

ISSN versão impressa 1519-6240
ISSN versão *on-line* 2358-1042

LINGUAGEM
ESTUDOS e PESQUISAS

Revista do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado
em Estudos da Linguagem – da Unidade Acadêmica Especial de
Letras e Linguística Letras da Regional Catalão - UFG

Linguagem - Estudos e Pesquisas
Volume 19, n. 1 - Catalão-GO/2015

ISSN versão impressa 1519-6240
ISSN versão *on-line* 2358-1042

LINGUAGEM - ESTUDOS E PESQUISAS

Revista do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da
Linguagem – da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da
Regional Catalão – UFG

Janeiro-Junho/2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

Reitor da Universidade Federal de Goiás

Orlando Afonso Valle do Amaral

Diretor da Regional Catalão/UFG

Thiago Jabur Bittar

Coordenador do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da Linguagem

Grenissa Bonvino Stafuzza

Chefe do Departamento de Letras da Regional Catalão/UFG

Alexander Meireles da Silva

Editores Responsáveis

Braz José Coelho e Maria Helena de Paula

Organizadores deste Número

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira; João Luís Cardoso Tápias Ceccantini; Silvana Augusta Barbosa Carrijo

Comissão Editorial: Alexander Meireles da Silva; Antônio Fernandes Júnior; Braz José Coelho; Grenissa Bonvino Stafuzza; Luciana Borges; Maria Helena de Paula; Oziris Borges Filho

Conselho Editorial e Científico: Alexander Meireles da Silva (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Alicia Duhá Lose (CNPq-Faculdade Mosteiro São Bento da Bahia/Universidade Federal da Bahia); Antônio Fernandes Júnior (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Aparecida Negri Isquerdo (CNPq/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Universidade Estadual de Londrina); Braz José Coelho (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Cleudemar Alves Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia); Grenissa Bonvino Stafuzza (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre); Luciana Borges (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Luzmara Cursino Ferreira (Universidade Federal de São Carlos); Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (CNPq/Universidade de São Paulo); Márcio Luiz Corrêa Vilaça (Universidade de Grande Rio); Maria Cândida Trindade Seabra (Universidade Federal de Minas Gerais); Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora, Portugal); Maria Helena de Paula (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Oziris Borges Filho (Universidade Federal do Triângulo Mineiro); Phablo Roberto Marchis Fachin (Universidade de São Paulo); Regma Maria dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia/Universidade Federal de Goiás).

Conselho Consultivo: Antônio Donizete Pires (Universidade Estadual Paulista - Araraquara); Dominique Maingueneau (Université Paris Est Créteil Val de Marne); Leo M. Wetzels (Vrije Universiteit Amsterdam - Holanda); Márcia Elizabeth Bortone (Universidade de Brasília); María Dolores A. Ramírez (Universidade Estadual Paulista - Araraquara); Maria Imaculada Cavalcante (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Patrick Charaudeau (Université Paris Nord - Paris XIII); Sílvia de Almeida Toledo Neto (Universidade de São Paulo); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (Universidade Federal de Goiás); Sonia Branca-Rosoff (Université Sorbonne Nouvelle - Paris III).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

LINGUAGEM – ESTUDOS e PESQUISAS

Apoio:



Linguagem – Est. e Pesq., Catalão-GO, v. 19, n. 1. 223 p.
2015

Linguagem – Estudos e Pesquisas é uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Estudos da Linguagem, da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás.

Endereço para correspondência

Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística – Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120, Sala 2, Bloco E – CEP: 75.704-020 – Caixa Postal 56 – Setor Universitário – Fone: (64) 3441-5304. Catalão-Goiás-Brasil.
Linguagem – Estudos e Pesquisas pode ser acessada no sítio: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/lep/index>

Editores responsáveis

Braz José Coelho e Maria Helena de Paula

Organizadores deste número

Eliane Aparecida G. R. Ferreira, João Luís C. T. Ceccantini e Silvana Augusta B. Carrijo

Diagramação

Jozimar Luciovanio Bernardo, Maria Gabriela Gomes Pires e Maria Helena de Paula

Revisão dos *abstracts*

Alexander Meireles da Silva e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Revisão dos *resúmenes*

Jorge Sepúlveda, Maria Paula Zorko, Silvana Augusta B. Carrijo e Wellington dos R. Nascimento

Revisão dos originais:

Os organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (GPT/BSCAC/UFG)

L755Linguagem – estudos e pesquisas / Revista do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Estudos da Linguagem, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG. – Vol. 19, n. 1 (jan./jun. 2015). – Catalão: Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Letras, 1997-
v.: il.; 21 cm.

Semestral

Publicado pela Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG, 1997-2011; pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Estudos da Linguagem, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG, 2011-

Editores responsáveis: Braz José Coelho e Maria Helena de Paula.

Organizadores: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, Silvana Augusta Barbosa Carrijo.

Descrição baseada em: Vol. 19, n. 1 (jan./jun. 2015).

ISSN: 1519-6240 (versão impressa)

ISSN: 2358-1042 (versão *on-line*)

1. Letras – Periódicos. I. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Instituto de Letras e Linguística. II. Título.

CDU: 8 (05)

Aceitam-se colaborações e solicita-se permuta

We Ask For Exchange

On demanche échange

Pédese canje

Tiragem deste volume: 200 exemplares

SUMÁRIO

Editorial

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

Silvana Augusta Barbosa Carrijo.....13

Texto de autoras convidadas

1. Fernando Pessoa e a literatura para a infância: encontros e desencontros

Ana Margarida Ramos.....17

2. Esas otras mujeres: las Brujas en la literatura infantil

Beatriz Fernández Herrero.....37

Dossiê Temático *Faces e interfaces da literatura infantil e juvenil*

3. “Divina Comédia” à brasileira: a apropriação do clássico por Luís Dill

Ana Crélia Dias

Raquel Cristina de Souza e Souza.....51

4. Literatura comparada: os desdobramentos da temática policial nas narrativas juvenis brasileira e portuguesa

Andressa Fajardo.....65

5. Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea

Diana Navas.....83

6. Quem tem medo do lobo mau? A representação do lobo em contos e recontos

Elesa Vanessa Kaiser da Silva.....97

7. Políticas afirmativas e literatura juvenil: reflexões acerca da representação da infância

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira.....115

8. Un recorrido de lecturas por las modulaciones del animal en la literatura argentina para niños

Laura Rafaela García.....135

9. A desconstrução do mal: a relação entre “A bela adormecida” e “Malévola”

Rosane Maria Cardoso

Viviane da Silva Dutra.....163

Artigos de temática livre

10. Cultura e interculturalidade na sala de aula de LE: uma introdução teórica

Danilo Neves Pereira.....179

11. A escrita de si das missivas: reflexões historiográficas e literárias

Manuel Veronez.....199

Entrevista

12. Um dedo de prosa sobre poesia: diálogos sobre o poético na infância e o poema como “convocação ao corpo, aos cinco sentidos”

Entrevista com a pesquisadora argentina Cecilia Bajour, por Silvana Augusta Barbosa Carrijo.....211

CONTENTS

Editors Note

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

Silvana Augusta Barbosa Carrijo.....13

Guest authors articles

1. Fernando Pessoa and children's literature: affinities and differences

Ana Margarida Ramos.....17

2. Those other women: witches in children's literature

Beatriz Fernández Herrero.....37

Thematic Dossier *Faces and interfaces of children's literature and young adult literature*

3. A brazilian version of "Divine Comedy": the appropriation of the classic by Luís Dill

Ana Crélia Dias

Raquel Cristina de Souza e Souza.....51

4. Comparative literature: the unfolding of police theme in the brazilian and portuguese juvenile narratives

Andressa Fajardo.....65

5. Metafiction and the formation of the young reader in the brazilian contemporary children and young literature

Diana navas.....83

6. Who is afraid of the bad wolf? the representation of the wolf in tales and retelling

Elesa Vanessa Kaiser da silva.....97

7. Affirmative policies and juvenile literature: reflections on the representations of childhood

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira.....115

8. A reading tour by the animal's distinctions in argentinean literature for children

Laura Rafaela García.....135

9. Evil desconstruction: a relationship between “The Sleeping Beauty” and “Maleficent”

Rosane Maria Cardoso

Viviane da Silva Dutra.....163

General Thematic Articles

10. Culture and interculturality in the foreign language classroom: a theoretical introduction

Danilo Neves Pereira.....179

11. The written of yourself ofmissives: historiography and literary reflections

Manuel Veronez.....199

Interview

12 A quick chat on poetry: dialogues on the poetic in childhood and the poem as “summoning the body, to the five senses”

Interview with the argentine researcher Cecilia Bajour, by Silvana Augusta Barbosa Carrijo.....211

ÍNDICE

Editorial

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

Silvana Augusta Barbosa Carrijo.....13

Textos de autoras invitadas

1. Fernando Pessoa y la literatura para niños: afinidades y diferencias

Ana Margarida Ramos.....17

2. Aquelas outras mulheres: as bruxas em literatura infantil

Beatriz Fernández Herrero.....37

Dossier temático *Faces y interfaces de la literatura infantil y juvenil*

3. “Divina Comedia” a la brasileña: la apropiación del clásico por Luís Dill

Ana Crélia Dias

Raquel Cristina de Souza e Souza.....51

4. Literatura comparada: el despliegue de la temática policía en las narrativas juveniles brasileñas y portuguesas

Andressa Fajardo.....65

5. Metaficção y la formación de los jóvenes lectores menores en la literatura brasileña contemporánea

Diana Navas.....83

6. Quién tiene miedo del lobo malo? la representación del lobo en cuentos y recontos

Elesa Vanessa Kaiser da Silva.....97

7. Políticas afirmativas y literatura juvenil: reflexiones acerca de la representación de la infancia

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira.....115

8. Um passeio por leituras sobre as modulações do animal na literatura argentina para crianças

Laura Rafaela García.....135

9. La desconstrucción del mal: la relación entre “La Bella Durmiente” y “Maléfica”

Rosane Maria Cardoso

Viviane da Silva Dutra.....163

Artículos de temas libres

10. Cultura e interculturalidad en el aula de le: una introducción teórica

Danilo Neves Pereira.....179

11. Escritura de si de las misivas: reflexiones historiograficas y literarias

Manuel Veronez.....199

Entrevista

12. Un poquito de prosa sobre poesia: diálogos acerca de lo poético en la infância y el poema como “convocación al cuerpo, a los cinco sentidos”

Entrevista con la investigadora argentina Cecilia Bajour, por Silvana Augusta Barbosa Carrijo.....211

EDITORIAL

A *Revista Linguagem* – Estudos e Pesquisas, periódico semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da Linguagem, da Unidade Acadêmica de Letras e Linguística da Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, oferece neste volume o dossiê temático “FACES e interfaces da literatura infantil e juvenil”, bem como um dossiê de temática livre.

O tema contemplado assume plena relevância pelo fato de a produção literária cuja recepção é potencialmente a de leitores infantis e/ou juvenis apresentar-se como manifestação cultural importante e a epistemologia que sobre ela se debruça configurar-se como campo científico proficuamente aberto a uma pletora significativa de investigações acadêmicas. Tais investigações se relacionam às instâncias de *produção, circulação, recepção e crítica* das obras que constituem os *subsistemas literários infantil e juvenil*.

