui-se em exemplo dessa afirmação. Publicado na França em 2010, o livro com *pop-ups* criados e ilustrados por Benjamin Lacombe tem posfácio de Jean Perrot e José Pons como responsável pela arquitetura do papel – elemento esse de significativa importância em um tipo de publicação deste cariz. No Brasil, a obra foi lançada em 2015, pela Editora Positivo, com a tradução de Lavínia Fávero, versão esta de que nos valeremos no presente estudo.

A leitura permite-nos compreender que a obra não é simplesmente composta por camadas de papéis, mas por camadas de linguagens. Podemos depreender, em sua arquitetura, a presença de quatro modos semióticos: o texto verbal, as ilustrações, as dobraduras em 3D e os efeitos de movimento, os quais, assumindo semelhante importância, contribuem decisivamente para a composição dos múltiplos sentidos suscitados. São essas diferentes linguagens que constituem *Era uma vez*, e a respectiva contribuição de cada uma delas para a (re)construção de sentidos é o que nos interessa investigar neste estudo. Almeja-se destacar as diferentes linguagens que constroem esse livro-objeto, o qual demanda uma leitura multimodal e um novo tipo de leitor.

UM ARTISTA, OS CLÁSSICOS E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Premiado escritor e ilustrador francês, Benjamin Lacombe nasceu em Paris, em 1982. Sua educação para as artes desenvolveu-se na École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, espaço em que, além de estudar, dedicou-se a trabalhos artísticos de publicidade e à criação de filmes de animação, histórias em quadrinhos e livros de imagens.

Seu primeiro livro infantil, *Cherry and Olive*, do qual é autor e ilustrador, foi publicado por Les Éditions du Seuil, em março de 2006. Lançado nos Estados Unidos no ano seguinte pela Walker Books, o livro figurou na lista de top 10 destinados ao público infantil da Revista Times. Desde então, Benjamin Lacombe dedicou-se a escrever e ilustrar um grande número de obras, entre as quais destacamos *Le petit Chaperón Rouge* (2003), *Amants papillons* (2010), *Ondine* (2012), *Alice au Pays des merveilles* (2015), *Alice de l'autre côté du miroir* (2016). Em parceria com outros autores e ilustradores, diferentes títulos foram também publicados, como é o caso de *Frida* (2016), *Carmen* (2017), *Le magicien d'Oz* (2019); além disso, o autor ilustrou clássicos universais, como é o caso de *Contes macabres* (2010), de Edgar Allan Poe, e *Notre Dame de Paris* (2013), de Victor Hugo. No Brasil, apenas *Era uma vez* e *O voo das borboletas* receberam, até então, tradução pela editora Positivo.

As ilustrações de Lacombe são expressivas, poéticas, subliminares, apresentando notável aproximação com a estética surrealista. Repletas de sensibilidade e força, revelam um traço que lhe é bastante peculiar e que lhe permite ser claramente identificado. O conjunto de sua produção possibilita-nos, ainda, perceber uma preferência pela representação de figuras femininas – com feições delicadas, testas altas, olhos grandes e um leve toque de tristeza e drama – e, também, o gosto pela releitura de clássicos. Alice, O mágico de Oz e Branca de Neve são apenas algumas personagens de contos clássicos que figuram em sua galeria.

Se considerarmos, conforme sugere Ítalo Calvino em *Por que ler os clássicos?* (1993), que um clássico é um livro que nunca esgota tudo o que tem a dizer a seus leitores, entenderemos a complexidade das obras de Lacombe.

O autor não apenas propõe a (re)leitura dos clássicos, como o faz por meio da pluralidade de linguagens que constituem o livro-objeto. Este é o caso de *Era uma vez*, obra para a qual propomos uma possível leitura a partir de sua múltipla composição semiótica.

CAMADAS DE PAPÉIS E DE LINGUAGENS: UMA LEITURA DE *ERA UMA VEZ*

Apresentando um projeto gráfico ousado no tamanho, na forma, na qualidade do papel e da impressão, *Era uma vez* mantém clara consonância com a proposta contemporânea de construção dos livros-objeto, caracterizada fortemente pela experimentação: “It is in the nature of post-modernism picturebooks to continue to experiment: break boundaries, question the *status quo*, challenge the readers/viewer, reflect technological advances, and appeal to the Young²” (GOLDSTONE, 2008, p.117).

Conforme mencionado, a obra de Lacombe constitui-se a partir da confluência de diferentes linguagens, as quais serão analisadas aqui, apenas para fins didáticos, de forma compartimentada. Reconhecemos, entretanto, que a pluralidade de sentidos suscitada pela obra demanda uma leitura multimodal, isto é, uma leitura simultânea das diferentes linguagens que a constituem.

Considerando, inicialmente, a linguagem verbal, é possível, partindo-se da capa, observar que o título nele presente sugere e, de certa forma, delimita o que será (re)velado *pelo* e *ao* leitor. A famosa frase “Era uma vez”, de imediato, remete-nos ao universo dos contos clássicos. Quando abrimos o livro, depararemos-nos, no entanto, não com a releitura de um conto específico, mas com um conjunto deles. Recorrendo aos contos que povoam o imaginário coletivo de todas as idades, Lacombe propõe o entrelaçamento das personagens de narrativas mais antigas – como é o caso de Polegarzinha, Chapeuzinho Vermelho, Barba Azul, Bela Adormecida – e de outras mais modernas – como Pinóquio, Alice, Peter Pan e Madame Butterfly. Interessante é notar o jogo de intratextualidade estabelecido pelo autor ao incluir

essa última personagem, a qual é extraída de sua obra *O voo das borboletas*. Naoko – personagem inspirada em uma ópera de Puccini – é aqui resgatada, revelando um possível intento do autor de inserir o contemporâneo em meio à tradição, ao clássico.

O adentrar-se nas páginas do livro, das quais saltam belíssimas e bem arquitetadas dobraduras, revela-se, a cada virar de página, uma cena significativa de cada um dos contos selecionados pelo autor. As pétalas da flor em seu intenso vermelho se desdobram pela página e agasalham a pequena Polegarzinha, de olhar inquieto. Pinóquio, sob a moldura dobrável do palco, apresenta-se na boca de cena do circo, com seu nariz continuamente a crescer. As asas de Madame Butterfly abrem-se diante de um olhar melancólico e do segurar de uma foto do homem amado e ausente. Na bocarra do lobo que se abre sobre a página, a menina Chapeuzinho Vermelho desaparece. Entre cartas suspensas, como que enlaçadas por pequenos fios, Alice vive seu sortilégio num país que não é tão maravilhoso. Sob um tenebroso cenário, o leitor pode espiar pelas fendas no papel o suplício de uma das esposas de Barba Azul, que a tudo espreita. Na representação do fuso, envolto de vegetações insólitas que figuram no centro da página, dormindo está A Bela Adormecida. Ao final, na presença do olhar terno da lua arredondada e do Big Ben, Peter Pan leva as crianças para a Terra do Nunca.

Constata-se, ao longo das páginas, a inexistência do texto verbal. O artista interpreta e reescreve, com suas imagens e pop-ups, conhecidas histórias clássicas, convidando a leitor a passear pelos contos e, assim, (re)lembrar e (re)contar com sua imaginação o enredo. Ou seja, diante da ausência de palavras, o leitor é encarregado de fornecê-las pelo que depreende a partir da explosão de imagens. Desta forma, ainda que possa haver um texto implícito – conhecido pelos leitores dos contos clássicos –, torna-se possível a verbalização, a (re)textualização e a (re)criação narrativa. Além disso, ainda que se evidencie a seleção de uma cena significativa de cada conto, esta é ampliada a partir do primoroso trabalho com o papel, sugerindo a construção de múltiplos outros sentidos.

Recorrendo a uma estratégia pós-moderna, Lacombe estrutura a sua narrativa na forma de fragmentos, de cenas, sem que haja uma lógica linear entre elas. O emprego dessa técnica contribui para aguçar a capacidade do

leitor de estabelecer relações entre diferentes histórias e personagens de forma mais livre, valendo-se, para isso, de sua criatividade e imaginação. Diante da liberdade que lhe é conferida, possibilita-se ao leitor criar sua própria história e interpretar as imagens como lhe fizerem pessoalmente sentido. Assim, *Era uma vez* parece se constituir na materialização da “morte do autor” proposta por Roland Barthes, haja vista que o leitor, efetivamente, torna-se o autor da(s) história(s).

No tocante às ilustrações, é notável o papel assumido por este segundo modo semiótico na construção de sentidos narrativos. Repletas de poeticidade, as ilustrações contribuem para a ampliação do universo imaginário do leitor ao colocá-lo em contato com uma sintonia de referências dos contos tradicionais, agora apresentadas, entretanto, de forma desautomatizada. Isso porque, ainda que o leitor se depare com a representação de figuras (re) conhecidas, graças a um trabalho com as cores, as formas e as dobraduras, Lacombe oferece-nos um retrato diverso de cada uma delas, provocando o estranhamento, a ruptura, assim como o faz o texto de caráter literário. Desta forma, as imagens não se limitam a representar momentos específicos da história, mas acrescentam sempre algo mais, com um toque de fantástico, de fantasmagórico, de insólito e de improvável a moldar um novo cenário, criando, destarte, diferença por entre o que é familiar para o leitor. Expandem-se, com isso, as possibilidades interpretativas, já bastante alargadas em virtude da riqueza e da poeticidade do texto visual que ocupa completamente todas as páginas da obra.

Valendo-se de um estilo de pintura clássico, que não abre mão de um bom trabalho de luz e sombra, suas figuras estão entre o real e o imaginário, aproximando-se do onírico, do fantasmagórico. Com os matizes intensos das cores, as ilustrações de *Era uma vez* provocam surpresas e atacam os sentidos. Além disso, instauram o clima de mistério, de enigma, de sombra, que percorre toda a narrativa.



Fig. 1 – Dupla página – Peter Pan

Observa-se, no conjunto da produção do autor e ilustrador, uma forte influência surrealista. É notável como, por meio da presença do onírico, do obscuro, das imagens inconscientes, Lacombe faz uso do potencial do subconsciente como fonte de figurações fantásticas e de sonhos. Em se tratando da releitura dos clássicos, isso se faz ainda mais significativo, haja vista que o procedimento tece relações com as versões mais feéricas dos contos clássicos, bem como o diálogo que estas mantêm com nosso inconsciente.

As dobraduras em 3D, mais um dos componentes semióticos do livro, constituem grande atrativo de *Era uma vez*. Deparamo-nos, ao virar de páginas, com dobraduras que fazem a cena delas sair e parecer ganhar vida, como se diante de um espetáculo teatral estivéssemos.

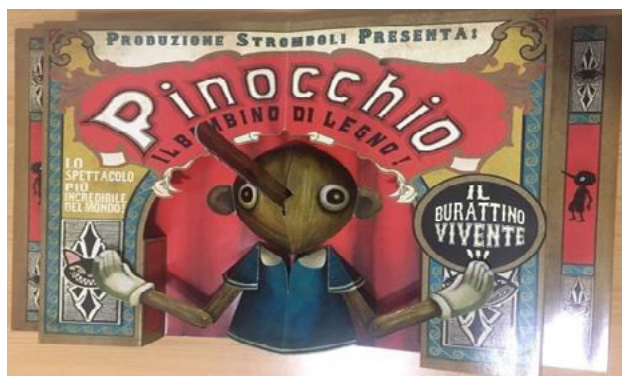


Fig. 2 – Dupla página em que Pinocchio surge em um palco com o nariz a crescer

Esse investimento no aspecto material do livro busca um imbricamento com o corpo do sujeito leitor. Isso porque, além de ser incitado à interação visual, esse sujeito participa com seu corpo na virtualidade composta pela cena enunciativa. O leitor é interpelado a montar, jogar, organizar as frágeis arquiteturas do livro que transbordam o limite das páginas. Esse sujeito passa a ser cocriador da trama narrativa, uma vez que a cenografia, instaurada pelo gesto de leitura do livro *pop-up*, convida o leitor, por meio de seu próprio corpo, a movimentar as estruturas que se formam a partir de um virar de páginas. Em outras palavras, demanda-se uma nova forma de leitura e, também, um novo tipo de leitor. Uma forma de ler que ultrapassa o intelectual e atinge também o físico, o sensorial.