Os textos aqui reunidos contemplam muitas questões associadas ao âmbito da produção, circulação e recepção de obras literárias infantis e juvenis. O dossiê temático apresenta o mérito de oferecer um intercâmbio de pesquisas entre investigadores brasileiros e estrangeiros, acenando para a possibilidade do diálogo entre diferentes esferas de investigação acadêmica. Já o de temática livre amplia as discussões, ao apresentar reflexões historiográficas e literárias referentes à escrita de si do gênero epistolar e defender a importância dos estudos interculturais na sala de aula de línguas.

Em sua composição, a Revista possui dois textos de autoras convidadas e sete artigos do dossiê temático “FACES e interfaces da literatura infantil e juvenil”, dois artigos de temática livre e uma entrevista à pesquisadora argentina Cecilia Bajour. As autoras convidadas são a pesquisadora portuguesa Ana Margarida Ramos e a estudiosa galega Beatriz Fernandez Herrero.

Intitulado “Fernando Pessoa e a literatura para a infância: encontros e desencontros”, o artigo de Ana Margarida Ramos traz uma reflexão sobre a relação entre esse poeta e a literatura para a infância, a partir da análise de alguns de seus textos destinados às crianças. Ramos analisa, também, algumas narrativas juvenis que tematizam esse poeta modernista português, visando detectar a representação de sua obra poética.

Beatriz Fernandez Herrero, em seu texto, “Aqueles outras mulheres: as bruxas em literatura infantil”, apresenta uma visada histórica da origem das bruxas como personagens desse subsistema literário. Para tanto, analisa como se alterou o arquétipo das bruxas – representadas nos contos tradicionais como a personificação feminina do mal – nos textos contemporâneos, em que sua maldade é diluída, podendo ser inclusive companheiras de divertimento dos leitores infantis.

O terceiro artigo do dossiê temático, “Divina comédia à brasileira: a apropriação do clássico por Luís Dill”, de Ana Crélia Dias e Raquel Cristina de Souza e Souza, trata da adaptação de clássicos como recurso produtivo no *subsistema literário juvenil*. Nesse processo, a produção juvenil apropria-se do cânone, por meio da transposição para outro gênero ou da criação de narrativas originais. Nesta categoria, insere-se o livro “Todos contra Dante” (2008), de Luís Dill, que, na relação intertextual com a “Divina Comédia”, de Dante Alighieri, afasta-se da concepção difundida de adaptação como mero resumo ou paráfrase.

No quarto artigo, “Literatura comparada: os desdobramentos da temática policial nas narrativas juvenis brasileira e portuguesa”, Andressa Fajardo, pelo viés da Literatura Comparada, toma como *corpus* de análise outro romance do brasileiro Luís Dill, “Sombras no asfalto” (2011), além de “Os olhos de Ana Marta” (2005), da escritora portuguesa Alice Vieira. Seus objetivos referem-se à aproximação dessas obras com obras do gênero narrativa policial, bem como à observação de coincidências estéticas entre elas, que configurem a presença de um específico juvenil na contemporaneidade.

O quinto artigo, “Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea”, de Diana Navas, apresenta uma reflexão acerca da produção contemporânea destinada à criança e ao jovem. Para tanto, a partir dos textos teóricos de Linda Hutcheon, Patricia Waugh e Teresa Colomer, a autora questiona se há potencialidades na narrativa metaficcional infantojuvenil que auxiliam na formação de um leitor mais crítico e reflexivo. Problematisa, ainda, se essa narrativa contribui para que o leitor seja concebido como um colaborador ou se o torna mero consumidor passivo de uma obra literária.

O sexto capítulo, intitulado “Quem tem medo do lobo mau? A representação do lobo em contos e recontos”, escrito por Elesa Kaiser

da Silva, tem por objetivo refletir acerca do diálogo que se estabelece entre obras clássicas e contemporâneas, caracterizadas como recontos. Para tanto, sua autora elege como objeto de análise a representação do lobo em obras infantis que compõem o acervo de 2012 do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.

Em “Políticas afirmativas e literatura juvenil: reflexões acerca da representação da infância”, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, partindo dos pressupostos da Estética da Recepção, reflete sobre formação do jovem leitor no âmbito das políticas afirmativas. A autora oferece uma análise comparativa das obras “Meu pé de laranja lima” (2013), do brasileiro José Mauro de Vasconcelos, e “Comandante Hussi” (2006), do cabo-verdiano Jorge Araújo (1959-), evidenciando como ambas as obras apresentam potencialidades emancipatórias para seus leitores.

O oitavo artigo, escrito pela pesquisadora argentina Laura Rafaela Garcia e denominado “Un recorrido de lecturas por las modulaciones del animal en la literatura argentina para niños”, toma o conceito de animal desenvolvido nos estudos de Jacques Derrida como ponto de partida para a reflexão acerca da literatura que se destina a crianças. Para tanto, parte-se do pressuposto de que essa produção literária ficcional, pelo efeito de sentido que produz e tratamento que confere a seu leitor, projeta seu horizonte de expectativas, bem como pode ampliar seus modos de compreender o mundo e o outro, justamente por isto ela se configura como espaço cultural propício ao estudo das formas de tratar a infância ao longo da história.

Encerrando o dossiê temático, o nono artigo, “A desconstrução do mal: a relação entre ‘A bela adormecida’ e ‘Malévola’”, Rosane Maria Cardoso e Viviane da Silva Dutra, a partir de um resgate histórico do conto de fadas “A bela adormecida”, em versões escritas, bem como em adaptações filmicas, tratam do diálogo parodístico que o filme “Malévola” estabelece com esse texto.

Abrindo o dossiê com temática livre, em “Cultura e interculturalidade na sala de aula de LE: uma introdução teórica”, décimo artigo, Danilo Neves Pereira, por meio de discussão teórica, defende a importância dos estudos interculturais na sala de aula de línguas. Para tanto, explica os principais conceitos relacionados ao termo “cultura”, partindo do pressuposto de que podem auxiliar o professor a entender os processos interculturais que ocorrem durante o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Utilizando-se de embasamentos teóricos da

Linguística Aplicada e da Antropologia, seu texto traz algumas definições relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Encerra esse dossiê o décimo primeiro artigo, “A escrita de si das missivas: reflexões historiográficas e literárias”, de Manuel Veronez, cujo objetivo é apresentar uma reflexão acerca da escrita de si do gênero epistolar. Para tanto, o autor discute a forma de apresentação e ação desta prática de escrita, principalmente dentro das missivas, bem como sua possível colaboração para os estudos da historiografia literária e da literatura brasileira. Como recorte, elege a escola literária intitulada “modernismo brasileiro”, mais especificamente, um fragmento de uma carta trocada entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, concebida como material historiográfico pertencente ao gênero em questão.

A revista se encerra com a entrevista “Um dedo de prosa sobre poesia: diálogos sobre o poético na infância e o poema como ‘convocação ao corpo, aos cinco sentidos’”, concedida pela pesquisadora argentina Cecilia Bajour a Silvana Augusta Barbosa Carrijo, docente pesquisadora da Universidade Federal de Goiás – UFG. Bajour assevera como o poético sensibiliza rumo às zonas críticas do *eu* e do *mundo* e destaca a importância de poemas potencialmente voltados para a infância não apresentarem uma visão infantilizada de seus destinatários. A pesquisadora também adverte sobre o caráter reducionista de abordagens teóricas que priorizam o *temático* sobre o *estético*, fazendo prevalecer sobre a pergunta “como o poema diz o que diz?”, a pergunta “de que trata o poema?”. Por fim, Cecilia chama a atenção para a importância da leitura compartilhada e de se considerar a dimensão física, material ou corpórea do poema, que se configura então como uma apelação aos sentidos do corpo.

Em síntese, essa edição, em seu debate sobre literatura, contempla a crítica que se constrói em instâncias acadêmicas, tanto no cenário nacional quanto internacional, de obras literárias infantis e juvenis, livros canônicos e textos, bem como produções culturais situados no mercado de bens simbólicos. Para tanto, focaliza de forma crítica e reflexiva o diálogo que se instaura entre tais instâncias, obras e variados campos do saber e da arte.

Doutora *Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira*

Doutor *João Luís Cardoso Tápias Ceccantini*

Doutora *Silvana Augusta Barbosa Carrijo*

Agosto de 2015

FERNANDO PESSOA E A LITERATURA PARA A INFÂNCIA: ENCONTROS E DESENCONTROS

FERNANDO PESSOA AND CHILDREN'S LITERATURE: AFFINITIES
AND DIFFERENCES

FERNANDO PESSOA Y LA LITERATURA PARA NIÑOS: AFINIDADES
Y DIFERENCIAS

*Ana Margarida RAMOS**

Resumo: Este estudo pretende refletir sobre a relação entre Fernando Pessoa e a literatura para a infância a partir da análise de alguns textos do poeta preferencialmente destinados àquele público. Serão, ainda, analisadas algumas narrativas que tematizam o poeta modernista português destinadas ao público mais jovem, assim como a presença da sua obra poética em coletâneas de modo a perceber a imagem que literariamente se constrói do poeta e da sua obra.

Palavras-chave: Fernando Pessoa; Literatura Infantil; Infância; Literatura Biográfica.

Abstract: This study aims to reflect on the relationship between Fernando Pessoa's literary production and children's literature by analyzing some of Pessoa's texts preferably intended for children. Also, in order to understand how his personality and poetry are depicted in literary texts aimed for young readers, some biographic narratives about the poet are also analyzed, as well as the presence of his work in specific poetry collections.

Keywords: Fernando Pessoa; children's literature; childhood; biographic literature.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la relación entre Fernando Pessoa y la literatura para niños a partir del análisis de algunos textos del poeta preferentemente destinados a ese público. También se analizarán algunas narraciones para niños y jóvenes que tematizan el poeta modernista portugués, así como la presencia de sus textos en colecciones de poesía con el fin de estudiar la imagen literaria que construyen del poeta y de su obra.

Palabras clave: Fernando Pessoa; Literatura Infantil; Infancia; Literatura Biográfica.

* Doutora em Literatura e Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, Portugal. Investigadora Integrada do CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) da Universidade de Aveiro. Contacto: anamargarida@ua.pt.

1 Introdução. Infância como motivo poético

A infância, nas suas múltiplas aceções, ligada quer à inocência e à ingenuidade, uma espécie de estado perfeito da não consciência, quer de conotação simbólica e idealizada, paraíso perdido do qual os homens são expulsos, é motivo assíduo na poesia de Fernando Pessoa. Leiam-se, a comprová-lo, algumas passagens de “Un Soir à Lima”, “Minha mãe, dá-me outra vez”, “Olha-me rindo uma criança” ou “Quando as crianças brincam”, por exemplo.

Este último poema ilustra bem uma certa saudade de uma infância mitificada e dourada que o poeta não conheceu, *topos* que percorre vários textos da sua autoria:

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.¹

2 Pessoa nas coletâneas poéticas para a infância e juventude

Na produção contemporânea portuguesa de destinatário infantil, sobretudo nos últimos anos, Fernando Pessoa começou a impor-se como figura de referência, tendo sido publicadas várias coletâneas com textos seus selecionadas especificamente para o público infantojuvenil. Lembremos, pela qualidade do volume, a antologia de Sophia de Mello Breyner Andresen intitulada “Primeiro Livro de Poesia. Poemas em língua portuguesa para a infância e a

¹ PESSOA, Fernando. **Poesia 1931-1935**: e não datada. Edição de Manuela Parreira da Silva, Ana Maria Freitas e Madalena Dine. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

juventude” (1991), onde estão representadas as melhores vozes da lusofonia. De Fernando Pessoa, a autora selecionou, da “Mensagem”, os poemas “O Mostrengo” e “Horizonte”, para além de “O menino de sua mãe”. O cariz narrativo dos textos escolhidos, a sugestão de aventura vivida e de medo superado que percorre os dois primeiros, mas também a emoção do último, ajudarão a explicar a preferência da organizadora por estes textos, em detrimento de outros mais próximos do imaginário infantil. Mais recentemente, em 2008, na coletânea “O Meu Primeiro Álbum de Poesia”, organizada por Alice Vieira, Fernando Pessoa volta a ser um dos autores convocados, tendo a autora selecionado o poema “Levava eu um jarrinho”, o texto de abertura do conjunto “Canções para acordar crianças”. Em 2007, vem a lume a coletânea de Maria de Lourdes Varanda e Maria Manuela Santos, “Poetas de Hoje e de Ontem. Do século XIII ao XXI para os mais novos”, onde, parecem surgir elididas as fronteiras entre sistemas literários contíguos ou paralelos. Integram a coletânea, entre outras, as vozes de D. Dinis, Gil Vicente, Camões, Almeida Garrett, Bocage, Fernando Pessoa, Almada Negreiros, Miguel Torga, António Gedeão, Sebastião da Gama e Eugénio de Andrade lado a lado com Matilde Rosa Araújo, António Torrado ou Luísa Ducla Soares. De Fernando Pessoa, as autoras selecionaram os poemas “O Mostrengo”, “Havia um menino”, “Levava eu um jarrinho” e “No Comboio Descendente”. Estas escolhas revelam uma unidade na seleção de poemas de Fernando Pessoa e parecem norteadas por critérios de acessibilidade, mas também de identificação dos leitores com o imaginário literário dos textos, para além da exploração de aspetos sonoros, lúdicos e humorísticos dos mesmos.

Especificamente dedicada ao autor da “Mensagem”, veio a lume, com chancela da Porto Editora, uma coletânea organizada por José António Gomes, “Poesia de Fernando Pessoa para Todos” (2008), onde é possível encontrar um conjunto muito significativo de textos do mais importante poeta modernista português, incluindo o seu primeiro poema, dedicado à mãe quando tinha apenas sete anos, a abrir este volume. Seguem-se os textos conotados com o universo infantil, nomeadamente os três textos que pertencem ao ciclo “Canções para acordar crianças (Poemas para Lili)”, além de outros de proximidade ao universo infantil, como o “Poema Pial” ou “A Íbis”, dedicados a crianças que frequentavam círculos próximos de Fernando Pessoa.

Marcados por uma forte dimensão lúdica, a que não será alheia a herança das rimas infantis inglesas, percorridas pelo *nonsense* e pelos jogos de palavras e de sons, estes poemas são ainda caracterizados pelo humor e por motivos próximos das crianças, incluindo jogos e brincadeiras. A coletânea completa-se com outros textos da poesia pessoana onde surge o motivo da infância, conotado com a inocência e a inconsciência (“Olha-me rindo uma criança...”), para além de outros poemas suscetíveis de agradar, pela temática ou forma, a esses destinatários, como acontece com “O Menino da sua Mãe”, “Liberdade”, “Mar Português”, “O Mostrengo” ou “Infante”, muitos deles presentes em seleções escolares e, desse modo, conhecidos do público-alvo. A presença do maravilhoso e de uma certa narratividade explicará, porventura, a presença de textos como “Eros e Psique” ou “A Fada das Crianças”.

As imagens de António Modesto que ilustram esta coletânea recriam vários motivos próximos a Fernando Pessoa, recuperando alguma da sua iconografia mais emblemática, além de propor uma certa aproximação modernista e vanguardista do início do século XX, sem deixar de recriar os motivos dos poemas, tecendo uma coerência visual que une o volume.

Posteriormente, a Faktoría K, uma chancela da editora galega Kalandraka, casa solidamente implantada no panorama ibérico, deu à estampa “Fernando Pessoa. Antologia Poética” (2009), uma coletânea de 13 poemas do autor e de alguns dos seus mais conhecidos heterónimos, selecionados por Margarida Noronha e Pedro Proença e ilustrada por este último. Na mesma coleção que já editara, entre outros livros destinados ao público juvenil, um volume em galego de Rosalía de Castro e outro em castelhano de Miguel Unamuno, não deixa de ser relevante que a escolha do primeiro autor português a editar recaia em Fernando Pessoa². Nenhum dos textos habitualmente conotados com o universo infantil faz parte da seleção, que inclui alguns dos textos mais emblemáticos da estética pessoana e dos vários heterónimos, como acontece como “Autopsicografia” ou “Chuva Oblíqua” em relação a Fernando Pessoa, “Tabacaria”, “Vem sentar-te comigo, Lídia...” e “Eu nunca guardei rebanhos” em relação a Álvaro

² Entretanto, a coleção, no âmbito português, foi alargada a autores como Cesário Verde, Florbela Espanca, Mário de Sá-Carneiro e Bocage, revelando uma escolha ousada e singular, quer ao nível dos textos, quer das ilustrações.

de Campos, Ricardo Reis e Alberto Caeiro, respetivamente. Exigente e problematizadora, a antologia procura, através de apenas 13 poemas, revelar a profunda originalidade da estética pessoana, fazendo ouvir as vozes poéticas que se escondem e se revelam no autor de “Mensagem”. As ilustrações procuram recriar, pela cor e pelas formas, algumas das tendências da arte modernista próxima de Pessoa, nomeadamente a estética de Amadeo Souza-Cardoso, como o próprio criador explica num posfácio. O recurso às colagens e a combinações de materiais gráficos de origem variada permitem tirar partido das cores vibrantes, partindo, em alguns casos, de desenhos originais do poeta criador da “Orpheu”.

Em 2006, sob a chancela da Afrontamento, foi editado, sob a forma de um álbum poético ilustrado, o “Poema Pial”, texto próximo do conjunto dos textos do autor destinados a crianças. O formato da edição, que conta com ilustrações de uma das mais importantes criadoras portuguesas, Manuela Bacelar, e de alguns elementos paratextuais condicionam a leitura do texto e o universo de receção previsto, alterando mesmo a distribuição métrica e estrófica original, por via do arrojado e lúdico *design* gráfico. Talvez seja por isso que, na última página do volume, mesmo antes dos créditos, o poema surja reescrito na íntegra, incluindo a desafiadora epígrafe original. Esta, aliás, condiciona imediatamente a leitura, dando ao leitor, convertido em “freguês”, uma insólita possibilidade de escolha e introduzindo-o, desde aquele paratexto, no universo surpreendente do poema. Na esteira das *nursery rhymes*, sem grande tradição no contexto português do início do século XX, mas cruciais na educação literária (linguística e humana) das crianças oriundas do contexto anglófono, como foi o caso de Fernando Pessoa, o texto pessoano surpreende pelo jogo com as palavras, as rimas e os ritmos paralelísticos, construindo uma sequência onde, apesar da ordem numérica e da organização sequencial, imperam a desordem linguística, o absurdo e o cómico, promovendo o riso. É visível a exploração das potencialidades sonoras das palavras, entendidas mais enquanto matéria-prima (ao nível do significante, na sua vertente de imagem acústica ou gráfica), do que conteúdo ou significado. Assim, a cadeia linguística construída por ação da combinação das palavras não cria referências concretas reconhecíveis, funcionando como subversão das expectativas, jogo com a nonsensicalidade e desafio à capacidade leitora dos

destinatários. As propostas surpreendem, pois, pelo insólito e pelo cómico, explorando associações curiosas, como acontece com “quem bebe bifes de bois” ou “quem se penteia com bolos-reis”.

POEMA PIAL

Casa Branca – Barreiro a Moita
(Silêncio ou estação, à escolha do freguês)

Toda a gente que tem as mãos frias
Deve metê-las dentro das pias.

Pia número UM
Para quem mexe as orelhas em jejum.

Pia número DOIS,
Para quem bebe bifes de bois.

Pia número TRÊS,
Para quem espirra só meia vez.

Pia número QUATRO,
Para quem manda as ventas ao teatro.

Pia número CINCO,
Para quem come a chave do trinco.

Pia número SEIS,
Para quem se penteia com bolos-reis

Pia número SETE,
Para quem canta até que o telhado se derrete.

Pia número OITO,
Para quem parte nozes quando é afoito.

Pia número NOVE,
Para quem se parece com uma couve.

Pia número DEZ,
Para quem cola selos nas unhas dos pés.

E, como as mãos já não estão frias,
Tampa nas pias! (PESSOA, 2006).

No caso desta edição da *Afrontamento*, tira-se partido de toda a ludicidade do texto, convertendo-o numa espécie de jogo com os números e com as propostas de associação apresentadas. Sem a forma poética original, e explorando o dramatismo do momento de virar de página, a composição tira partido da sugestão humorística, também presente nas ilustrações que trabalham graficamente imagens conhecidas de Fernando Pessoa ou recriam os objetos mencionados. A variação cromática das páginas e o impacto do *lettering* selecionado colaboram na construção de uma edição semelhante ao álbum, aproximando o poeta modernista português dos leitores mais pequenos e desmistificando a leitura da sua obra e da própria poesia.

3 Pessoa e a reflexão sobre a literatura para a infância

A preferência por uma poética de liberdade e de ludicidade, onde as palavras podem ser combinadas de forma surpreendente, quase aleatória, criando sugestões insólitas, motivando o riso e subvertendo as expectativas mais tradicionais, ajudará a explicar as duras críticas que fez a uma obra literária para crianças de uma das figuras mais relevantes da literatura portuguesa do seu tempo, “Bartolomeu Marinheiro”, de Afonso Lopes Vieira. Na revista “Teatro”, a 1 de março de 1913, escrevia:

Nenhum livro para crianças deve ser escrito para crianças. Escrever de cousas simples com simplicidade é quanto se exige daquela espécie de adido à pedagogia que o sr. Lopes Vieira quer ser. [...] O sr. Lopes Vieira quer escrever para crianças mediante intuição da alma infantil, como uma criança escrevendo para crianças. [...] Mas o que uma criança escreve ou não se publica ou se publica para adultos, psicólogos. E que interesse tem para crianças esta baba pedagógica? [...] Que interesse fica, para psicólogos desta pobreza de senso-comum, obediência aos elogios parvos ou videiros e casta abstenção das voluptuosidades de pensar e criar-arte, do S. Francisco de Assis da Livraria Ferreira? [...]