É preciso destacar não apenas a beleza e a dimensão dessas dobraduras, que ocupam todo o espaço da dupla, mas também a sua variedade. A cada mover de página, encontramos-nos com um tipo diferente de dobradura, o que contribui, decisivamente, para o efeito de surpresa provocado no leitor. Se ora somos expostos a pétalas de uma grande flor que se abre, na virada seguinte é um palco que se monta diante de nossos olhos, os quais são surpreendidos pelo grande nariz de Pinóquio que, com o movimento da página, torna-se maior ou menor. É com asas a se abrirem, com uma bocarra a se escancorar, com cartas de baralhos que voam e recobrem a figura de Alice, com um fuso a surgir em meio a uma vegetação que ocupa a dupla página – para citar apenas algumas das dobraduras – que nos deparamos na leitura de *Era uma vez*.

É justamente devido a este primoroso trabalho feito com as ilustrações, e também com a arquitetura do papel, que permite o movimento de abrir e fechar dobraduras e do mover de partes do livro, que mesmo uma criança muito jovem mostra-se capaz de perceber muito do enredo.

Ainda no que concerne às dobraduras, um outro aspecto merece menção. Se o texto literário, conforme propõe a Estética da Recepção, é constituído por lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor a fim de (re)construir os múltiplos sentidos suscitados pelo literário, assim também são construídas as dobraduras na obra em análise. Em cada uma delas, possibilita-se, literalmente, observar frestas, fendas, a partir das quais o leitor consegue espiar ou mesmo adentrar na narrativa, podendo, inclusive, ser apreendido por essas frestas, a ponto de precisar ser, ao final, liberto pela figura de Peter Pan. Em outras palavras, cada uma das frestas planejadas pela arquitetura da obra pode representar, metaforicamente, as lacunas pelas quais o leitor interage com o texto.



Fig. 3 – Dupla página em que, em meio as frestas, conseguimos observar Alice

As dobraduras em 3D são ainda responsáveis por promoverem o caráter metaficcional assumido pela narrativa. De forma explícita, o jogo entre ficção e realidade já se evidencia na própria capa de *Era uma vez*, na qual figuram, além de Alice e o Gato Cheshire, também imagens da capa do próprio livro e

de algumas de suas dobraduras, conforme pode ser observado na figura 04, fazendo com que o objeto físico ganhe ficcionalidade e que tenhamos a sensação de que tais personagens estejam a ler o mesmo livro que nós temos em mãos.



Fig. 4 – Capa

Traços de metaficcionalidade, entretanto, também se revelam, ainda que mais implicitamente, a partir do emprego das dobraduras 3D. Isso porque, ao confeccionar uma obra em que a materialidade desempenha papel significativo na construção de sentidos, o que se está a fazer é colocar em cena um dos grandes paradoxos da metaficção:

(...) in all fiction, language is representational, but of a fictional “other” world, a complete and coherent “heteroscosm” created by the fictive referents of the signs. In metafiction, however, this fact is made explicit, and, while he reads, the reader lives in a world which he is forced to acknowledge as fictional. However, paradoxically, the text also demands that he participate, that he engage himself intellectually, imaginatively, and affectively in its co-creation. This two-way pull is the paradox of the reader. The text’s own paradox is that it is both narcissistically and self-reflexive and yet focused outward, oriented toward the reader.³ (HUTCHEON, 1984, p.7)

Em *Era uma vez*, o leitor reconhece que está construindo histórias, ficções, as quais, entretanto, ganham materialidade por meio do próprio suporte, em especial através da presença do elemento tridimensional. Isto é, o leitor sabe que o “era uma vez” pertence ao plano da ficção; entretanto, a materialidade do livro implica sua entrada, inclusive física, neste universo. Assim como outras narrativas contemporâneas, a obra de Benjamin Lacombe solicita a seus leitores que conheçam e integrem o significado a partir da síntese criativa da palavra (ainda que implícita), da imagem e do tato. Tais obras

demand that we create not only the imagined world of the narrative in the mind’s eye, but also attend visually to the surface of the page itself. In doing so, they are perceptually and ontologically challenging. It is this challenge, their intense synaesthetic aesthetics, that makes the books enjoyable and experimental⁴. (GIBBONS, 2012, p. 433)

O movimento constitui mais um dos modos semióticos de composição narrativa, sendo responsável pelo efeito de surpresa que assalta o leitor a cada virar de páginas. Graças ao meticuloso trabalho com a arquitetura do papel, as imagens movem-se na página, surpreendendo-nos pelas possibilidades interativas. Conforme assegura Sabuda, “they [the readers] are really affected by the magic of a pop-up and amazed that they have the power in their hands to make it happen because they themselves are turning the pages⁵.” (SABUDA, s.d., s.p.).

Em estreita correlação com a construção da narrativa em cenas – o que, conforme já afirmado, em termos narrativos, não implica necessariamente a linearidade convencional de um enredo –, o movimento conferido às imagens e dobraduras contribui para ampliar as possibilidades de escolhas interpretativas. Caracterizada por maior liberdade, uma vez que a configuração espacial dos livros *pop-up* permite menor rigidez estrutural no ato de ler, sua forma de leitura e escrita aproxima-se mais do nosso próprio esquema mental, marcado também pela não fixidez.

Estamos chegando à forma de leitura e escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como

pensamos [...] sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (RAMAL, 2002, p. 84)

Em sentido lato, podemos dizer tratar-se de uma leitura hipertextual, haja vista que o movimento de manipulação implica, muitas vezes, o funcionamento do livro como hipertexto que rejeita uma leitura linear. Além disso, há, nesta obra, um conjunto de hipotextos cujo conhecimento auxilia o leitor a mover-se nos caminhos sugeridos pelos recursos visuais e pelo projeto gráfico.

Era uma vez revela-se, assim, como uma obra construída a partir de diferentes camadas de linguagem que, apenas quando lidas simultaneamente, permitem-nos apreender os seus múltiplos sentidos, demandando, em razão disso, um outro tipo de leitor. Ler torna-se, diante de um livro-objeto como esse, um ato não apenas intelectual, mas performático, visto que o leitor é desafiado não apenas em termos cognitivos, mas também físicos, sensoriais. Trata-se de uma leitura multimodal que solicita um leitor mais interativo, que é convidado a jogar, a ler, a interpretar, a manipular, a partir da retomada dos textos clássicos. Um indivíduo capaz de explorar as propostas e as potências do livro, que se torna verdadeiro coautor e que se percebe apto a empreender uma leitura que ultrapassa a do texto escrito: uma leitura que se inicia pelos sentidos, pelo contato com os elementos físicos constitutivos da obra – o tipo de papel, a textura, o volume, as cores, as dobras. Em outras palavras, uma leitura multimodal e multissensorial.

(IN)CONCLUSÕES

Era uma vez é um livro que desperta a sensibilidade do leitor não apenas em virtude da qualidade de sua arquitetura de papel, mas, em especial, pela livre articulação entre os *pop-ups* e os elementos de cada conto clássico,

observada na fascinante representação de universos que explodem em movimentos, cores e formas. Trata-se, conforme afirma Jean Perrot no posfácio da obra, de um “livro-vivo”, cuja materialidade mantém clara consonância com as propostas de sentido suscitadas pelas demais linguagens que a constituem. Em outras palavras, sua configuração a partir de diferentes modos semióticos confere – ao mesmo tempo em que materializa, graças à presença do movimento e de estratégias narrativas e da construção do suporte – a liberdade criativa ao ato da leitura.

Dotado de significativa qualidade estética, o livro de Benjamin Lacombe evidencia-nos a possibilidade sempre presente de releitura dos clássicos, narrativas essas que mantêm algo a dizer ao leitor, independentemente de sua faixa etária. No caso de *Era uma vez*, a (re)leitura proposta dos diferentes clássicos se faz a partir de inserções de marcas do contemporâneo, seja por meio das inovações em termos de suporte – um cuidadoso trabalho com as imagens, que surgem por entre as dobras e recortes do papel –, seja a partir do emprego de estratégias narrativas pós-modernas, como a fragmentação, a descontinuidade, a construção de uma obra aberta, estratégias essas em consonância com a proposta de mobilidade e liberdade sugeridas pelo livro em termos de materialidade.

Longe de constituir-se como um mero exibicionismo das habilidades artísticas de Benjamin Lacombe e de um simples jogo de manipulação, *Era uma vez* constrói-se a partir de propostas criativas que desafiam constantemente o leitor – de diferentes idades e variadas competências leitoras –, revelando-se como um objeto multissensorial, interativo, móvel e que, justamente em razão disso, exige um novo tipo de leitor e de leitura. Uma leitura intelectual e performática, que solicita um leitor cúmplice, colaborador com a (re)construção de um texto plural. Uma obra aberta que, assim como os clássicos que retoma, possibilita interpretações e reformulações diversas, inserindo o leitor diante de um conjunto inesgotável de relações, ao qual acrescenta seu próprio atributo.

NOTAS

1 “Um livro ilustrado é texto, ilustrações, design; um item de fabricação e um produto comercial; um documento social, cultural e histórico; e acima de tudo, uma experiência para uma criança. Como forma de arte, depende da interdependência de figuras e palavras, na exibição simultânea de duas páginas opostas e no drama da página virada”. (tradução nossa)

2 “É da natureza dos livros ilustrados pós-modernistas continuar a experimentar: romper fronteiras, questionar o status quo, desafiar os leitores / espectadores, refletir os avanços tecnológicos e apelar para os Jovens”. (tradução nossa)

3 (...) em toda ficção, a linguagem é representacional, mas de um “outro” mundo ficcional, um “heteroscosmo” completo e coerente criado pelos referentes fictícios dos signos. Na metaficção, no entanto, esse fato é explicitado e, enquanto ele lê, o leitor vive em um mundo que ele é forçado a reconhecer como fictício. No entanto, paradoxalmente, o texto também exige que ele participe, que se envolva intelectualmente, imaginativamente e afetivamente em sua co-criação. Essa atração de mão dupla é o paradoxo do leitor. O próprio paradoxo do texto é que ele é narcisista e auto-reflexivo e, ainda assim, focado para o exterior, orientado para o leitor. (HUTCHEON, 1984, p.7) (tradução nossa)

4 “exigem que criemos não apenas o mundo imaginado da narrativa na mente, mas também atendamos visualmente à superfície da própria página. Ao fazê-lo, eles são desafiadores de maneira perceptiva e ontológica. É esse desafio, sua intensa estética sinestésica, que torna os livros agradáveis e experimentais.” (tradução nossa)

5 “eles [os leitores] são realmente afetados pela magia de um pop-up e ficam surpresos por terem o poder nas mãos para fazer isso acontecer porque eles mesmos estão virando as páginas.” (tradução nossa)

REFERÊNCIAS

- BADER, Barbara. *American Picturebooks from Noah's ark to the Beast within*. New York: Mcmillan Publishing Company, 1976.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* Tradução Nilson Moulin. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- GIBBONS, Alison. Multimodal Literature and Experimentation. In: Bray, J.; Gibbons, A; McHale, B. (eds). *The Routledge Companion to Experimental Literature*. London; New York: Routledge, 2012.
- GOLDSTONE, Bette. The paradox of space in postmodern picturebooks. In: Sipe, L.; Pantaleo, S. (eds.). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-referentiality*. New York: Routledge Research in Education, 2008.
- HUTCHEON, Linda. *Narcissistic Narrative: the metafictional paradox*. London/New York: Methuen, 1984.
- LACOMBE, Benjamin. *Era uma vez*. Tradução Lavínia Fávero. São Paulo: Positivo, 2015.
- LINDEN, Sophie Van der. *Livro-álbum(s)*. Barcelona: Ekaré/ Banco del Libro / Variopinta Ediciones, 2015.
- RAMAL, Andréa C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- SABUDA, Robert. *Robert Sabuda Background*. Disponível: http://robertsabudaproject.blogspot.com/2009/10/robert-sabuda_15.html. Acesso em 15/jan/2019.
- TABERNERO-SALA, Rosa. O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In: Ramos, Ana Margarida (org.) *Aproximações ao livro objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia, 2017.



UMA EXPERIÊNCIA NARRATOLÓGICA COM O USO DE VÍDEO EM DISPOSITIVOS MÓVEIS

Roseli Gimenes

Cielo G. Festino

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe apresentar o hibridismo tecnológico na educação pela perspectiva de J. Moran (2015) em uma experiência desenvolvida com alunos do curso superior em Letras usando vídeos elaborados por meio do aplicativo Noizz em dispositivos móveis e apresentados na JOVAED 2018. Essa experiência uniu professores e alunos do curso de Letras presencial e EAD partindo das experiências desenvolvidas a partir de um grupo de pesquisa que procura uma maior integração entre alunos de um curso de Letras a distância.

A EAD E A INCLUSÃO SOCIAL

No momento presente em que as novas tecnologias estão mediando o processo de letramento se faz importante discutir a efetividade e complexidade da interação implícita na Educação a Distância (Doravante EaD) para a inclusão social em um país geograficamente vasto e culturalmente heterogêneo como o Brasil.

O nosso argumento principal é que, apesar de problemas como um apropriado sistema de letramento digital, acesso adequado à comunicação tecnológica, assim como a possibilidade de enfrentar os custos financeiros, a EaD pode ainda ser efetiva no Brasil porque alcança lugares de difícil acesso, longe dos centros universitários e, dessa maneira, coloca em contato áreas distantes, umas das outras, no território nacional ao mesmo tempo em que contribui para encurtar distâncias de classe, gênero e diferenças étnicas e raciais entre cidadãos brasileiros que pertencem a diferentes âmbitos da nação.

Nesse contexto, desenvolvemos o projeto “Encontros Interculturais na EaD: Narrativas de Vida dos Diferentes Brasis”, desenhado para um Curso de Letras a distância com polos em grande parte do território nacional. O projeto tem como principal objetivo relacionar as comunidades dos estudantes dos diferentes polos, conectados pela EaD, por meio de uma forma particular de autobiografia, as narrativas de vida, definidas por Smith e Watson (2010, p. 4) nos seguintes termos:

Consideramos o termo “narrativas de vida” para atos de auto-representação de todos os tipos e em diversas mídias que consideram a vida do enunciante como seu principal sujeito tanto em forma escrita, performativa, visual, fílmica ou digital. Em outras palavras, empregamos o termo “narrativas de vida” para nos referirmos a atos autobiográficos de qualquer tipo (nossa tradução).

Esse estilo de autobiografia é profundamente amplo e democrático porque considera narrativas de cidadãos que, historicamente, têm sido ignorados como não tendo valor pelo gênero *autobiografia* que se foca, principalmente, na vida de personagens destacadas da comunidade. Por sua vez, a EaD torna o projeto possível porque, por meio da tecnologia, problematiza o conceito de distância a nível geográfico, temporal e transacional e se centra no contexto do aluno e sua comunidade.

Como aponta Tori (2010, p. 9) o significado da EaD é geralmente definido como a “ausência do professor”. Porém, o conceito é bem mais complexo. Centrando-se no aprendiz, há três relações possíveis no processo de ensino-aprendizagem: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo. Por sua

vez, em cada uma dessas relações, há três tipos de distâncias que devem ser consideradas: espacial, temporal e transacional. A distância *espacial* refere-se à separação física entre o aluno e o professor, os outros estudantes e o estudante e os conteúdos. A distância *temporal* refere-se às atividades *síncronas* como chats e *assíncronas*, diferidas no tempo, como os fóruns de discussão. Finalmente, as atividades *transacionais* consideram o fato de o aluno se sentir afastado dos outros, por não compartilhar com colegas e professores a tradicional sala de aula; contudo, esse sentimento de solidão pode acontecer tanto na educação tradicional como no EaD. Da mesma maneira, o conceito de distância está relacionado ao de *presença*; como acrescenta Tori(2010), ambos estão relacionados na EaD por meio das ferramentas tecnológicas que encurtam as distâncias entre as partes envolvidas independentemente da separação geográfica.

É essa qualidade da EaD que contribui para o desenvolvimento do projeto das narrativas de vida porque ajuda a relacionar comunidades muito distantes, desconstrói a dicotomia centro-periferia e multiplica o centro nos inúmeros contextos dos alunos; oferece aos alunos a possibilidade de compartilhar problemáticas próprias das suas comunidades e regiões, ou conflitos que acontecem a nível nacional, mas que têm contornos diferentes em cada localidade.

Assim, a EaD ajuda a criar, entre os estudantes, no primeiro momento, um sentimento de auto-confiança, quando eles percebem que suas narrativas atraem interesse além do seu próprio locus de enunciação e, em um segundo momento, um renovado senso de cidadania quando ao enxergar suas narrativas, entre muitas outras, tornam-se cientes de que devemos considerar as nossas crenças como um possível conjunto de valores em vez de a maneira como o mundo é ou, nesse caso, como um único e homogêneo Brasil é.

O projeto das narrativas, mediadas pela EaD, transforma-se assim em um projeto de inclusão social porque seu objetivo não é somente instruir e passar informações a partir de um centro educacional, mas porque foca nas problemáticas dos alunos, levando-os a produzir conhecimento em vez de somente reproduzir informações recebidas. Em outras palavras, o objetivo é transformar a teoria em prática e a prática em novas teorias que sejam eficazes e significativas para o entorno social e cultural do aluno.

Paulo Freire (1996, p. 43) estabelece uma diferença entre o que ele chama de “conhecimento ingênuo” (adquirido não sistematicamente) e “conhecimento rigoroso”, (adquirido de maneira sistemática). Ambos estão associados à curiosidade epistemológica do sujeito. O primeiro é o tipo de conhecimento que o aluno traz para a sala de aula de sua experiência cotidiana. O segundo é o conhecimento *criado* na sala de aula pela interação entre professores e alunos. Enquanto o primeiro implica uma resposta subjetiva ao contexto cultural, o segundo implica uma resposta informada que leva a uma participação responsável no mundo multicultural de hoje.

Uma das tarefas dos tutores e professores, envolvidos nesse projeto, é a de fazer os participantes cientes do valor contingente dos princípios da sua própria cultura, no sentido de que sempre fazemos sentido no mundo em termos de o nosso contexto de enunciação, o que sempre estará limitado pela maneira com que outras culturas fazem sentido de seu mundo.

Há alguns conceitos que ajudam para que esse processo de criação de significados seja plural. Um deles é o de Gianni Vattimo (2003) sobre que, de alguma maneira, todos somos fundamentalistas. Ou seja, para poder funcionar na nossa sociedade precisamos acreditar em determinados valores que nos permitam agir. Nesse sentido, damos valor de fundamento a determinadas crenças e valores. Porém, nunca devemos nos esquecer de que esse processo acontece da mesma maneira em todas as culturas. Ou seja, nossos “fundamentos” acabam onde começam os dos Outros e os fundamentos dos Outros são tão válidos como os nossos próprios.

Em uma sociedade dividida pelo que aparecem como diferenças insuperáveis, o conhecimento sobre outros sujeitos, culturas e comunidades é muitas vezes construído como clichês, estereótipos e mal entendidos, que podem produzir diferentes tipos de discriminação. Essa maneira de enxergar o Outro implica que nossos valores são verdadeiros, enquanto os dos Outros são reduzidos a fanatismos. Por sua vez, essa ideia confirma os conceitos de *enfraquecimento* (*weakening*) e *secularização* (Vattimo, 2003, p. 33) no sentido de que necessitamos de verdades para poder funcionar, mas elas devem ser entendidas como *débeis* porque são contingentes, não absolutas e *seculares* porque não são sagradas ou eternas. Elas dependem das muitas interpretações, que podem variar segundo o lugar e tempo. Ser ético, então, implica não se

prender por essas verdades como valores absolutos, mas compreender que elas necessariamente mudam para se adequar a novas contingências históricas e contextos culturais. Ao mesmo tempo, ser ético, nos termos propostos, implica, como assinala Vattimo (2003, p. 35), entender a verdade como um *consenso*, escutar, participar e estabelecer uma relação com o Outro diferente, que sempre está mudando, e não com uma ordem fixa de valores.

A EAD E AS NARRATIVAS DE VIDA

A EaD tem sido repetidamente desacreditada porque se diz que os alunos dessa modalidade não são verdadeiros membros da comunidade acadêmica (GRANGER; BOWMAN, 2003, p. 177). Uma maneira possível de superar esse obstáculo, segundo alegam os autores, é envolvendo os alunos em atividades metacognitivas como as narrativas de vida que exploram as identidades, estilos de vida e de aprendizagem e mostram o relacionamento dos alunos com seu contexto por meio da análise crítica de sua comunidade e de seu lugar nela. Esse tipo de atividades reflexivas, por meio das narrativas, é de grande valor porque ajudam os alunos a achar suas vozes, dentro e fora de suas comunidades, assim como se relacionar com seus pares de outras comunidades em geral, e comunidades de aprendizado em particular que, nesse caso, são parte da uma nação continental como o Brasil. Como explicam Smith e Watson (2010, p. 189):

Os arquivos de vida têm como objetivo educar, reconstruir a memória e curar. Eles ajudam a construir a comunidade e memorializar o passado ao encurtar diferenças e identificar valores compartilhados. O esforço de construir uma memória coletiva, uma história por vez, se traduz em uma cidadania participativa. Esses projetos de narrativas coletivas, tanto que sejam publicadas como livros, filmes, documentários, gravações ou mídia digital, situam a história do indivíduo na narrativa maior da história nacional, como sendo uma “história de baixo” que relaciona narradores e escutas à nação, entendida como uma comunidade imaginada (nossa tradução).

Por sua vez, definindo as narrativas como cerimônias de crença, J. Edward Chamberlin (2007, p. 1) explica que “as histórias dão significação e valor aos lugares que chamamos o nosso lar; elas nos relacionam com o mundo que habitamos; nos mantêm juntos e, ao mesmo tempo, nos separam” (nossa tradução). As narrativas são, então, espaços onde podemos refletir sobre quem nós somos, quanto a comunidade significa para nós e como nos relacionamos com o mundo. Ainda mais importante, talvez, elas são significativas não somente porque afirmam, mas também questionam as nossas identidades a nos ajudar a desfamiliarizar a vida do nosso dia-a-dia que, devido aos hábitos, torna-se invisível ou, pior ainda, naturalizada: as histórias sempre têm algum elemento de estranheza e isso é o que primeiro chama a nossa atenção fazendo com que acreditemos nelas. Reconhecer a diferença nas histórias das outras pessoas faz com que as enxerguemos e as escutemos nas nossas (CHAMBERLIN, 2007, p. 1; nossa tradução). No processo de nos tornarmos críticos dos Outros, com quem nos relacionamos, nos tornamos críticos de nós mesmos. Como as narrativas contam sobre as nossas crenças e tradições, elas narram de onde viemos e por que somos o que somos e estamos onde estamos; elas são “não somente crônicas de eventos, mas cerimônias de crenças” porque “histórias e músicas nos fornecem uma maneira de acreditar, e as cerimônias afirmam a nossa fé” (CHAMBERLIN, 2007, p. 2; nossa tradução).