O sr. Lopes Vieira é um criminoso. É-o por três razões. Está

estragando, com o seu gato-por-lebre de simplicidade, o rudimentar senso estético de crianças, que mesmo que sejam só duas, são classificáveis de inúmeras, ante o horror do crime. – Está tornando ridículos assuntos que conviria tratar com uma decência que a estupidez, mesmo quando involuntária, nunca tem. Pobres cães nossos amigos, tinhosos de Lopes Vieira! Pobre Bartolomeu Dias, tão embebido de pedagogia! – E, por último, para tudo de nocivo ser, o sr. Lopes Vieira é antipedagógico, porque quem escreve

Que era de antes o mar? Um quarto escuro

Onde os meninos tinham medo de ir,

merece uma inquisição de professores. [...]

As nossas crianças, educadas na estupidez pela leitura das obras infantis do sr. Lopes Vieira, levadas ao antipatriotismo pelo inevitável desdém que um livro como o *Bartolomeu Marinheiro* leva a ter pelo navegador, que ali aparece vestido de bebê de Carnaval, cheias de fobias, por lhes terem sido metaforizadas na infância cousas como que um quarto escuro é logicamente terrível, os homens de amanhã (adotados escolarmente, como tudo o que dizemos neste artigo leva a crer que sejam, os livros do sr. Lopes Vieira) terão por Shakespeare o sr. Júlio Dantas, por Shelley o sr. Lopes Vieira... e serão espanhóis.» (PESSOA, [19--], p. 29-32).

A polémica estava, pois, lançada, mas o texto aqui transcrito, apesar da sua extensão, não deixa de ser, para lá da acidez combativa e demolidora, uma reflexão sobre o que o autor modernista entendia dever ser a literatura para crianças, simples mas exigente, liberta de pedagogias fáceis e infantilismos.

4 Os textos poéticos de Pessoa para a infância

Os três textos incluídos no grupo das “Canções para acordar crianças (Poemas para Lili)”³ exprimem bem a dimensão lúdica da poesia, brincando com as palavras e com os ritmos e a musicalidade que delas se desprendem. Estudos anteriores (MARTHA, 2005; RODRIGUES, 2008) têm revelado esta faceta menos conhecida do poeta, sublinhando o feliz encontro entre literatura e infância.

³ Veja-se como o título é sintomático da concepção de literatura para a infância do poeta, destinada a estimular as crianças, exigindo a sua cooperação interpretativa e brincando com as suas expectativas, surpreendendo-as e desafiando-as.

No caso do primeiro texto, “Levava eu um jarrinho”, é possível, pelo menos, realizar dois níveis de leitura distintos. O primeiro, mais inocente e mais literal, permite ler o lamento e o arrependimento da criança por uma série de opções realizadas no passado, uma vez conhecidas as suas consequências trágicas. Desta feita, numa organização textual baseada no processo de causa e efeito, as ações do menino, resultam das opções do sujeito poético e conduzem à transformação total, por via da sua destruição, da situação inicial, perdendo-se tudo o que de positivo a caracterizava (o jarrinho e o vinho, o pão e o tostão, a fita e a menina bonita). A variação dos tempos verbais entre o pretérito imperfeito, o pretérito perfeito e o imperfeito do conjuntivo é significativa do ponto de vista narrativo adotado e da sequência de ações narradas.

Mas, numa leitura mais profunda, o texto também revela uma espécie de olhar crítico sobre os julgamentos de ações do passado, uma vez conhecidas as suas consequências, como o uso da conjunção “se”, na última estrofe, parece marcar, uma vez que, na descrição inicial, nada indiciava o desfecho trágico do episódio.

I

Levava eu um jarrinho
Para ir buscar vinho;
Levava um tostão
Pra comprar pão;
E levava uma fita
Para ir bonita.

Correu atrás
De mim um rapaz.
Foi o jarro pra o chão,
Perdi o tostão,
Rasgou-se-me a fita...
Vejam que desdita!

Se eu não levasse um jarrinho,
Nem fosse buscar vinho,
Nem levasse um tostão
Pra comprar pão,
Nem levasse uma fita

Para ir bonita,
Nem corresse atrás
De mim um rapaz
Para ver o que eu fazia,
Nada d'isto acontecia. (NOGUEIRA, 1998, p. 11).

A estrutura paralelística do primeiro poema mantém-se nos dois seguintes, ambos devedores de um ritmo construído com base em repetições, no uso do refrão e no recurso ao ritmo binário. “Pia, pia, pia” é uma espécie de jogo com a homonímia da palavra “pia”, primeiro usada como verbo, reportando-se à ação do mocho, e finalmente, no último verso, utilizada como nome, referindo-se ao recipiente onde é colocado o mocho. A exploração do duplo sentido da palavra e o cômico de situação e de personagem que estão na base deste breve poema narrativo explicam a adesão dos leitores, sempre prontos a desafiar os limites das palavras:

II

Pia, pia, pia
O mocho,
Que pertencia
A um coxo.

Zangou-se o coxo
Um dia,
E meteu o mocho
Na pia, pia, pia... (NOGUEIRA, 1998, p. 12)

“No comboio descendente”, possivelmente um dos mais conhecidos textos do poeta, presente em múltiplas antologias e coletâneas para vários tipos de leitores, voltamos a encontrar as sugestões humorísticas que resultam da situação recriada. O ritmo do comboio, bem expresso no refrão, parece contagiar os passageiros e o seu comportamento vai-se alterando de estrofe para a estrofe, oscilando entre o riso, o silêncio, a conversa e o sono. Criando um cenário vibrante, o sujeito poético conota positivamente a viagem, imprimindo-

lhe um conjunto de sugestões eufóricas, mesmo ao nível do registo, muito solar e alegre, como a afirmação “vinha tudo à gargalhada” e a exclamação “Mas que grande reinação!” ilustram muito bem.

III

No comboio descendente
Vinha tudo à gargalhada,
Uns por verem rir os outros
E os outros sem ser por nada -
No comboio descendente
De Queluz à Cruz Quebrada.

No comboio descendente
Vinhavam todos à janela,
Uns calados para os outros
E os outros a dar-lhes trela -
No comboio descendente
Da Cruz Quebrada a Palmela.

No comboio descendente
Mas que grande reinação!
Uns dormindo, outros com sono,
E outros nem sim nem não
No comboio descendente
De Palmela a Portimão. (NOGUEIRA, 1998, p. 13).

No volume organizado por Manuela Nogueira, a sobrinha predileta de Fernando Pessoa, “O Melhor do Mundo São as Crianças. Antologia de poemas e textos de Fernando Pessoa para a infância” (1998), surgem ainda outros textos que as coletâneas posteriores também repetem, como é o caso de “Havia um menino”, “O Soba de Bică” ou “A Íbis”, entre outros. Trata-se de textos que, um pouco à semelhança dos anteriormente analisados, exploram o jogo com as palavras e as expectativas que elas criam, propondo originais construções textuais, algumas assumidamente irreverentes.

Havia um menino

Havia um menino,

que tinha um chapéu
para pôr na cabeça
por causa do sol.

Em vez de um gatinho
tinha um caracol.
Tinha o caracol
dentro de um chapéu;
fazia-lhe cócegas
no alto da cabeça.

Por isso ele andava
depressa, depressa
pra ver se chegava
a casa e tirava
o tal caracol
do chapéu, saindo
de lá e caindo
o tal caracol.

Mas era, afinal,
impossível tal,
nem fazia mal
nem vê-lo, nem tê-lo:
porque o caracol
era do cabelo. (NOGUEIRA, 1998, p. 17).

Construído, claramente, de forma a conduzir o leitor por um caminho de interpretação equívoco, explorando o duplo sentido da palavra caracol, o poema brinca com as expectativas dos leitores, transformando a leitura numa espécie de jogo de escondidas. Assim, a proximidade da palavra gatinho, força a leitura do caracol como sendo um animal que a criança guarda dentro do chapéu e que, a dada altura, a incomoda. Só o último verso revelará o engano e o mistério do caracol, obrigando a nova leitura e reinterpretação de acordo com a informação sonogada inicialmente. Desafiador e instigador, preparando o leitor para não aceitar passivamente todas as informações do texto, desenvolvendo o seu espírito crítico, o texto parece “acordar” a competência leitora infantil.

No caso de “O Soba de Bică”, o poema explora, através do recurso a perífrases, o humor que decorre do uso do tabu linguístico, mesmo que apenas implicitamente sugerido. Repare-se como a indicação de que o soba andava nu é fornecida de forma indireta, optando o sujeito poético, perifrasticamente, por descrever (e adjetivar!) o traje “feito de pele e coisa nenhuma”. A opção por violar o esquema rimático no último verso da segunda estrofe, combinada com o recurso a nova perífrase, permite perceber a alusão implícita que aí se esconde, evitando ao mesmo tempo o recurso explícito ao calão:

O soba de Bică,
maravilhoso gajo,
usava um admirável traje
- que era feito de pele e coisa nenhuma.

Um dia o soba, coitado,
Sentou-se por descuido em cima de uma brasa.
Em vez de gritar: “Ai as minhas calças uhhh!...”
Gritou ele, esquecendo o traje:
“Ai... minha fisionomia contrária” (NOGUEIRA, 1998, p. 20).

5 Narrativas para a infância sobre Fernando Pessoa

Mas, para além da própria obra, ou em conjunto com ela, é a própria figura de Pessoa que surge recriada em biografias destinadas aos leitores mais jovens, procurando suscitar curiosidade e desmistificar estereótipos e preconceitos. O panorama editorial português oferece duas narrativas que se enquadram neste âmbito. A primeira, da autoria de José Viale Moutinho, datada de 1995, com 2ª edição em 2001, intitula-se “Fernando Pessoa. O menino de sua mãe” e insere-se na coleção “Crianças Famosas” da Campo das Letras. Centra-se na infância do poeta e procura estabelecer afinidades com os leitores, enumerando referências comuns. Construída com base num diálogo entre a famosa estátua de Pessoa no café “A Brasileira”, em pleno Chiado, e uma criança curiosa, a narrativa de primeira pessoa é feita pelo próprio poeta, dando informações sobre o seu nascimento e os primeiros anos da sua vida, antes de referir a morte do pai e os tempos difíceis que se lhe seguiram. A figura materna, central na vida e na infância do poeta, ocupa um lugar de relevo no texto, servindo de

fio condutor para a nova vida e a nova fase da infância do pequeno Fernando, levado para Durban, depois do novo casamento da mãe. A referência ao primeiro dos heterónimos do poeta, Chevalier de Pas, surge como forma de superação da tristeza e perturbação introduzidas pelas mudanças súbitas na sua vida, além de forma de combater a solidão. Da mesma altura, por volta dos 8 anos de idade, datam os primeiros versos, dedicados à mãe. A narrativa acompanha a integração em Durban, a frequência da nova escola e a continuação da atividade literária, até ao regresso definitivo a Portugal. O diálogo, subitamente interrompido pelo pai do interlocutor, dá respostas mas também deixa curiosidades por resolver, motivando a descoberta posterior de informações adicionais, humanizando o escritor e tornando-o próximo e presente. As ilustrações procuram recriar as personagens e os ambientes recriados pelo texto, recuperando, em vários casos, imagens conhecidas e fotografias da época, promovendo a criação de cor local e epocal e reforçando a verosimilhança do texto.