É esse aspecto comunitário das narrativas, que tem como objetivo a inclusão social, que as narrativas de vida recuperam e as diferenciam da autobiografia tradicional. Como observam Smith e Watson (2010, p. 13), esse tipo de narradores vai além das narrativas de seus próprios “Eus” ou de narrar “crônicas de eventos”: eles “fazem História” porque suas narrativas contêm “suas comunidades” o que “justifica suas percepções, afirma suas reputações, discute com os Outros, articula informação cultural e inventa possíveis e desejados futuros”.

Então, as narrativas de vida podem ser lidas como *atos* autobiográficos porque o fato de estarem situadas em uma história com um enredo, como argumentam as autoras, significa que estão situadas “em lugar e tempo” e implicam em mudanças; então, podem ser lidas como “interações cruciais com o mundo” no sentido de que “estão dirigidas a uma audiência/leitores e

estão envolvidas em uma discussão sobre a identidade” (SMITH; WATSON, 2010, p. 63; nossa tradução).

Assim, narrativas de vida implicam em algum tipo de agência que pode dar lugar a novos e diferenciados tipos de comportamentos porque estão inscritos na vida da comunidade. Claramente, a relação entre narrativas e comunidade é um processo dinâmico que sempre está aberto a novas mudanças já que ambas se alimentam mutuamente. O escritor nigeriano Chinua Achebe (1988, p. 48) disse que “as histórias criam pessoas que criam histórias que criam pessoas” enquanto “as pessoas criam histórias que criam pessoas que criam histórias” em uma relação sem fim. Isso porque as narrativas sempre se originam na comunidade e a ela voltam. Nesse processo, elas não permanecem a elas mesmas, porque são sujeitas a múltiplas interpretações que ajudam a visualizar a experiência social de onde surgiram de maneira diferenciada e, eventualmente, contribuem para introduzir mudanças.

Por sua vez, essa relação entre pessoas de diferentes âmbitos da vida nacional não significa, necessariamente, uma relação harmoniosa. Muitas vezes essa aproximação produz conflito; contudo, o conflito pode ser bem produtivo. Gerald Graff (1993, p. 108) fala que o que necessita ser narrado é o conflito entre as diferentes comunidades focando, precisamente, em temas como agência, gênero, etnicidade, identidade, localidade. Ele acrescenta que “o contraste é fundamental porque as ideias não são ilhas; para se tornar inteligíveis precisam ser entendidas em relação a outras ideias”. Para ele, a melhor maneira de lidar com o conflito é fazer dele o nosso objeto de estudo em vez de o apagar ou estabelecer uma falsa harmonia. Isso nos leva a reconsiderar os nossos valores e os valores dos Outros, de maneira contingente e relacional, porque ao estar em contato com narrativas de outros contextos culturais nos familiarizamos com epistemologias diferentes e, por consequência, com as necessidades e crenças de outras comunidades, o que nos ajuda a ser receptivos e respeitosos de Outras formas de vida. A escrita e leitura das narrativas de vida transformam-se assim em uma instância de ação e inclusão social porque se fusionam em um lugar comum que, como aponta Chamberlin (2007, p. 239), “não é nem um lugar nem um conjunto de histórias. É um estado da mente em que aceitamos que as categorias da realidade e da imaginação são como as categorias de ELES e NÓS” (nossa tradução).

Por sua vez, as narrativas nos ajudam a problematizar o conceito de lar ou comunidade como sendo o lugar onde moramos ou ao qual pertencemos e a partir do qual articulamos as nossas narrativas. Nem sempre gostamos dele: “O lar pode ser todas essas coisas ou nenhuma delas. O que for e onde for, o lar é sempre ‘uma fronteira’, um lugar que nos separa e que nos conecta, um lugar de paz e de conflito” (CHAMBERLIN, 2007, p. 3; nossa tradução). O conceito de lar, fala Chamberlin, é um ninho de contradições e conflitos porque a população que o habita não é homogênea, mas profundamente heterogênea. Ao mesmo tempo, Smith e Watson (2010, p. 69) observam que o *local* das narrativas de vida significa tanto como as narrativas. Esses locais da narrativa “realizam uma tarefa cultural” no sentido de que “organizam as narrativas pessoais nas quais se apoiam”. Esses sites, alegam as autoras, são de “múltiplas matrizes” e podem ser “pessoais, institucionais ou geográficas” e, até certo ponto, as três se superpõem.

Nesse sentido, Brydon e Coleman (2008, p. 7) apontam que o termo *comunidade* tem tradicionalmente sido utilizado para se referir a pequenos grupos sociais que funcionam a nível local e implicam uma relação direta entre as pessoas. Embora esse significado não tenha desaparecido, foi primeiramente estendido e desenvolvido para se referir a formas imaginárias de relação entre grandes estruturas sociais como a nação; hoje, na era da tecnologia, o termo tem sido reinventado para se referir a grupos de pessoas que têm algum tipo de filiação, mas não estão limitadas pelo espaço geográfico porque eles se conectam por meio do espaço virtual.

Esse é o caso do nosso curso de EaD que conta com polos localizados nos diferentes pontos geográficos e culturais do país. Então, os locais das narrativas de vida que fazem parte do nosso projeto pertencem a diferentes tipos de comunidades que cobrem desde as grandes metrópoles até as áreas rurais; comunidades de baixa renda até comunidades de classe alta; em todas elas, o indivíduo luta com temas relacionados com o meio ambiente, a política ou a família. É por isso que Smith e Watson (2010, p. 71) afirmam que “... o local, muito mais do que noções de lugar, fala do caráter situado das narrativas de vida” que, como foi sugerido, está implícito nas entrelinhas da narrativa.

E é aqui, como já temos afirmado, que as narrativas de vida e a EaD se unem e se complementam. Primeiramente, no âmbito das narrativas em que

podemos re-imaginar quem Nós somos e também quem são os Outros que fazem parte da nossa cultura. Segundo, é no âmbito das narrativas, nesse caso das narrativas de vida, que podemos transformar o Outro em alguém bem mais familiar para Nós, ao mesmo tempo em que Nós nos tornamos familiares para Eles.

AS NARRATIVAS DE VIDA E O HIBRIDISMO TECNOLÓGICO

Durante dois anos de pesquisa, o grupo partiu de várias possibilidades de narrativas para que os discentes apresentassem propostas de histórias pessoais, como fotografias em álbuns de família, histórias do entorno social em que vivem, como imagens e descrições de praças, de ruas, de lugares, narrativas de família e históricas, como origem da família, origem do bairro, da cidade. Na maioria das vezes, os estudantes acabavam elaborando narrativas verbais e escritas.

Para que pudéssemos apontar tecnologias digitais de informação e comunicação, passamos a estudar textos que estavam nessa direção, assim como iniciamos o processo de participar de eventos, congressos em que a discussão fosse sobre as novas metodologias digitais de informação e comunicação.

Tomando como início a Jornada virtual de educação a distância - JOVAED, em 2018, alguns professores e alunos se inscreveram para participar e então decidimos que deveríamos criar narrativas de vida que permeassem o nosso entorno, nosso e dos alunos. A participação de alunos foi além daqueles do curso de Letras EAD, ou seja, muitos alunos do curso no presencial também participaram com os docentes. O projeto de pesquisa, como já apontamos, tem como foco o aluno EAD. No entanto, também percebemos que o aluno de cursos presenciais tem características semelhantes, principalmente no que se refere a distâncias geográficas, já que muitos vivem em bairros longínquos do *campus* em que estudam e convivem com Outros de regiões bastante distintas.

Nesse sentido, a ideia se transformou no ensino de narrativas, narrativas de vida, objetivando um ensino híbrido que partisse do EAD, mas que envolvesse a educação de ambos, presencial e EAD.

Em discussão com professores e alunos chegamos à conclusão de que deveríamos narrar não apenas como estávamos fazendo até então. Envolveríamos tecnologia para que pudéssemos criar vídeos narrativos, mas que estivessem à disposição em aplicativos para dispositivos móveis.

Os procedimentos metodológicos, então, foram se apresentando à medida que discutíamos como fazer essa narrativa audiovisual. Evidente que poderíamos fazer vídeos exatamente como fotografamos pelo celular, apenas apertando a tecla vídeo da câmera do dispositivo móvel. No entanto, a criação precisaria ir além usando um aplicativo que gravasse, permitisse narração oral e colocação de música fundo ou tema e, mais ainda, permitisse a edição de todo o processo.

Cada professor, cada aluno, poderia usar qualquer aplicativo. O primeiro a surgir, vieram outros, pela facilidade de uso foi o *app Noizz*. Esse é um aplicativo poderoso da edição de vídeo curto. Nele é possível salvar automaticamente seus vídeos no celular e assim publicá-los. É um aplicativo para edição de vídeos que permite a inserção de elementos em vídeos já gravados, além de utilizar a câmera do dispositivo para registrar momentos com filtros, adicionar trilhas sonoras, legendas e desenhos com movimentação.

A criação da narrativa de vida foi audiovisual, relacionando-se à arte contemporânea, cuja linguagem é múltipla; a narrativa oral e visualizada e integrada à arquitetura, aos cortes do cineasta, aos ruídos de fundo, entre outras linguagens, remetendo a noções de territórios e interterritórios (Tema de nossos debates em grupo, como já apontamos anteriormente). A indicação técnica de gravação da criação de uma narrativa de vida foi o uso de aplicativos para filmar e editar no celular. Além desse uso, a indicação técnica para a exibição da criação da narrativa de vida foi o uso do site de compartilhamento de vídeo, o site *YouTube*.

Aceito o *app*, passamos a produzir as narrativas e publicá-las no *youtube* para a facilidade de acesso a outros professores e estudantes. O material estava pronto, mas para que pudéssemos trabalhar com ele de maneira teórica, mas também didática, precisávamos ampliar o trabalho.

Nesse sentido, formamos um grupo de estudantes e professores com seus vídeos e nos inscrevemos na jornada - JOVAED 2018.

O que é a jornada em questão?

A Jornada Virtual ABED de Educação a Distância é um evento online, aberto e gratuito organizado pela ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância que, nessa nossa experiência, ocorreu entre 09 a 29 de junho de 2018, de maneira assíncrona exatamente como a ferramenta se apresentou a nós porque não estaríamos ao mesmo tempo todos juntos nas postagens. Cada professor, assim como cada aluno, fez suas participações com mais liberdade do que se a experiência fosse síncrona. Embora a comunicação síncrona resulte em mais eficiência justamente porque é presente, a ideia era mesmo a distância e deixar livres todos os partícipes para que pudessem agir cada um dentro de seu próprio tempo. No entanto, isso não significa, nem significou, que não houvesse seriedade e responsabilidade das postagens, assim como de comentários sobre as postagens.

A JOVAED 2018 envolveu diversas atividades síncronas e assíncronas (nossa escolha pelos motivos apontados acima) em múltiplas plataformas, como: ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, *blogs* e *microblogs*, dispositivos móveis e *webconferências*, dentre outras.

Nossa opção, como apontamos, foi usar os dispositivos móveis para elaboração de vídeo com narrativa de vida que mostrasse uma história local, regional, de entorno e isso foi feito pelo aplicativo *Noizz*. Estipulamos que nossa participação seria assíncrona e uma data foi marcada para que os acessos fossem feitos à medida que comentários eram apontados.

Participamos com o tema “Narrativas de alteridade da ocupação urbana: uso de aplicativos para criação audiovisual” e usamos como ferramenta o *Google Classroom* que nos deu oportunidade para criar páginas e elaborar comentários sobre os vídeos.

Com essa ferramenta cada um dos produtores de vídeos colocava também uma pequena explicação do material feito como reproduzimos abaixo o de uma de nós, autoras deste artigo:

Dentro da nossa proposta de exemplos de narrativas audiovisuais, apresentamos o material produzido pela Roseli Gimenes. Leia a descrição do conteúdo: ‘Dentro do

Projeto de Pesquisa do curso de Letras da Unip Interativa “Encontros Interculturais na EAD: Narrativas de vida dos diferentes brasis”, em segundo momento, trabalhamos com Narrativas da Alteridade. Significa narrar tendo como universo o olhar sobre o Outro na perspectiva do espaço, do território. Narrar com dispositivos móveis, eis o objetivo. Uma narrativa audiovisual. A ideia do vídeo é exatamente narrar o espaço em que me encontro com o Outro que também o habita. Esse Outro é o espaço em si, mas também objetos e pessoas que circundam o olhar. Escolhi a metonímia dos pés das pessoas exatamente porque marcam passos no espaço ocupado. Cães porque são companheiros da jornada das pessoas e a vegetação porque é nossa máxima preocupação. No caso, a escolha de uma praça significativa à comunidade do bairro em que vivo mostra que a topologia que acalma é também o que almejamos em nossas vidas.’ (GIMENES, 2019).

Cada passante da página, alunos e professores, assiste ao vídeo e deixa comentários como se vê na figura 1:

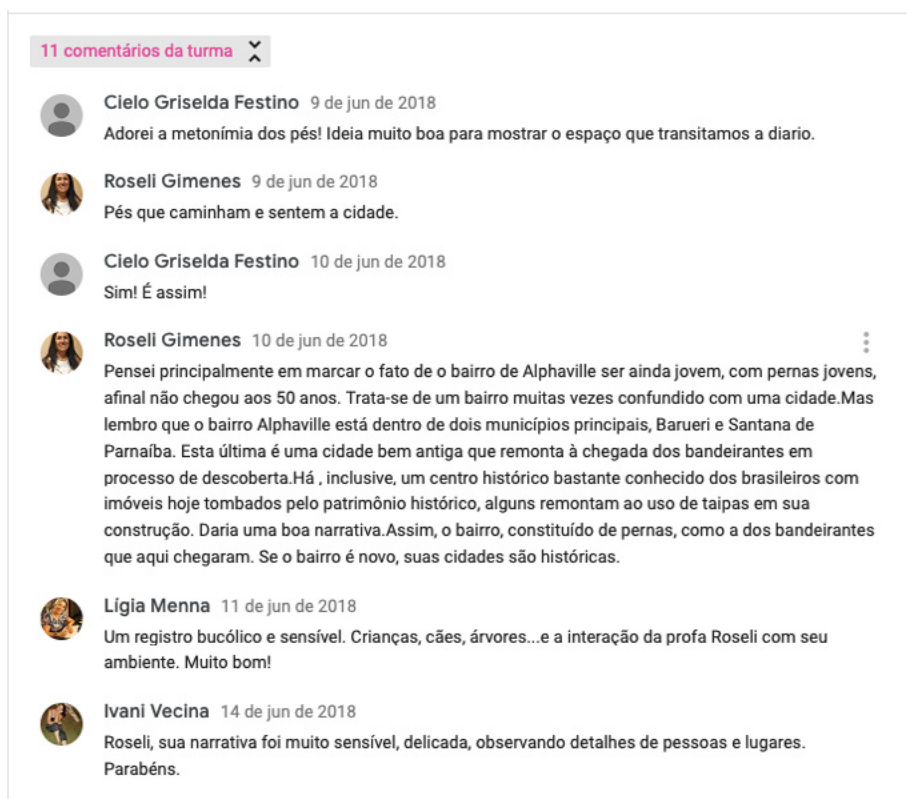


FIGURA 1. Comentários sobre o vídeo produzido pela Roseli Gimenes.

Fonte: JOVAED, 2018.

A sequência que se vê acima na Figura 1 mostra como a atividade, de fato, foi assíncrona, ou seja, cada participante aparece em dias e horários diferentes, assim como se vê também nos comentários.

A possibilidade de criação desse trabalho só aconteceu porque nossas leituras prévias, nossos referenciais teóricos, além dos temas sobre narrativas e interterritórios, foram os que trabalharam a questão do Hibridismo na educação.

HIBRIDISMO NA EDUCAÇÃO

O material conforme apresentamos representa uma possibilidade de mesclar ensino presencial e EAD dos dois lados. Assim, o estudante do EAD, mesmo já colocado a distância, aproxima-se da construção da narrativa pelo vídeo feito pelo aplicativo, vai em busca de material para sua história. Vê lugares, entrevista pessoas, participa presencialmente do processo. E o aluno do presencial toma contato com a distância dos aplicativos que não são considerados apenas objetos frios, mudam pelo olhar criativo do narrador.

Muito mais, ambos partilham da tecnologia pela disseminação das TDI-Cs (Tecnologias digitais da informação e comunicação). Nesse sentido, os estudantes e professores fazem uso da tecnologia com um fim educacional. Exatamente, criar narrativas de vida, não ficar apenas no discurso teórico convencional em que estudantes ouvem conceitos e não praticam; melhor, às vezes praticam, mas apenas aquelas também narrativas convencionais, escritas e no papel ou na tela do computador.

Aproveitamo-nos da definição que envolve a tecnologia da educação, em função do hibridismo, de Struchiner e Giannella (2018, p. 319):

Hibridismo tecnológico na educação (HTE) é uma expressão polissêmica que identifica e qualifica determinadas características relacionadas à sinergia de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na sociedade contemporânea, partindo da perspectiva de que já não é mais possível diferenciar ou tratar separadamente as diversas linguagens e suas mídias, bem como as relações espaço-tempo e físico-virtual em processos educativos.

Segundo J. Moran (2015), o caráter híbrido sempre esteve presente na educação. A aproximação com os processos de conectividade, evidentemente, deixaram isso mais claro. Ou seja, a aprendizagem não é tão somente individual ou coletiva. Aprende-se na escola, mas também na comunidade. Com intenção ou não de aprendizagem. Ainda que possamos prever e ter um cronograma de aprendizagem, ela se torna aberta, informal sempre que contamos com as experiências dessa jornada.

Considerando que o MEC já aprovara 20% de estudos a distância e agora caminhamos de acordo com 40% (PORTARIA 1428, de 2018), é preciso pensar e repensar como será esse ensino. Híbrido, portanto, já que quase a metade de um curso presencial poderá ser exercitado a distância.

A aprendizagem híbrida contém ensinamentos do Letramento Digital já que, como vimos no caso apresentado, ler implica mais do que um ato de leitura verbal, mas ler é também uma leitura de imagens (SANTAELLA, 2012); no caso, de um vídeo que seja uma narrativa de vida. Postado um vídeo na página da JOVAED percebemos que (exemplos apontados) muitas pessoas (professores e alunos) colocavam questões, faziam uso crítico do que seja narrativa para exercitarem suas próprias narrativas. Para além dessa percepção, um vídeo narrativo é também dependente de um contexto de realização, o como e em que contexto foi elaborado. Ler essa imagem audiovisual em movimento precisa e requer análise. Por isso, não se trata de um vídeo qualquer feito para um momento de lazer, mas um vídeo-narrativa que implica em conhecimentos prévios do que seja uma narrativa, do que seja, neste caso, uma narrativa de vida. Esse vídeo precisa corresponder aos objetivos propostos pelo grupo de pesquisa para essa atividade.

Esse projeto, além de unir professores e alunos, já que a tarefa é conferida a ambos, contém um átimo da função conativa do ‘faça você mesmo’, conforme nos apontam Nolasco-Silva, Lo Bianco e Faria (2018, p. 77):

Por sua natureza híbrida, as audiovisuais nos falam das possibilidades de fabricar com, de misturar conhecimentos e produzir um outro a partir de uns tantos. Por sua abertura ao compartilhamento, as audiovisuais inspiram a troca e produzem laços em redes sociais distintas. Por borrar as fronteiras entre os códigos estabelecidos, autorizando linhas de improviso, as audiovisuais indicam que hierarquias podem ser dispensadas, dando lugar a diálogos mais livres.

Essa natureza híbrida educacional e tecnológica está presente no trabalho que apontamos porque envolve o tecnológico com o uso dos dispositivos móveis e com eles o uso de uma mídia prazerosa que é o vídeo, audiovisual, conforme nos aponta Mattar (2009, p. 118):

O grau das interações também varia em função das mídias utilizadas, como texto, áudio, vídeo, teleconferência, entre outras. A combinação planejada dessas diferentes formas de interação é um desafio da EAD. Todos esses tipos de interação podem ocorrer síncrona e assincronamente, por meio de diversos gêneros de comunicação. Interações síncronas envolvem um grau de espontaneidade que não é fácil de encontrar nas interações assíncronas, as quais, entretanto, oferecem mais flexibilidade para o aluno, já que podem ocorrer em qualquer lugar e horário.

Um desafio, diríamos, também para o ensino presencial. E no presencial os alunos estão mais acostumados às atividades síncronas: o professor está a sua frente, pode tirar-lhe dúvidas a todo momento, o material está a seu alcance na lousa seja o quadro negro ou o digital. Na presença tudo está síncrono. Justamente a atividade que fizemos, por ser assíncrona, liga o estudante do ensino presencial a atividades que ele pouco usa. Os cursos presenciais contam com a presença de alunos. De certa forma, toda a tecnologia à disposição de estudantes e professores enriquecem os cursos. A sala de aula e o ambiente virtual confluem, convergem. Quebra-se “*a dicotomia da distância na educação*” (TORI, 2009, p. 128).

Quais resultados pudemos obter dessa experiência?