No caso de “O Meu Primeiro Pessoa” (2006), de Manuela Júdice, trata-se de uma obra de contornos diferentes e outras ambições, uma vez que inclui, dispersa ao longo da narrativa biográfica, uma pequena coletânea de poemas do autor, tendo, desta forma, uma dupla funcionalidade. Assim, para além de procurar aproximar os leitores atuais da vida e obra de um dos maiores poetas portugueses, procura explicar, de forma acessível, a especificidade da personalidade de Pessoa, dando conta de algumas das suas características literárias e humanas. A explicação da génese de alguns textos e da recorrência de determinados motivos poético-literários, como acontece com a viagem e os barcos, por exemplo, da criação de heterónimos e da sua persistência ao longo da vida do autor, são alguns dos aspetos relevantes da narrativa. A dedicação à arte e à criação literária parecem definir o percurso do poeta que pautou a sua breve existência por valores nem sempre fáceis de compreender pelos seus contemporâneos.

Destaque-se, igualmente, a excelente seleção de poemas incluídos na obra, claramente acessíveis aos leitores e que revelam facetas menos conhecidas do poeta modernista, incluindo alguns dos seus textos de potencial receção infantil. As ilustrações de Pedro Proença recuperam, em alguns casos, a iconografia mais conhecida do

autor da “Mensagem”, promovendo ligações intertextuais com outras obras e artistas.

Entre a recuperação biográfica e a coletânea poética, veja-se também o volume “Fernando Pessoa, o menino de sua mãe” (2007), de Amélia Pinto Pais, editado em Portugal com chancela da Ambar (e, ainda no mesmo ano, no Brasil pela prestigiada “Companhia das Letras”), de onde não estão completamente ausentes intencionalidades didáticas. Destaque-se, contudo, a biografia em primeira pessoa, que ocupa a parte inicial do livro, também ela pontuada de fragmentos de poemas, e a seleção de textos poéticos, que inclui os heterónimos, onde estão presentes os textos destinados a crianças, para além de outros selecionados da “Mensagem” e do “Cancioneiro”.

Em “A Arca do Menino que Inventava Poetas”, conto inserido na coletânea “O Livro que falava com o vento e outros contos” (2006), de José Jorge Letria⁴, percorrido pelo *topos* do elogio da leitura, assiste-se a uma revisitação do universo pessoano, em particular a questão da heteronímia, dando conta da originalidade e da inventividade criadora do escritor, comparado a “uma espécie de árvore mágica que, em vez de dar frutos sumarentos, dava poetas” (LETRIA, 2006, p. 28). Acompanhando o poeta desde a infância, a capacidade de inventar poetas é explicada como resultado da sua fantástica imaginação, mas também da necessidade de se sentir menos só, vivendo, desta forma, rodeado de amigos, cúmplices, mas também críticos e colegas com quem podia discutir poesia e literatura. As personalidades distintas dos diferentes poetas têm implicações nas tendências artísticas que seguem, mas não impedem a total liberdade criativa e a independência que os caracteriza. Guardados na arca, numa clara alusão ao rico espólio pessoano, os poetas inventados e os seus poemas vão constituir uma das mais inovadoras formas de arte de que há memória, reforçando o génio de Fernando Pessoa, mesmo quando tardiamente descoberto e valorizado. Essa questão do reconhecimento público, levemente afluída no conto, parece recriada pelo narrador com uma certa mágoa, ainda que se reconheça que o poeta parecia

⁴ José Jorge Letria assinou também, já em 2014, o volume “Fernando Pessoa. O menino que era muitos poetas” (Pato Lógico/INCM), uma biografia em verso do poeta modernista, texto publicado numa coleção de biografias de personalidades portuguesas.

viver num mundo especial, afastado das preocupações com a crítica. O conto, de cariz metaliterário, encerra com um fragmento poético que exprime a relação particular com a heteronímia: “Eu sou o nada que é tudo / e é inventando outras vozes que eu me invento / fingindo que me iludo”.

Vergílio Alberto Vieira também se inspira na figura e na obra do modernista português para criar um conto que tematiza a criação literária. No livro “Um Pássaro na Mão, outro a Voar” (Caminho, 2002), dividido em duas partes, “O livro dos ofícios” e “O livro das artes”, o autor percorre vários universos da criação artística, em termos manuais e intelectuais, dando voz aos criadores e às “criaturas” que produzem. A coesão interna deste volume resulta da repetição de um esquema formal comum aos vários textos, cada um entendido como uma pequena variação em torno de um mote específico. A primeira parte, organizada em sete quadros – quase andamentos em sentido musical – revisita sete ofícios tradicionais ligados à atividade manual do Homem, mas também conotados com profissões populares, esclarecendo a sua relação com os materiais. O ferreiro, o sapateiro, a tecedeira, o canteiro, o amolador, o oleiro, o bufarinheiro constituem uma espécie de reminiscência nostálgica de uma sociedade praticamente extinta, símbolos da mestria e da habilidade, às vezes também da arte, de gente simples e humilde, habituada a trabalhar os materiais e colocá-los ao seu serviço, metáforas parcelares do engenho humano. A segunda parte do livro centra-se em figuras específicas, a maioria do universo artístico, mas também incluindo a ciência ou a técnica, como acontece com Marconi, ainda que a inventividade, em sentido prático, possa ser, como parece o caso, comparada, pela criatividade que a caracteriza, a uma forma de arte também.

A pintura, associada a van Gogh, a escultura, ligada a Miguel Ângelo, a música, encarnada por Mozart, a representação, assumida por Charles Chaplin, o canto, exemplificado por Caruso, o desenho e o cinema de animação, desenvolvidos por Walt Disney, e a criação literária, conotada com Pessoa, constroem uma significativa imagem da variedade da arte, contemplando várias formas de expressão, incluindo as mais clássicas e as mais modernas. Enquanto caleidoscópio multifacetado do engenho criativo humano, cada um dos textos presta tributo, centrando-se figuras concretas, facilmente reconhecíveis e passíveis de serem tomadas como exemplos, à

capacidade artística enquanto forma produtiva de mudar o mundo. No caso do breve conto dedicado a Fernando Pessoa, intitulado “A arte de crescer”, o narrador centra-se num episódio de infância, associando a criação literária a uma sensação precoce do poeta, partilhada com a mãe sob a forma de um desejo de não crescer para não experimentar a solidão das pessoas crescidas. Esta cena, marcada pela intimidade, é o ponto de partida para a constatação do caráter vivo das criações do poeta, capazes de escaparem ao suporte físico em que são fixadas. Sob a aparência de um homem comum, magro, solitário triste, vestido de escuro, em que se transformou, escondia-se, afinal, um menino que não queria crescer.

6 Conclusões

A obra de Fernando Pessoa, vasta e plural, continua a oferecer novas aproximações e oportunidades de revisitação, de reescrita e de leitura, inclusivamente por parte dos leitores infantis e juvenis, teoricamente menos hábeis e competentes para penetrarem na complexa estética do seu autor e nas múltiplas personalidades e poéticas que nele habitam. A proximidade ao universo infantojuvenil, como este estudo pretendeu dar conta, não decorre de um exagero ou de uma leitura simplista dos textos, mas é sugerida, desde logo, pela ligação do poeta ao universo infantil, pela forma como o poetiza e reflete sobre ele. As obras analisadas, de pendor mais biográfico ou bibliográfico, algumas combinando ambas as tendências, funcionam, simultaneamente, como forma de aproximação ao homem e à obra, desmistificando a ideia da dificuldade ou impenetrabilidade dos textos e da personalidade do seu autor. É mesmo possível, atendendo às seleções feitas pelos organizadores, descobrir uma espécie de intertexto comum, um conjunto de poemas que, com algumas exceções, se repete de forma mais ou menos sistemática, constituindo, por via destas edições e das leituras que promovem, uma espécie de obra dentro da obra, um macrotexto cujas características o tornam especialmente adequado TAMBÉM para crianças. Afinal, nas suas palavras, “grande é a poesia, a bondade e as danças... / Mas o melhor do mundo são as crianças”.

Referências

Obras analisadas/referidas:

GOMES, José António (Org.). **Poesia de Fernando Pessoa para todos**. Ilustrações de António Modesto. Porto: Porto Editora, 2009.

JÚDICE, Manuela. **O meu primeiro Fernando Pessoa**. Ilustrações de Pedro Proença. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

LETRIA, José Jorge. A arca do menino que inventava poetas. In: _____. **O livro que falava com o vento e outros contos**. Ilustrações de Alain Corbel. Lisboa: Texto Editores, 2006. p. 25-31.

_____. **Fernando Pessoa. O menino que era muitos poetas**. Ilustrações de João Fazenda. Lisboa: Pato Lógico/INCM, 2014.

MOUTINHO, José Viale. **Fernando Pessoa**. Porto: Campo das Letras, 1995.

NOGUEIRA, Manuela. **O melhor do mundo são as crianças**: antologia de poemas e textos de Fernando Pessoa para a infância. Lisboa: Assírio & Alvim, 1998.

NORONHA, Margarida (Ed.). **Fernando Pessoa – Antologia Poética**. Ilustrações de Pedro Proença. Matosinhos: Faktoría K, 2009.

PAIS, Amélia Pinto. **Fernando Pessoa – o menino da sua mãe**. Ilustrações de Pedro Leal e Telma Fernandes. Porto: Ambar, 2007.

PESSOA, Fernando. **Poema Pial**. Ilustrações de Manuela Bacelar. Porto: Afrontamento, 2006.

_____. Levava um Jarrinho. In: VIEIRA, Alice. **O meu primeiro álbum de poesia**. Ilustrações de Danuta Wojciechowska. Lisboa: Dom Quixote, 2008. p. 29.

VARANDA, Maria de Lourdes; SANTOS, Maria Manuela (Org.). **Poetas de Hoje e de Ontem**: do século XIII ao XXI para os mais

novos. Ilustrações de Filipa Canhestro. Lisboa: Chimpanzé Intelectual, 2007.

VIEIRA, Vergílio Alberto. A arte de crescer. In: _____. **Um Pássaro na Mão, outro a Voar**. Ilustrações de Danuta Wojciechowska. Lisboa: Caminho, 2002. p. 67-70.

Estudos:

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Fernando Pessoa e Cecília Meireles: o encontro entre poesia e criança. **Espéculo**, Revista de estudios literários, Universidad Complutense de Madrid, n. 30, jul./out. 2005. Não paginado. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero30/pessmeir.html>>. Acesso em: 13 de julho de 2014.

NOBRE, Cristina. Afonso Lopes Vieira: notas sobre os (des)encontros entre gerações e apontamentos para uma edição genética de “Bartolomeu Marinheiro”. **Revista Colóquio/Letras**, n. 155/156, p. 167-178, jan. 2000. Disponível em: <<http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issueContentDisplay?n=155&p=167&o=p>>. Acesso em: 13 de julho de 2014.

PESSOA, Fernando. Naufrágio de Bartolomeu. In: _____. **Páginas de doutrina estética**. 2. ed. Seleção, prefácio e notas de Jorge de Sena. Lisboa: Inquérito, [19--]. p. 29-32. (Originalmente publicado em Teatro – Revista de Crítica, Lisboa: 1 mar. 1913).

RODRIGUES, Rui Miguel de Azevedo. **Fernando Pessoa e a infância**. Lisboa: Casa da Leitura, 2008. Disponível em: <http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_fpessoa_a.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2014.