O primeiro foi o da interação e convergência de interesses tanto de professores como de alunos; e de alunos do presencial assim como os de EAD. O segundo, importantíssimo, foi o da aprendizagem prazerosa. Prazer aqui não significa facilidade já que para muitos foi uma experiência única acessar o *app*, aprender como manuseá-lo e, enfim, fazer o vídeo, colocar narração oral, música e efeitos de edição. Além de tudo, ainda praticar o como inserir esse material no *YouTube*. Dificuldades maiores ficaram por vir quando tivemos que criar o material para participar da JOVAED. Criar a página no *Google Classroom*. Embora já muito conhecida, essa plataforma junta algumas ideias simples para facilitar a comunicação entre professores e seus alunos. Com ela, os professores podem criar e receber tarefas, se organizar com a criação de pastas no *Google Drive* para cada uma das tarefas e conversar

em tempo real com seus estudantes, seja dentro ou fora da sala de aula. Esse ‘tempo real’ existe, mas em nosso caso, o tempo era o depois das postagens, o tempo de cada um para entrar e deixar comentários. O *Google Classroom* é ideal para quem tem projeto educacional e quer reunir seus alunos em uma plataforma digital. Bastante simples, a ferramenta permite que você crie uma sala de aula, adicione seus alunos por e-mail e elabore tarefas para compartilhar na agenda da sala. É possível conversar ainda em tempo real com os alunos, dentro ou fora da sala de aula. Em nosso caso, além de alunos, como apontamos, os professores também criaram contas para acesso à plataforma e isso possibilitou diálogos sem nível de desigualdade. Ali todos eram aprendizes em um projeto: não apenas criar a narrativa de vida em um dispositivo móvel, mas também aprender o como criar, o como trabalhar com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Dito assim, a um leitor ubíquo, tudo parece fácil. Lembramos, no entanto, que tudo pode ser fácil e tão somente uma atividade de lazer. Não era esse o nosso objetivo. Queríamos que fosse uma aprendizagem educativa. Os resultados, apesar de todas as dificuldades, foi um trabalho prazeroso e bonito e, melhor, sabermos não só o que é uma narrativa de vida, mas como fazê-la em audiovisual e com um aplicativo em dispositivo móvel. E fora, para fora, com o preconceito. Fora no sentido de deixar a tecnologia entrar em nosso trabalho. Para além dos resultados, um objetivo importante e muito mais aparentemente abstrato é o de olhar para o Outro como apontamos logo no início deste artigo. Exercer uma posição crítica para poder criticar um vídeo feito por esse Outro e esperar também uma crítica. Leia-se aqui a palavra crítica naquele sentido enriquecedor da aprendizagem, aquele que nos leva ao crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos uma experiência inovadora com o uso de aplicativo em dispositivo móvel, levando em consideração o hibridismo tecnológico na educação e partindo de um grupo de trabalho heterogêneo com alunos do

presencial e do EAD, mas também com professores, muitos com imensos preconceitos em relação ao uso da tecnologia com fins educacionais. Vencemos preconceitos. Fizemos um trabalho bem feito e bonito que pode ser apreciado nos links que deixamos à disposição.

A base teórica no que se trata de narrativas, como estudiosos de Letras, nós a tínhamos. Narrativas de vida e interterritório, tema atualíssimo, refez pensamentos fechados sobre o espaço urbano. Sobretudo aprendemos muito com os autores aqui apontados que veem no hibridismo (também uma questão cultural) e na *blended learning* uma resposta criativa para a aprendizagem. Mistura e articulação entre o ensino presencial e o ensino a distância, uma estratégia dinâmica que envolve diversos recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços. Enfim, o uso das TDICs para o ensino aprendizagem. Os benefícios da aprendizagem híbrida. O uso de narrativas de vida para a inclusão não só de alunos de diversas partes do Brasil ou de diversos bairros de uma cidade, mas também entre alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, Chinua. *Hopes and Impediments. Selected. Essays 1965-1987*. London: Heinemann, 1988.
- BRASIL Ministério de Educação. *Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es. Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Brasília, 2006.
- BRYDON, Diana; COLEMAN, W.D. (eds). *Renegotiating Communities*. Vancouver, Toronto, UBC Press, 2008.
- CHAMBERLIN, J. Edward. *If this is your land, where are your stories? Finding Common Ground*. Toronto: Vintage Canadá, 2007.
- EINAVIB (JOVAED 2018): Roseli Gimenes - Narrativas de Alteridade da ocupação urbana! [s.i.], 2018. 1 vídeo (2:45min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l7QYeiv_2JA. Acesso em: 07 mai. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GIMENES, Roseli. *A sala de aula invertida na disciplina Literatura. Anais... Florianópolis: 24 CIAED ABED*, 2017.
- GRAFF, Gerald. *Beyond the Culture Wars. How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*. New York - London: W. W. Norton & Co., 1993.
- GRANGER, Daniel; BOWMAN, M. *Constructing Knowledge at a Distance: The Learner in Context*. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON William G. (eds). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, New Jersey - London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.
- JOVAED, 2018. [S.I; s.n.]. Disponível em: <https://classroom.google.com/u/0/c/MTU3NzExODc3NjRa/t/MTU4MDQzNTI3Mjha>. Acesso em: 07 mai. 2019.
- GIMENES, Roseli. *Narrativas de Alteridade da ocupação urbana! EINAVIB - JOVAED 2018*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l7QYeiv_2JA. Acesso em: 07 mai. 2019.
- MATTAR, João. *Interatividade e aprendizagem*. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs). *Educação a distância. O estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009.

- MORAN, J. Educação híbrida: Um conceito – chave para a educação hoje. In: BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. de M. (orgs). Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio; FARIA, Lia. Educação a distância, cultura da convergência e audiovisuais: apontamentos para a formação de professores. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a distância, (s.1), v.17, n1, 2018.
- SANTAELLA, Lucia. Leitura de imagens. Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SMITH, Sidonie; Julia WATSTON. [2001] A Guide for Interpreting Life Narratives. Reading Autobiography. London - Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.
- SMITH, Sidonie; Julia WATSTON (eds). Women, Autobiography, Theory. A Reader. The University of Wisconsin Press, 1998.
- STRUCHINER, Miriam; GIANNELLA, Taís Rabetti. Hibridismo tecnológico na educação. In: MILL, Daniel (org). Dicionário crítico de educação e tecnologias de educação a distância. São Paulo: Papirus, 2018.
- TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Marcos (orgs). Educação a distância. O estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.
- TORI, Romero. “A Presença das Tecnologias Interativas na Educação” In Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, Vol. II, N 1, 2010, p.1-16.
- VATTIMO, Gianni. Ethics, Politics and Law. Columbia U. Press, 2003.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ORGANIZADORAS

MARIA ZILDA DA CUNHA

Pós-doutorado em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal (2018) e Pós-Doutorado em Ciências, Educação e Humanidades pela UER (2016); 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 Humanitas, USP/ Paulinas, 2009. Pesquisadora do CNPq. Contato: mariazildacunha@hotmail.com

LÍGIA REGINA MÁXIMO CAVALARI MENNA

Pós-doutorado em Letras pela FFLCH-USP. Doutora em Letras na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado na mesma área. É docente do Curso de Letras da Universidade Paulista (UNIP) e professora colaboradora do PPGECLLP-FFLCH-USP. Autora de *A carnavalização na literatura Infantil* (Giostri, 2017) e *A literatura infantil além do livro* (Bonecker, 2019). Participa dos seguintes Grupos de Pesquisa (CNPQ/CAPES): “Encontros interculturais na EAD: Narrativas de Vida dos diferentes brasis”, à frente da linha de pesquisa Diferentes gêneros autobiográficos: sua relevância histórica, social e literária (UNIP Interativa) e “Produções literárias e culturais para crianças e jovens” (FFLCH/USP), na linha de pesquisa “Literaturas e outras formas de saber.” E. mail: mennaligia@gmail.com

AUTORES

AVANI SOUZA SILVA

Graduada e licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP/SP), Mestre e Doutora pelo Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da mesma universidade. Membro dos Grupos de Pesquisa “Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens” e “Timor-Leste: Literatura, Política e Sociedade”. E-mail: avanissilva@gmail.com

BRUNO ANSELM MATANGRANO

Bacharel, mestre e doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), concentrando suas pesquisas sobre as literaturas simbolista e decadentista, escritas em português e francês, assim como sobre as vertentes do insólito ficcional. Dedicou-se também às teorias sobre a representação dos animais e dos monstros em obras literárias e em produções audiovisuais. É membro dos grupos de pesquisa POEM (Poéticas e Escritas da Modernidade), da USP, e “Nós do Insólito: vertentes da ficção, da teoria e da crítica”, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), assim como do LÉA (*Lire en Europe Aujourd’hui*), rede de pesquisa internacional da Universidade de Lisboa (FLUL). Já publicou vários artigos, traduções e contos em revistas, jornais e obras coletivas e é autor dos livros *Contos para uma noite fria* (2014) e *Fantástico Brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasma* (2018), com Enéias Tavares. E-mail para contato: bamatangrano@yahoo.com.br. Currículo Lattes disponível através do endereço: <http://lattes.cnpq.br/2139289828609663>

CIELO G FESTINO

Doutora em literaturas de língua inglesa pela USP. Fez um programa de pós-doutorado sobre ensino de literatura na Universidade de São Paulo (2007-2009/ FAPESP), um segundo pós-doutorado sobre o conto nas línguas vernáculas da Índia, de autoria feminina, na Universidade Federal de Minas Gerais (2010-2012) e atualmente um pós-doutorado sobre a Literatura de Goa na área de Literatura Comparada (2014-) no DLCV/USP. É professora de li-

teraturas de língua inglesa na Universidade Paulista, São Paulo, e professora colaboradora do programa de Mestrado da Universidade Federal de Tocantins. É membro do projeto temático “Pensando Goa. Uma Biblioteca Singular em Língua Portuguesa” (USP/FAPESP). Tem várias publicações sobre literatura indiana, entre elas foi co-editora do volume da revista literária *Muse India* (vol. 70, 2016), dedicado à literatura de Goa de língua portuguesa, e do livro *A House of Many Mansions: Goan Literature in the Portuguese Language. An Anthology of Original Essays, Short Stories and Poems* (Margão, Goa: Under the Peepal Tree, 2017). E-mail: cielofestino@gmail.com

CRISTIANO CAMILO LOPES

Doutor (2012) e mestre (2009) em Letras pela Universidade de São Paulo-USP (Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Professor-pesquisador no Ensino Superior. Possui pós-doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (2020), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e também em Literatura Infantil e Juvenil na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da FFLCH/USP (2016). É doutorando e mestre em Teologia - intracampus (2017) pelo Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper (Instituto Presbiteriano Mackenzie), é bacharel em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005) e pelo Seminário Teológico Betel Brasileiro - intracampus (1998). É membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para crianças e jovens da FFLCH/USP. E-mail: cristianoclopes@hotmail.com

CRISTINA CASAGRANDE

Autora do livro *A amizade em “O Senhor dos Anéis”* (Martin Claret, 2019) e presta serviços editoriais para a HarperCollins Brasil nas publicações de J.R.R. Tolkien no país. Formada em Jornalismo (Cásper Líbero) e Letras (USP), atua hoje como revisora, tradutora, redatora e pesquisadora. Defendeu, em 2017, um mestrado em literatura tolkieniana pela USP e prossegue sua pesquisa no doutorado, ainda sobre Tolkien e a filosofia. Estuda fantasia, mito e contos de fadas no Grupo de Pesquisas sobre Literatura e Produções Culturais para Crianças e Jovens (USP-CNPq), coordenado pela Prof^a. Dr^a.

Maria Zilda da Cunha. Organizou a exposição “De Volta Outra Vez — 80 anos de O Hobbit” (2017), e o curso, com a colaboração do Prof. Dr. Diego Klautau, “A subcriação de mundos — estudos sobre a literatura de J.R.R. Tolkien” (2018), ambos na USP. Gerencia a conta Tolkienista no Instagram e outros projetos inspirados no autor. E-mail: cristina.cf@gmail.com

DAYSE OLIVEIRA BARBOSA

Doutoranda em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa), na Universidade de São Paulo. Professora de Língua Portuguesa na rede pública do Estado de São Paulo, desde 2011. Integra o Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens 2. Realiza pesquisas na área de Literatura Infantil e Juvenil, dedicando-se com maior ênfase à relação intermediática entre literatura e cinema. E-mail: oliveirab2010@gmail.com

DIANA NAVAS

Diana Navas é doutora pela USP e atua como professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Dentre suas principais publicações em livro destacam-se: *Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico* (2016); *Produção literária infantil e juvenil contemporânea: reflexões acerca da pós-modernidade* (org.) (2018); *Educação, Culturas, Artes e Tecnologias* (org.) (2019). É vice-líder do Grupo de Pesquisa “Crítica literária: tendências e perspectivas” (PUC-SP), membro do Grupo de Pesquisa “Literatura Infantil e Juvenil: Teorias e Práticas Leitoras” (UERJ), e integrante do GT da Anpoll “Literatura Infantil e Juvenil”. Suas pesquisas recentes concentram-se nas tendências da literatura juvenil contemporânea brasileira e portuguesa, especialmente na relação interartes e no livro-objeto juvenil contemporâneo. CV: <http://lattes.cnpq.br/9770050223986051>. E-mail: diana.navas@hotmail.com; dnavas@pucsp.br.