Recebido em: 18/05/2015

Aceito em: 09/06/2015

ESAS OTRAS MUJERES: LAS BRUJAS EN LA LITERATURA INFANTIL

THOSE OTHER WOMEN: WITCHES IN CHILDREN'S LITERATURE

AQUELAS OUTRAS MULHERES: AS BRUXAS EM LITERATURA INFANTIL

*Beatriz FERNÁNDEZ HERRERO**

Resumen: Las brujas son, seguramente, los personajes femeninos que con más frecuencia aparecen en los cuentos infantiles de todas las épocas. La etimología de la palabra inglesa *witch* parece provenir del término egipcio *baq*, que significa poder femenino, mujer conocedora de su poder, y en definitiva, mujer empoderada. ”. En este trabajo se realiza un recorrido que comienza con el origen de las brujas en las mitologías clásicas, para luego pasar a analizarlas como personajes literarios y más concretamente, como protagonistas de la literatura infantil, analizando cómo el arquetipo que representan ha ido modificándose, desde los cuentos tradicionales, en los que representaban la personificación femenina del mal, hasta los contemporáneos, en los que su maldad se ha diluido y su papel es el de compañeras divertidas de las niñas y niños lectores.

Palabras clave: brujas; literatura infantil; arquetipos morales; cuentos clásicos; cuentos contemporáneos.

Abstract: Witches seem to be the most recurrent female characters in fairy tales. It is believed that the English word *witch* originates from the Egyptian term *baq*, which means female power, a woman who is aware of her own power and is in turn an empowered woman. This study outlines the origin of witches in classical mythology in order to present them as literary characters and more precisely as protagonists of childhood literature. This analysis shows that the archetypes they represent have

* Doctora en Filosofía e Licenciada en Pedagogía pola Universidade de Santiago de Compostela (Galicia, España). Exerzo como profesora Titular de Universidade na propia Universidade de Santiago de Compostela, no Campus de Lugo, nas Facultades de Humanidades e de Formación do Profesorado. As liñas de investigación teñen relación coa miña docencia: Educación en valores e para a cidadanía (con especial atención á literatura como medio para educar e transmitir valores), Dereitos Humanos, Estudos sobre as mulleres e Bases éticas da colonización americana (temática sobre a que realicei a miña tese doutoral). Gústame escribir contos, dos que teño algún premio e algunha publicación (Una azucena en el bosque, Editorial Edebé, etc). Contato: beatriz.fernandez.herrero@usc.es.

changed over time, from being the female personification of evil in traditional tales to being comical companions of young readers in contemporary literature.

Keywords: witches; childhood literature; moral archetypes; classical tales; contemporary literature.

Resumo: As bruxas são certamente os personagens femininos que aparecem com mais frequência nas histórias de todos os tempos das crianças. A etimologia da palavra parece vir do egípcio *baq* bruxa, o que significa poder feminino, mulher experiente de seu poder, e mulher, em última instância habilitada. Neste trabalho se realiza uma rota pela origem das bruxas na mitologia clássica, movendo-se a analisá-los como personagens literários e, mais especificamente, como protagonistas da literatura infantil, analisando como o arquétipo por elas representado vem mudando dos contos tradicionais, onde era a personificação feminina do mal, aos contemporâneos, em que o mal tenha sido diluída e exercen como companheiras de divertimento dos leitores infantis.

Palavras-chave: bruxas; literatura infantil; arquétipos morais; literatura clásica; literatura contemporânea.

El valor que la literatura infantil tiene en la formación de las niñas y los niños ha venido y viene siendo tema de variados estudios y desde múltiples perspectivas. Desde que en 1928 se publicara la “*Morfología del cuento*” de V. Propp, han sido numerosos los trabajos acerca de este género literario que se han realizado por numerosos especialistas en campos como la antropología, el psicoanálisis, la psicología, etc., que aportaron una visión multidisciplinar y complementaria a este ámbito.

Todos ellos coinciden en señalar que, además de su aspecto lúdico y recreativo, la literatura tiene para la infancia una importantísima función educadora, tanto en los niveles formales como en los no formales. En efecto, la lectura o la escucha de cuentos y relatos estimula la fantasía y la creatividad y aumenta su competencia comunicativa, pero también ayuda, y este aspecto resulta muy importante, a construir una escala de valores que le permiten a la persona vivir en una sociedad.

Sin embargo, entre la literatura clásica y la contemporánea podemos diferenciar dos diferentes maneras de socializar y moralizar a las personas: en la clásica se trata de presentar las normas, costumbres y los valores de su grupo, con una enseñanza que ya viene explicitada desde el argumento, finalizando a veces con una moraleja que reafirma

más su intención: el bien siempre es premiado y el mal castigado, interviniendo en ocasiones elementos mágicos para conseguirlo. En la literatura infantil contemporánea, por el contrario, los personajes y la acción se presentan a modo de ejemplos para que los pequeños lectores puedan tener modelos de acción y puedan ir construyendo una escala de valores autónoma.

Un personaje interesante al respecto, ya que constituye un arquetipo moral femenino muy importante, lo constituyen las brujas, a las que dedicaremos las páginas que siguen.

La aparición de las brujas en la literatura

En el imaginario colectivo, las brujas han sido desde siempre la representación femenina del mal, con poder para hacer filtros, pociones o encantamientos.

No es de extrañar, pues, que su imagen haya sido utilizada en la literatura como portadora de desgracias, ya desde la época de la tradición oral; sin embargo, las primeras hechiceras no son todavía las brujas: como apunta Lara (2010) en la mitología griega, por ejemplo, los personajes de Circe y Medea son los precedentes remotos de lo que siglos más tarde será la categoría de las brujas. Son, según refiere la citada autora, las hechiceras primigenias, integradas en la categoría de clásicas, es decir, cercanas a la divinidad, caracterizadas sobre todo por su dominio de las fuerzas de la naturaleza a través de su conocimiento de las hierbas y otros elementos, que utilizan para su magia. Como apunta Mircea Eliade,

La mujer está, pues, solidarizada místicamente con la Tierra; el parto se presenta como una variante, a escala humana, de la fertilidad telúrica. Todas las experiencias religiosas en relación con la fecundidad y el nacimiento *tienen una estructura cósmica*. La sacralidad de la mujer depende de la santidad de la tierra. La fecundidad femenina tiene un modelo cósmico: el de la *Terra Mater*, la *Genetrix* universal.

...A tales concepciones míticas corresponden las creencias relativas a la fecundidad espontánea de la mujer y a sus ocultos poderes mágico-religiosos, que ejercen una influencia decisiva sobre la vida de las plantas. El fenómeno social y cultural conocido con el nombre de «matriarcado» está vinculado al descubrimiento del cultivo de las

plantas alimenticias por la mujer. Fue la mujer la primera que cultivó las plantas alimenticias. Por tanto, era natural que pasara a ser la propietaria del suelo y de las cosechas. El prestigio mágico-religioso y, como secuela de éste, el predominio social de la mujer, tienen un modelo cósmico: la figura de la Tierra-Madre (ELIADE, 1967, p. 124-125, cursivas del autor).

Sin embargo, la presentación que se hace de ellas es generalmente negativa, como seres malvados, quizá a causa de que las nuevas religiones consideraban a las antiguas de un modo peyorativo.

Por otra parte, otra categoría de hechiceras clásicas, las ubicadas en Tesalia, tenían la capacidad de transformarse en animales y otros seres, además de utilizar diferentes elementos y sustancias repugnantes para elaborar sus brebajes, ejerciendo como figuras activas, capaces de influir en el destino de los seres humanos.

Cada vez más, las hechiceras se irán convirtiendo en seres terroríficos en cuanto a sus costumbres y su apariencia, temidas y respetadas al mismo tiempo, como la Canidia de los *Épodos* de Horacio que incorpora el elemento de la maldad en el camino hacia el personaje de las brujas, u otras capacidades y procederes monstruosos, como las *striges* de Ovidio, que raptan niños y pueden llegar a ser antropófagas.

Vemos, pues, cómo cada vez las hechiceras van evolucionando hacia lo que posteriormente serán las brujas; sin embargo, para que puedan existir éstas es necesario incorporar el elemento del pacto con el diablo, por lo que tal situación solamente puede ocurrir tras el advenimiento del cristianismo, el cual demoniza los antiguos cultos paganos, siendo las mujeres quienes se encargan de mantenerlos vivos. Este hecho, sumado a la creciente misoginia que despertaba el género femenino cuando comienza a imperar la autoridad masculina en la sociedad, hace que se les atribuyan los aquelarres y se las acuse de herejía, que la Inquisición se encargará de combatir por toda Europa.

El atractivo suscitado por las cuestiones relacionadas con la magia y con el misterio que rodea a sus ejecutoras se traslada a la literatura ya durante la Edad Media, momento en el que tuvo lugar la aparición de libros supuestamente elaborados por brujas, brujos o hechiceras, que describen las más variadas prácticas mágicas; Rainer W. Klein relaciona obras como “La clave de Salomón”, “Hermes Trimegisto”, “El Libro de la Muerte”, “El Libro de las Cosas Secretas”

o “El Gran Grimorio”, entre otros, apuntando que, pese a ser condenados por la iglesia, fueron copiados y distribuidos por los monjes para su difusión (KLEIN, 2004, p. 27).

En cuanto a la figura de las brujas, en la España de la Edad Media empiezan a aparecer obras en las que se hace referencia a hechizos y encantamientos en el anónimo “Libro de Apolonio” (fechado hacia la segunda mitad del siglo XIII), “El conde Lucanor” (escrito hacia 1330 por el infante don Juan Manuel) o “El Libro del buen Amor” (datado en fechas similares al anterior y escrito por el Arcipreste de Hita), que constituye el precedente de la bruja por excelencia en nuestras letras, “La Celestina” de Fernando de Rojas, escrito hacia finales del siglo XV, que incorporan episodios adivinatorios inspirados en la literatura clásica. Otros autores como Quevedo (“El Buscón”), Cervantes (“La Gitanilla”, “El coloquio de los perros”) o Lope de Vega (“Entremés de la hechicera”, “El caballero de Olmedo”) representan en sus obras a brujas y hechiceras, mujeres relacionadas con la magia de una u otra forma.

Posteriormente, con el auge del racionalismo, se renuncia a incorporar este tipo de elementos en la literatura, hasta que son recuperados en el siglo XIX, en las “Divinas Palabras” de Valle Inclán o las “Cartas desde mi celda” de Bécquer.

No es hasta el siglo XX europeo cuando todos estos relatos pasan a formar parte de la literatura infantil. En contra de lo que pudiera pensarse, los que actualmente conocemos como cuentos infantiles clásicos no fueron escritos en un primer momento destinados al público infantil, como coinciden en apuntar diferentes autores (LLUCH, 2007), sino que, tomados de la tradición oral, estaban destinados a los cortesanos. Sin embargo, muchos de éstos, especialmente los fantásticos y maravillosos, pasaron con el tiempo a formar parte de la literatura para niños. Teresa Colomer (2007) ejemplifica esta idea haciendo referencia al cuento de “Caperucita Roja”, uno de los más conocidos y reinterpretados en nuestra cultura, que procede de la tradición oral, siendo escrito en su primera versión por Perrault, en sus “Histoires ou contes du temps passé, avec des Moralités. Contes de ma mère l’oie” (1697), quien eliminó algunos de los elementos de las versiones orales y folclóricas para adecuarlos al gusto del público de la corte de Luis XIV. Perrault, en esta obra, mantiene un objetivo moralizador que se incrementa todavía más en el

siglo XVIII con el desarrollo de la pedagogía, perfilándose los motivos y temas que a partir de entonces se harán clásicos en la literatura infantil.