ELIANE AP. GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

Eliane Ap. Galvão Ribeiro Ferreira é professora na graduação e pós-graduação da UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Membro dos Grupos de Pesquisa: Leitura e Literatura na Escola (UNESP); Literatura

Infantil e Juvenil: análise literária e formação do leitor (UTFPR-Curitiba); RELER – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC-Rio). Integra o Grupo de Trabalho “Leitura e Literatura Infantil e Juvenil”, junto a ANPOLL, e a “Red Temática de Investigación Literaturas Infantiles y Juveniles em el Marco Ibérico”, vinculado à Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

FELIPE LEONARDO FERREIRA

Graduado em História e em Física, pela Universidade de São Paulo – USP. Atualmente, faz mestrado em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da mesma instituição, desenvolvendo o projeto *A distribuição espacial dos santuários de Atena e Deméter em sítios gregos da Sicília antiga* (sécs. VIII - V a.C.), sob orientação de Elaine Farias Veloso Hirata. Seus interesses incluem tópicos de mitologia e civilização clássicas bem como literatura e cinema fantásticos. É membro do LABECA (Laboratório de Estudos sobre a cidade antiga, do MAE-USP) e colaborador do LECA (Laboratório de Estudos sobre a Cerâmica Antiga) na análise da cerâmica grega do acervo do MAE. Além disso, sob o nome de Felipe Leonard, publicou contos em várias antologias e mantém um canal no YouTube para difusão do conhecimento. Tem sua pesquisa apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail para contato: felipe.leonardo.ferreira@usp.br. Currículo Lattes disponível através do endereço: <http://lattes.cnpq.br/6017799699124334>

FERNANDA MARQUES GRANATO

Doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a pesquisa *O caminho do meio: às margens do sentido paradoxal construído na encruzilhada entre a produção nonsense de Edward Lear (1812-1888) e Qorpo Santo (1829-1883)*, realizada na PUC-SP, sob orientação da Profa. Dra. Vera Bastazin, cujo projeto atual de pesquisa é Afeto, Razão e Constituição do Sujeito na Literatura, e com período sanduíche como Doutoranda visitante na Universidade de Sheffield (Inglaterra, Reino Unido, sob orientação da Prof. Dra. Anna Barton). Graduate e ALUMNI da University of Sheffield, Inglaterra, Reino Unido. Mestre em Literatura e Crítica

Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo Especialização em Docência no Ensino Superior pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e sendo graduada em Comunicação e Multimeios pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em Letras - Tradução: inglês-português pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui o Certificado CELTA de Ensino do inglês como segunda língua emitido pela Universidade de Cambridge. E-mail: femarques-granato@gmail.com

GRAZIELE MARIA VALIM

Doutoranda do PEPG em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Dra. Diana Navas, com bolsa CAPES. Mestre em Literatura pela mesma Universidade (2016). Possui especialização em Literatura e Teoria Literária pela PUC-SP (2014), e graduação em Letras com licenciatura em Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2006). Tem experiência acadêmica nas áreas: Estudos Literários, com ênfase em Teoria Literária, Poéticas da Modernidade, Literatura Juvenil, Literatura Portuguesa. Possui experiência como professora de língua inglesa e mais de dez anos de experiência profissional em treinamento, desenvolvimento (coaching) e gestão de pessoas e serviços em ambientes corporativos. E-mail: gravalim@gmail.com

GABRIELA TREVIZO GAMBONI PATROCINIO

Doutoranda e Mestre (2014) pelo Programa de Estudos de Pós-Graduação em Literatura e Crítica literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Literatura pela COGEAE/PUC-SP (2012). Posuo Graduação em Letras pela Unifafibe (2008), além de Pedagoga pela Uninove (2017). Atuo como professora de Literatura para o Ensino Médio, e professora de Leitura e Escrita Criativa para Ensino Fundamental II. E-mail: gabi_gamboni@hotmail.com

JOÃO LUÍS CECCANTINI

João Luís Ceccantini é professor de Literatura Brasileira na UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Coordena o Grupo de Pesquisa CNPq

“Leitura e Literatura na Escola”. É votante da FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Integra a “Red Temática de Investigación Literaturas Infantiles y Juveniles em el Marco Ibérico”, vinculado à Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Foi coordenador do Grupo de Trabalho “Leitura e Literatura Infantil e Juvenil” da ANPOLL.

JULIANA PÁDUA SILVA MEDEIROS

Juliana Pádua Silva Medeiros é membro dos grupos de pesquisas “Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens” (USP), “O discurso pedagógico de Paulo Freire: confluências” (UPM) e “Literatura Infantil e Juvenil” (GEPLIJ-UNIFESSPA), doutoranda bolsista em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), mestre em Letras pelo programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP), especialista em Literatura e Artes Visuais (UNIFEV) e graduada em Letras (FEF).

Já atuou como resenhadora, arte-educadora e professora no Ensino Superior e na Educação Básica. Atualmente, é consultora/assessora, formadora e produtora de conteúdo na área de literatura para infância e juventude e seus diálogos com as artes, as mídias e as tecnologias, bem como com ateliê de linguagens.

É coautora de 20 livros, entre eles *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*, premiado, em 2017, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil FNLIJ - como Melhor Livro Teórico do Ano, além de receber o Selo Altamente Recomendável e fazer parte do catálogo da Feira de Bologna de 2018. E-mail: julianapadua81@gmail.com

KARIN VOLOBUEF

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1984), mestrado em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no Campus de Araraquara. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Alemã, atuando principalmente nos seguintes temas: Ro-

mantismo, conto de fadas, fantástico, ficção científica e romance fantasia (Fantasy Novel).

KLAUS EGGENSPERGER

Possui mestrado em Letras pela Universidade Hamburg, Alemanha e doutorado em Linguística pela Universidade Osnabrück, Alemanha. Leitor do DAAD na UFPR entre 1995 e 2002 e professor visitante na Universidade de Dortmund, Alemanha, em 2003. Pós-Doutorado concluído na USP, FFLCH, 2013/2014. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Paraná, atuando na Graduação no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Área de Inglês) e na Pós-Graduação em Letras como orientador de mestrado e doutorado. Fundador do Grupo de Estudos Ecocríticos GECCO na UFPR. Áreas: Ecocrítica, Teoria Estética (Estética ecocrítica, Teoria Crítica; Freud), Estudos Culturais, Letras Estrangeiras Modernas.

LICA HASHIMOTO

Doutora em Literatura Brasileira, docente do curso de Letras Japonês do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Docente, palestrante, consultora, tradutora e autora de livros e artigos relacionados à Língua e Literaturas Japonesa e Brasileira. Ministra aulas de Literatura Japonesa na Graduação (Letras - Japonês) e na Pós-graduação (Programa de Língua, Literatura e Cultura Japonesa), pesquisadora do Centro de Estudos Japoneses (Ceja-USP) e membro da Associação Brasileira de Estudos Japoneses (ABEJap). Foi Bolsista do Ministério da Educação do Japão (atual MEXT) - especializou-se em Língua e Cultura Japonesas pela Universidade de Waseda (Tóquio) - e do Programa de Treinamento de Professores estrangeiros de Língua Japonesa da Fundação Japão, organização vinculada ao Ministério das Relações Exteriores. Contato lica.hashimoto@usp.br

LUARA TEIXEIRA DE ALMEIDA

Mestranda em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP com bolsa CAPES. Possui pós-graduação em Direção de Arte em Comunicação pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, especialização em Ilustración para

Publicaciones Infantiles y Juveniles no EINA - Centre Universitari de Diseny i Art de Barcelona e graduação em Design Gráfico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Realiza pesquisas com foco em livros ilustrados e no uso das cores nas narrativas.

LUCIANA DE PAULA

Mestra pelo programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade de São Paulo e Bacharel em língua portuguesa pela Universidade de São Paulo - USP (2010), licenciada em língua portuguesa pela Universidade de São Paulo - USP (2011), especialista em psicopedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC (2012), licenciada em pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2015), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais Para Crianças e Jovens – FFLCH-USP. Tem experiência na área da educação no ensino fundamental I e II, além da educação infantil. Quanto à pesquisa, atua nos campos do ensino de língua portuguesa e literatura pelo vértice do uso de narrativas como uma via para a humanização. É professora efetiva de língua portuguesa na Escola Estadual Professora Maria Isabel dos Santos Mello desde 2014. E-mail: abor-boletaverde@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4955469519140482>

LUCIANA TARABORELLI

Mestranda no programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade de São Paulo, na área de linguagem literária e ensino de língua materna: práticas escolares voltadas ao texto literário, em particular do gênero poético, explorando seus vários aspectos: gramatical, textual e discursivos - e os efeitos de sentido que produzem. Possui especialização em Estudos Literários pela Faculdade Anhanguera e graduação em Letras pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio da cidade de Itu- SP.

E-mail: taraborellilu@gmail.com

Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1247551192848919>

LUCIANE BONACE LOPES FERNANDES.

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil. (2015). Pós-doutorado em Metodologia do Ensino e Educação Comparada pela Facul-

dade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e Pós-doutorado em Letras Orientais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). E-mail: lucianebonace@usp.br

MARANA BORGES

Formada em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (2010), com mestrado em Teoria da Literatura pela Universidade de Lisboa (2013) e doutorado em curso pela mesma instituição. Suas principais áreas de interesses são a Teoria da Literatura, a Literatura Brasileira, as Artes Visuais e a Filosofia da Arte. Desenvolveu estágio doutoral no prestigioso CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), em Paris. Recebeu financiamento para pesquisa da Comissão Europeia, da Fundação para a Ciência e a Tecnologia em Portugal e do Ministério da Educação no Brasil. Tem artigos e resenhas publicados no Brasil, Portugal e França. Seu último artigo, “O predomínio das memórias frente ao romance nas narrativas a respeito da ditadura militar brasileira”, apareceu na revista *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* em 2019 (UnB - Qualis A1). Como escritora, ganhou diversas distinções, entre as quais se destacam o Prêmio Governo de Minas Gerais (romance), o Prêmio Humberto de Campos da União Brasileira dos Escritores (contos) e uma bolsa de criação literária da Biblioteca Nacional (romance). Participou da antologia *Histórias da Pandemia* (ed. Alameda, 2020). Contato: marana-borges@gmail.com

MARIA AUXILIADORA FONTANA BASEIO

Pós-doutorado 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). Contato: mbaseio@uol.com.br

MARIA JOSÉ PALO

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Possui graduação em Língua e Literatura Vernáculas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1970), mestrado em Comunicação e Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977). Atualmente Leciona Literatura Brasileira no Curso de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, literatura infantil, ilustração, ficção moderna e contemporânea. Pesquisa os Impasses da Narrativa e do Narrador na Modernidade, com Projeto atual denominado: A fragmentação do dito nos eventos de linguagem escrita: a fabulação do século XX e XXI (Projeto CAPES). Autora/organizadora, entre outros, de Agamben, Glissant, Zumthor: Voz. Pensamento. Linguagem (São Paulo: EDUC-SP, 2013) e Impasses do narrador e da narrativa na contemporaneidade (São Paulo. 2017)