Así es como las brujas se incorporan a los libros destinados a la infancia, aunque como se verá, cambiará el papel que juegan en los cuentos contemporáneos en relación a los clásicos, manteniendo sin embargo sus atributos, como a continuación se pasa a describir.

Los atributos de las brujas

La primera de las características que comparten todas las brujas, ya sean las que aparecen en los cuentos clásicos como en los contemporáneos, es el hecho de ser mujeres. Como apunta Teresa Durán, entre los seres relacionados con la magia existen brujos y brujas; pero sin embargo, ambos términos no son el masculino y el femenino de una misma categoría:

No debe confundirse a una bruja con un brujo. Sus diferencias no estriban en el género gramatical, sino en la práctica hechicera. Los brujos son excelentes en la previsión astrológica y meteorológica; las brujas en ungüentos medicinales y en consejos sentimentales, incluidos los filtros amorosos y el mal de ojo (DURÁN, 1989, p. 23).

Tal vez en esta diferente valoración moral de unas y de otros tenga que ver la misoginia a la que anteriormente se hacía referencia, basada en el temor que producía en los varones la vinculación femenina con la naturaleza y el poder que esto les otorga, pero ya Sebastián de Covarrubias, en su “Tesoro de la lengua castellana o española” (1611) afirmaba:

[...] hase de advertir que, aunque hombres han dado y dan en este vicio y maldad, son más ordinarias las mujeres, por la ligereza y fragilidad, por la lujuria y por el espíritu vengativo que en ellas suele reinar, y es más ordinario tratar esta materia debajo del nombre de bruxa que de bruxo (COVARRUBIAS, 1611 apud MORGADO GARCÍA, 1999, p. 136).

Otro rasgo distintivo de las brujas es que -contrariamente a otros personajes arquetípicos de los cuentos infantiles como las hadas,

que ya nacen dotadas de poderes- no se nace bruja, sino que tal categoría se adquiere, generalmente a través de un pacto con el diablo, que a partir del siglo XIII será relacionado con la totalidad de las prácticas de herejía. Es el diablo quien enseña a las brujas aquello que saben dotándolas de poder, y quien además, a través de los rituales practicados en los aquelarres, las aparta del buen camino, ya que éstos comprenden todo tipo de aberraciones de carácter gastronómico (comer niños), sexual, etc. Tal apartamiento de las virtudes hace que las brujas sean consideradas herejes, personas apartadas por completo de lo que debería ser el ideal de mujer: la Virgen María. Como apunta Caro Baroja (1990, p. 210),

la cosa tiene explicación sencillísima y obedece a sentimientos profundos. La virginidad y la maternidad son los estados más odiosos para la bruja, corruptora o corrompida, y estéril o sembradora de esterilidades y muertes infantiles. La bruja reniega de Dios y de la Virgen: incluso en los cuentos y consejos.

Esta bruja satánica, aliada del diablo, es representada como una mujer mayor, fea y desagradable. De nuevo acudimos a Caro Baroja, quien aporta una explicación a este hecho citando el “Tratado muy sutil y bien fundado d’las supersticiones y hechicerías” (1529) de Fray Martín de Castañega:

E más son de las mujeres viejas e pobres que de las moças e ricas, porque, como después de viejas los hombres no hazen caso dellas, tienen recurso al Demonio que cumple sus apetitos, en especial si quiando moças fueron inclinadas e dadas al vicio de la carne. A estas semejantes engaña el Deminio quando viejas prometiéndolas de cumplir sus apetitos e cumpliéndolos por obra, como adelante se dirá. E más ay de pobres e necessitadas, porque como en los otros vicios la pobreza es muchas veces ocasión de muchos males en las personas que no la toman de voluntad o en paciencia. (CASTAÑEDA apud CARO BAROJA, 1990, p. 208).

Como apunta Umberto Eco en “Historia de lo Feo”, la atribución de belleza o fealdad no obedece siempre a criterios estéticos, sino en muchas ocasiones, a criterios sociales. Por tal razón, a nuestro juicio, esta atribución de rasgos físicos desagradables tiene

una base moral: la identificación de lo bueno con lo bello y de lo malo con lo feo, con lo antiestético, con lo siniestro, incluso con lo oscuro. Esta identificación será una constante en los cuentos infantiles, que dotan a hadas, princesas y príncipes azules de belleza, pelo claro y ropa luminosa, mientras que ogros, brujas y personajes malvados visten de oscuro y generalmente son poco agraciados.

Un nuevo elemento a añadir al arquetipo de la bruja es su posibilidad de volar para desplazarse de un sitio a otro o hasta los lugares en los que tienen lugar los aquelarres. Esta capacidad puede ser debida a la aplicación de algún preparado de plantas venenosas como la cicuta o la belladona y aparece referenciada por vez primera en el “*Fornicarius*” (1437) de Johannes Nider, o también a la utilización de escobas (en otras ocasiones pueden ser azadas o palas), que son los elementos más mencionados en la literatura infantil, y que fueron referenciadas en primer lugar en un margen de página de “*Le champion des dames*” (1451), de Martin le Franc, simbolizando, al decir de Lara, el sueño de evasión de las mujeres en una época histórica en la que estaban sometidas a los varones, y más por sus condiciones sociales de pobreza y marginación (LARA, 2010, p. 75). Pero además de poder volar, a las brujas se les atribuye el poder de metamorfosearse en animal casero como el gato, lo cual les permite acudir a determinados lugares sin que su presencia sea notada y sin levantar sospechas. Teresa Durán comenta irónicamente que en más de una ocasión, las historias cuentan que, tras haber apedreado a un gato unos mozos gamberros, al día siguiente aparecía alguna vecina con un moratón o un chichón difíciles de explicar (DURÁN, 1989, p. 22). Y por último, y también relacionado con los animales, hay que mencionar que en casi todas las tradiciones las brujas van acompañadas de animales, el más frecuente de los cuales es el gato negro (de nuevo lo oscuro asociado al mal), que la ayudan en sus prácticas mágicas e incluso, en ocasiones, le dan su sangre para ser utilizada como tinta con la que escribir las fórmulas de algunas de sus pócimas. La presencia de este animal tiene, según Lara, un origen remoto, ya que el gato era un animal sagrado en el antiguo Egipto, que se asociaba con Hator y con Isis, de quien era considerado una reencarnación; en otras culturas, el gato simbolizaba la luna y representaba la fecundidad, aunque fue denostado por el cristianismo, vinculándose al entorno de las brujas (LARA, 2010, p. 75).

Las brujas en la literatura infantil

Dotadas de todos estos atributos aparecen las brujas en los cuentos infantiles, si bien es cierto que, como personaje arquetípico, su apariencia y sus funciones han ido cambiando, pudiendo establecerse una diferencia notable entre las brujas de los cuentos clásicos y las que se presentan en los cuentos contemporáneos, como trataremos de ver a continuación.

En los cuentos clásicos, las tipologías morales se presentan muy marcadas, con el fin de mostrar de un modo explícito los modelos que se han de seguir y los que han de ser evitados, sin dejar espacio para la reflexión y la toma de decisiones personales y autónomas. En el caso de las brujas, éstas personifican todos los aspectos del mal moral, alejándose poco del arquetipo construido durante la Edad Media, marcado, como ya se ha visto, por una misoginia que hacía malo y condenable el intento de esas mujeres por vivir al margen de la autoridad masculina. Físicamente son caracterizadas como viejas y feas, con verrugas, una gran nariz y una mirada siniestra, lo que les confiere un aspecto temible; por ejemplo, en “Hansel y Gretel” puede leerse la siguiente descripción: “Las brujas tienen los ojos sanguinolentos y no ven de lejos, pero poseen un olfato tan fino como los animales y notan cuando se aproximan seres humanos” (GRIMM, GRIMM, 2001, p. 33).

Sus vestimentas son oscuras y, generalmente, además de la escoba, portan un sombrero puntiagudo o alguna prenda que les cubre la cabeza, además de ir acompañadas de un gato negro. Viven aisladas del resto de la sociedad (“Hansel y Gretel”), en una casa en medio del bosque y hacen pócimas y maleficios para causar daño a las personas, como ocurre en “Blancanieves”: “Y con las artes de bruja que ella conocía hizo un peine envenenado” (GRIMM, GRIMM, 2001, p. 41).

En ningún momento la bruja es la protagonista de la historia, ya que en este tipo de cuentos el bien siempre triunfa sobre el mal y los malos siempre acaban siendo castigados mientras que los buenos son recompensados. Su derrota final tiene en muchas ocasiones un escenario relacionado con el fuego, considerado como un elemento purificador. Así, en “Hansel y Gretel” puede leerse: “La horrible bruja ardió de forma miserable” (GRIMM, GRIMM, 2001, p. 34); e igualmente, en “Blancanieves” los zapatos ardientes constituyen el

horrible castigo: “Pero ya habían sido colocadas al fuego unas sandalias de hierro y se las trajeron con tenazas y las pusieron ante ella, tuvo que ponerse los zapatos ardiendo como brasas y bailar hasta que cayó muerta al suelo” (GRIMM, GRIMM, 2001, p. 44).

Por el contrario, en los cuentos contemporáneos, el arquetipo moral de la bruja va cambiando, ya que es fruto – y transmite – un tipo de sociedad que ya no considera de la misma forma los valores del patriarcado. Las brujas, ahora, ya no son esos personajes enfrentados por su autonomía a la sociedad dominada por los varones, sino que de alguna manera regresan a su función arquetípica originaria como representantes de las fuerzas naturales. Así, en los últimos tiempos, se advierte cada vez más un sentimiento positivo hacia ellas, que se ve reflejado en la literatura infantil; la función meramente moralizante y transmisora de los estereotipos sociales de los cuentos tradicionales pierde fuerza, ganándola en su lugar la idea de que el papel educativo de la literatura ha de proponer modelos y no imponerlos. Como apunta Almodóvar,

[...] tras aquella oleada de descrédito en que se vieron envueltas hadas y brujas (no me parece casualidad por la misma época en que se desarrollaron las libertades en el Occidente europeo) se nos vuelven a aparecer hoy, pero ya como personajes equívocos, plenos de ambigüedades y acompañados de otros idolillos proteicos, cuya función no siempre coincide con su apariencia. Los libros infantiles se pueblan de pronto de brujas guapas, monstruos generosos, hechiceras benignas y un sinfín de personajes diminutos que pululan en atroz mescolanza por páginas impresas y vídeos de televisión.

Ya sé que en el fondo subsiste un marcado esquematismo de “eterna guerra del bien contra el mal”, pero el propósito moralizante se ha ido diluyendo hasta quedar en mero pretexto (ALMODÓVAR, 1989, p. 9).