MARIA ROSA DUARTE DE OLIVEIRA

Professora titular em Teoria Literária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Além de muitos trabalhos publicados em livros e periódicos especializados, nacionais e internacionais, é organizadora de várias coletâneas, nas quais também possui ensaios de sua autoria, como: *Agamben, Glissant, Zumthor: Voz. Pensamento. Linguagem* (2013); *Machado de Assis – contos para muitas vozes* (2015, edição bilíngue português-espanhol); *Impasses do narrador e da narrativa na contemporaneidade* (2016). É líder do Grupo de Pesquisa “O narrador e as fronteiras do relato” e editora científica da revista digital *FronteiraZ*. <http://lattes.cnpq.br/7301535243235896>

MICHAELLA PIVETTI

Designer e editora de arte, é formada em comunicação visual, trabalha com design gráfico e especializa-se em projetos editoriais e jornalismo impresso. Pesquisa e atua na área da comunicação visual, jornalismo gráfico, produção editorial e literatura para a infância. É Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ECA USP, Departamento de Jornalismo, onde começou sua atividade docente

na função de professora conferencista. “Planejamento e representação gráfica no jornalismo impresso. A linguagem jornalística e a experiência nacional” é o título do estudo desenvolvido para dissertação de mestrado. Trabalhou para alguns dos principais jornais e revistas brasileiros e desenvolve projetos como colaboradora e consultora para editoras jornalísticas, de livros e escritórios de comunicação. Começa a projetar e ilustrar na literatura para crianças e se interessa em estudar o campo. Em 2018, torna-se doutora em Design e Arquitetura pela FAUUSP, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, com a tese: “A fantasia, o design e a literatura para a infância. Fundamentos para uma gramática contemporânea da fantasia nos livros ilustrados”, uma proposta interdisciplinar, entre design e literatura, para análise e leitura da criatividade. E-mail: micpivetti@gmail.com

NEFATALIN GONÇALVES NETO

Graduação em Letras/Latim pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006), Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011), Mestrado (2011) e Doutorado (2019) em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. Foi professor da rede pública de ensino da cidade de Assis/SP; coordenador pedagógico durante um ano na mesma cidade e professor de Latim da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). Atualmente é professor de Latim e Língua Portuguesa da UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria literária e em Outras Literaturas Vernáculas, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura portuguesa contemporânea (leituras da obra dos escritores portugueses, em especial José Saramago), poesia portuguesa, Literatura Clássica (escritores latinos, Plauto) e a questão da duplicidade na literatura. E-mail: nefa.usp@gmail.com

Link para currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4744283T7>

NATHÁLIA XAVIER THOMAZ

É doutoranda na área de Literatura Infantil e Juvenil na Universidade de São Paulo. Sua pesquisa sobre os diálogos entre literatura e história em quadrinhos é contemplada pela bolsa CAPES. É graduada em psicologia (UNI-

MEP), pós-graduada em Literatura e Crítica literária (PUC-SP) e mestre em Literatura Infantil e Juvenil (USP). É uma das editoras da Revista Literartes e membro do Grupo Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7326418943635236> E-mail: nxthomaz@gmail.com

NORMA SELTZER GOLDSTEIN

Licenciada, mestre e doutora pela Universidade de São Paulo onde também atuou como docente. Atualmente é professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da mesma universidade. Desenvolve e orienta pesquisas na área da Linguística Aplicada. Atua, ainda, no projeto PROFLETRAS – USP, em rede nacional. Faz assessoria em escolas, junto a professores de Português do Ensino Fundamental e Médio. E-mail: ngolds@uol.com.br

Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1744226503174213>

OSCAR NESTAREZ

É escritor, tradutor e pesquisador da ficção literária de horror. No campo acadêmico, tem mestrado em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, e atualmente cursa doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela FFLCH-USP. Como ficcionista, publicou a coletânea *Horror adentro* (Kazuá, 2016) e o romance *Bile negra* (Pyro, 2018) - que recebeu o prêmio ABERST de melhor romance de horror em 2018 -, além de contos em diversas antologias. Como tradutor, verteu para o português *O Castelo de Otranto*, de Horace Walpole (Novo Século, 2019), entre outras importantes obras da ficção gótica e de horror. Também é colunista da revista Galileu. E-mail: oscar.nestarez@gmail.com

PAULO CÉSAR RIBEIRO FILHO

Mestre em Literatura Portuguesa (2017) e bacharel em Letras-Português (2014) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Licenciado em Letras-Português (2015) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (área de Literatura Infantil e Juvenil) da

FFLCH-USP. Concentra seus estudos nas expressões literárias do imaginário, investigando-as sob o viés da história cultural. Sua dissertação de mestrado versou a respeito dos bons diabos da literatura tradicional portuguesa, com destaque para o protagonista da novela anônima *Obras do Diabinho da Mão Furada*. Em sua tese de doutorado, traduz e analisa a contística completa de Marie-Catherine Le Jumel de Barneville, baronesa d'Aulnoy (1650-1705), autora do primeiro conto de fadas literário francês. Realizou estágio de investigação junto à Universidade Nova de Lisboa (2016-2017) e junto à Universidade do Minho em 2020. E-mail: paulo.cesar.filho@usp.br. Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9686211444786314>

PEDRO PANHOCA DA SILVA

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis (2007), especialização em Ensino de Português, Literatura e Redação pelo Centro Educacional Claretiano (CEUCLAR) (2009), mestrado pela UNESP/Assis e doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com bolsa da referida instituição. Atualmente é professor do Centro Universitário Herminio Ometto de Araras (UNIARARAS). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Infanto-juvenil, atuando principalmente nos seguintes temas: produção textual, leitura, livros-jogos. É também membro dos grupos de pesquisa “Poéticas da negatividade” - coordenado pelo Prof. Dr. Fabiano Rodrigo da Silva Santos -, e “Literatura no contexto pós-moderno” - coordenado pela Prof. Dra. Helena Bonito Couto Pereira, além de ser editor-colaborador/columnista da revista *Legendary Art Magazine*, colaborador do fanzine/revista *Alarums & Excursions* e editor do banco de dados *gamebooks.org*. Link do currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/0394488305474324>; e-mail: ppanhoca@yahoo.com.br.

ROSELI GIMENES

Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital- Processos Cognitivos e ambientes digitais - (TIDD PUC/SP). Pós-Doutorado em Comunicação e Semiótica (COS PUC/SP) com a pesquisa “Inteligência Libidinal”. Mestre em Comunicação e Semiótica - Literaturas - (COS PUC/SP). Especia-

lista em Grande Serão Veredas, de Guimarães Rosa (USJT). Especialista em Magistério no Ensino Superior (PUCSP). Bacharel e Licenciada em Letras. Coordenadora do curso de Letras da Universidade Paulista-UNIP. Professora convidada no COGEAE da PUC-SP. Publica contos e poemas regularmente pela Scortecci, Vivara e Patuá. Professora aposentada de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino do Estado de S. Paulo. Publicou pela Hacker/Pucsp (1996) e depois pela Scortecci (2006 2. ed.) a obra *A menina de Lacan: um conto Rosa*; também pela Scortecci (2010) publicou *Psicanálise e Cinema. O cinema de Almodóvar sob um olhar lacanianamente perverso*. Publicou a 2. Ed. de *Psicanálise e cinema*, pela Scortecci, em 2012. Em 2017, pela Editora Scortecci, publicou o livro: *Literatura brasileira do átomo ao bit*. Membro e Líder do Grupo de Pesquisa: Encontros Interculturais na EAD Narrativas de vidas dos diferentes Brasis. Membro do grupo de pesquisa Diversidade e inclusão em práticas sociais. (ambos UNIP e CNPQ) Faz parte da Comissão Editorial da Revista Scitis da UNIP Interativa de quem é também parecerista. Coordenadora do Projeto Cultura em Foco e membro do grupo de pesquisa NEPEL do Instituto Lego. E-mail: roseligi@icloud.com

<http://lattes.cnpq.br/4055812149930289>

SANDRA TRABUCCO VALENZUELA

Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela FFLCH da Universidade de São Paulo (USP), é Doutora e Mestre em Letras (Literatura Espanhola e Hispano-Americana) pela USP; bacharel e licenciada em Letras e Especialista em História da Arte; Especialista em Cinema e Linguagem Audiovisual; Docente das áreas de Comunicação e Letras da Fatec e da FAM; é professora convidada de Literatura Comparada no curso de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie; atua no Grupo Pesquisa Produções Culturais para Crianças e Jovens, liderado pela Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha (FFLCH USP); é autora de artigos científicos na área de Literatura Comparada, Literatura infantil e Juvenil, Audiovisuais e Artes Plásticas; é tradutora juramentada e tradutora de mais de 30 títulos publicados por Editoras renomadas; tem o blog Artebacana (artebacana.wordpress.com) direcionado a história da arte e audiovisuais. Recebeu da Academia Paulista de História o Prêmio Literário “José Celestino Bourroul” 2014, pelo livro

Imagens da hotelaria na cidade de São Paulo, e o Prêmio Agito Cultural 2016, concedido pela Assembleia Legislativa de São Paulo. É autora do livro *Once Upon a Time: da Literatura para a Série de TV* (São Paulo: Chiado, 2016); produtora e apresentadora do programa “Mega Séries”, pela Rádio Mega Brasil Online, no qual analisa séries de TV. E-mail: sandratrabucco@uol.com.br

SÉRGIO GUIMARÃES DE SOUSA

Professor no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho. Foi professor visitante na Universidade de São Paulo, na Universidade Blaise Pascal (Clermont-Ferrand), FLAD/Michael Teague Visiting Associate Professor na Brown University (EUA), titular da Cátedra Hélio and Amélia Pedroso/Luso-American Endowed Chair in Portuguese Studies na University of Massachusetts Dartmouth (EUA). Lecionou seminários nas Universidades de Trieste, Bucareste, Copenhagen, Hamburgo, Paris Ouest – La Défense, Masaryk. É membro da Comissão Diretiva do Centro de Estudos Lusíadas desde 2016.

VERA BASTAZIN

Possui graduação em Língua e Literatura Francesas e Língua e Literatura Portuguesas; Mestrado e Doutorado em Comunicação e Semiótica/ Literatura, pela PUC/SP, onde atualmente é Professora-Associada. Participou nessa mesma Universidade, da fundação do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária (Mestrado e Doutorado), do qual foi coordenadora por quatro gestões. Ministra aulas nos cursos de Graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Literatura e Crítica Literária. Sua atuação ocorre nas áreas de Teoria Literária, Literatura Comparada - destacadamente Literatura Brasileira e Portuguesa. Realizou estágio Pós-Doutoral, com Bolsa FAPESP, na Universidade do Minho, em Braga, sob a supervisão do Prof. Dr. Vitor Manoel de Aguiar e Silva. Suas pesquisas estão centradas no romance contemporâneo. Participou da Diretoria da ABRALIC (2007-08) e da Diretoria da ANPOLL (2015-16). Publicou: *Mito e Poética na Literatura Contemporânea - um estudo sobre José Saramago*. Ateliê Editorial, 2006, 2.^a edição/2019 (no Prelo). Em 2007, como resultado de pesquisa desenvolvida com professores de Filosofia, História e Literatura, lançou *Literatura Infantil e Juvenil: uma*

proposta interdisciplinar. Editora Articulação Universidade/Escola; em 2011, *Poesia Contemporânea; Brasil/Portugal*. São Paulo: EDUC/ CAPES; e, em 2017, *Literatura e Ensino: territórios em diálogo*. São Paulo, EDUC/Capes. Possui, também, vários ensaios, artigos e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior. É líder do Grupo de Pesquisa “Categorias da Narrativa”, inscrito no Diretório do Grupos de Pesquisa do Brasil/ CNPq.