Así, la literatura infantil contemporánea recupera a las brujas como personajes, convirtiéndolos, en muchas ocasiones, en protagonistas, que ejercen una función de ayuda a los seres humanos, dotando, además, de un toque divertido al argumento y llevando la problemática actual a la literatura destinada al público infantil. Pueden establecerse varios tipos de temáticas en los cuentos de brujas actuales:

El primero de ellos es el que tal vez esté menos apartado del arquetipo clásico, ya que sigue adjudicando a las brujas un papel malvado, identificándolas con los problemas del mundo contemporáneo, aunque su resultado no sea siempre afortunado, como sucede en “La bruja gris y la guerra de los tapones”, de N. Zorzetti (Altea, 1985). Malvada es también la protagonista de “La bruja que no sabía reír” de H. Mas (Edebé, 1997), que hechiza a los niños para que lloren, hasta que es vencida por un anciano que consigue que el encantamiento quede sin efecto. O “La bruja Mon”, de P. Mateos (SM, 1984), que presenta a una bruja más ingenua que perversa, a la que sus maleficios siempre le salen mal.

En otro tipo de cuentos, la bruja continúa siendo una personificación del mal, aunque su apariencia ha cambiado, y ahora es presentada como una mujer de hoy, pese a que en el interior de su indumentaria esconda los caracteres distintivos de su condición. Un ejemplo de ello es “Las brujas”, de R. Dahl, donde la protagonista lleva una peluca que disimula su calvicie y unos guantes y zapatones enormes para que no se noten las deformidades de sus manos y pies. María, la niña protagonista de “Mi vecina es una bruja” de P. Bordons (Edebé, 1999) tiene que trabajar duro para desenmascarar a su vecina del ático quien, oculta bajo una apariencia normal, pasa desapercibida para el resto de la comunidad.

Vestidas como personas normales, aunque en este caso representando el bien aparecen también las brujas de “Oposiciones a bruja y otros cuentos” de J.A. Del Cañizo (Anaya, 2000) o “Manual para una pequeña bruja”, de G. Sánchez García (Edebé, 2015). En este tercer tipo de cuentos, las brujas son personajes buenos y amables, con un aspecto común aunque con poderes mágicos, que a veces toman la forma de rarezas, que ayudan a las personas e incluso contribuyen a hacer su vida más divertida. Otros ejemplos de este tipo son las “Brujas” de C. Hawkins (Noguer, 1989), quien, a través de una serie de datos que proporciona a las lectoras/es, acaba convenciéndolos de que su propia abuela es una bruja, divertida y afectuosa, merecedora de todo el cariño, con quien resulta positivo relacionarse. En la misma línea está “Lo malo de mamá” de B. Cole (Altea, 1988), que trata de la madre de un niño que consigue vencer la discriminación que sufren ella y su hijo a causa de su aspecto estrofaario.

Pero quizá la variante que aparece con más frecuencia, siendo al mismo tiempo la más innovadora, es la de aquellos cuentos que presentan una transvaloración de valores, que convierte a la bruja en representante del bien, proponiendo los valores que actualmente se consideran deseables en nuestra sociedad contemporánea. De este tipo puede ser citada “La bruja doña Paz”, de A. Robles (Miñón, 1989), en donde la protagonista, Paz, se aleja del grupo de brujas malvadas y, ayudada por seis niños de diferentes etnias, lleva la paz a un lugar asolado por el conflicto bélico. En “Amelia, Amalia y Emilia” de A. Gómez Cerdá (SM, 2008), estas tres brujas amigas consiguen salvar el bosque de Urbecualquiera. La misma temática ecológica aparece en “La bruja de la montaña”, de G.C Díaz (SM, 1990), donde una bruja que tiene constantemente accidentes contra los árboles y desea cortarlos, es convencida por sus amigas para que no lo haga.

La cuestión social es abordada en “El balcón de la bruja sin nombre”, de A. Gómez Cerdá (SM, 1999), que critica la pérdida de imaginación que conlleva la sociedad tecnológica, confiando en las culturas consideradas menos avanzadas para mejorar el futuro de la humanidad. “La bruja del gato”, de K. May (Edelvives, 1997) valora la capacidad comunicativa de las personas, enseñando que no ha de ser empleada para criticar y destruir a los demás. En la ya citada historia de “Amelia, Amalia y Emilia” sus tres protagonistas pertenecen a etnias diferentes, conviviendo en armonía. “Abradadabra pata de cabra”, de M. Lobe (SM, 1988) combate las actitudes sexistas...

En definitiva, las brujas de la literatura infantil contemporánea, no viven aisladas y enseñan a los lectores y lectoras una vida más acorde con los valores de nuestra sociedad actual; su papel no es ya secundario sino que ahora son protagonistas de nuevas historias que conservan los tradicionales personajes pero dándoles un nuevo sentido. Los mensajes que ahora transmiten los cuentos se valen de las brujas, que ahora son personajes cercanos y afables, para llegar a las niñas y niños; empoderándolos, en última instancia, para transformar el mundo.

Referencias

ALMODOVAR, Antonio Rodríguez. Sobre hadas y brujas. Mixtificaciones antiguas y modernas. **CLIJ**, n. 9, año 2, p. 8-11, sept. 1989.

COLOMER, Teresa. La formación y renovación del imaginario cultural: el caso de *Caperucita Roja*. In: LLUCH, Gemma (Coord.). **Invención de una tradición literaria: de la narrativa oral a la literatura para niños**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2007. p. 53-89.

CARO BAROJA, Julio. **Vidas mágicas e Inquisición**. v. I. Barcelona: Círculo de Lectores, 1990.

DURÁN, Teresa. A las buenas y a las malas. **CLIJ**, n. 9, p. 16-23, sept. 1989.

ECO, Umberto. **Historia de lo feo**. Barcelona: Lumen, 2007.

ELIADE, Mircea. **Lo sagrado y lo profano**. Barcelona: Guadarrama, 1967.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Los mejores cuentos de nuestra vida**. Madrid: Anaya, 2001.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Los mejores Cuentos de siempre**. Barcelona: Sol, 2012.

KLEIN, Rainer W. **Brujas, magos y hechiceros**. Buenos Aires: Grupo Imaginador de Ediciones, 2004.

LARA, Eva. **Hechiceras y brujas en la literatura española de los siglos de oro**. Valencia: Universidad de Valencia, 2010. Disponible em:

<<http://parnaseo.uv.es/Editorial/Parnaseo13/Parnaseo13.pdf>>.

LLUCH, Gemma. De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney: un camino hacia la homogeneización. In: LLUCH, Gemma (Coord.). **Invención de una tradición literaria**: De la narrativa oral a la literatura para niños. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2007. p. 17-52.

MORGADO GARCÍA, Arturo. **Demonios, magos y brujas en la España moderna**. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1999.

PERRAULT, Charles. **Cuentos de Antaño**. Madrid: Anaya, 1983.

Recebido em: 15/05/2015

Aceito em: 07/06/2015

“DIVINA COMÉDIA” À BRASILEIRA: A APROPRIAÇÃO DO CLÁSSICO POR LUÍS DILL

A BRAZILIAN VERSION OF “DIVINE COMEDY”:
THE APPROPRIATION OF THE CLASSIC BY LUÍS DILL

“DIVINA COMEDIA” A LA BRASILEÑA: LA APROPIACIÓN DEL
CLÁSICO POR LUÍS DILL

*Ana Crélia DIAS**

*Raquel Cristina de Souza e SOUZA***

Resumo: A adaptação de clássicos é um recurso muito produtivo no subsistema literário juvenil e, atualmente, temos observado duas formas distintas de apropriação do cânone: a transposição para outro gênero, como os quadrinhos, e a criação de narrativas originais a partir de um substrato clássico. É deste último que falaremos, a partir do exemplo de “Todos contra Dante” (2008), de Luís Dill, que estabelece uma relação intertextual muito produtiva com a “Divina Comédia”, de Dante Alighieri, afastando-se da concepção difundida de adaptação como mero resumo ou paráfrase. Ao empregar estratégias textuais que borram as fronteiras entre “alta” e “baixa” cultura, a narrativa em questão acolhe em seu interior as expectativas do jovem, respeitando suas referências e gostos, ao mesmo tempo em que o desafia, impondo certas dificuldades que adensam o texto, mas ajudam a construir competências leitoras e a ampliar o repertório cultural.

Palavras-chave: Adaptação; clássicos; formação do leitor.

Abstract: The adaptation of classics is a very productive resource in the young audience literary system and nowadays we can observe two different forms of appropriation of the canon: the transposition to another textual genre, such as the comics, and the creation of original narratives having as basis a classic piece of work. This second option is the case of “Todos contra Dante” (2008), de Luís Dill. Instead of a mere summary or paraphrase, it establishes a very productive intertextual relationship with the “Divine comedy”, by Dante Alighieri. By employing textual strategies that blur the frontiers between “high” and “low” culture and, this narrative

* Especialista em Literatura Infantil e Juvenil, mestre e doutora em Literatura Brasileira pela UFRJ. Coordena o Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Literatura Infantil e Juvenil da UFRJ. É professora da UFRJ. Contato: anacrelia@gmail.com.

** É especialista em Literatura Infantil e Juvenil e mestre em Literatura Brasileira pela UFRJ. Leciona Português e Literaturas no Colégio Pedro II e participa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil da UFRJ. Contato: raquelcsm@gmail.com.

attends the young readers' expectations, respecting their preferences and tastes. At the same time, it challenges them, by imposing some difficulties which not only make the text more complex but also help the readers build new reading competences and enlarge their cultural background.

Keywords: Adaptation; classics; reader's development.

Resumen: La adaptación de clásicos es un recurso muy productivo en el sistema literario juvenil y, actualmente, podemos observar dos maneras diferentes de apropiación del canon: la transposición hacia otro género, como los cómics, y la creación de narrativas originales a partir de un sustrato clásico. Nos detendremos en este último, a partir del ejemplo de "Todos contra Dante" (2008), de Luís Dill, que establece una relación intertextual muy productiva con la "Divina Comedia" de Dante Alighieri, y se aleja de la concepción difundida de adaptación como mero resumen o paráfrasis. Al utilizar estrategias que borran las fronteras entre "alta" y "baja" cultura, la narrativa en cuestión acoge en su interior las expectativas del joven, respetando sus referencias y gustos, y a la vez lo desafía, imponiendo ciertas dificultades que adensan el texto, pero que ayudan a construir competencias lectoras y a ampliar el repertorio cultural.

Palabras clave: Adaptación; clásicos; formación del lector.

A adaptação de clássicos adultos estrangeiros é uma vertente que movimenta boa parte das vendas das editoras, tenham elas ou não um selo ou coleção específica para tal produção, e as razões estão relacionadas à demanda do universo escolar. Mas é também necessário dizer que crianças e jovens de hoje entram em contato com bastante frequência com personagens e enredos clássicos por meio da mídia, que no século XX veio se somar à cultura popular e à cultura letrada na tarefa de irrigar o real de imaginação e satisfazer a necessidade humana de efabulação, seja pela invenção de novos personagens e enredos, seja pela divulgação de personagens e enredos clássicos, que também alimentam o circuito produtivo da indústria cultural. Como salienta Ítalo Calvino (2007), o cânone persiste como rumor, imiscui-se no inconsciente coletivo e ajuda-nos a compreender nosso passado. Atribuir a uma obra o *status* de canônica significa dizer que ela foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo para determinada cultura. Isso não significa que essa valorização não seja produto de uma construção social; porém, o fato de gerar uma infinidade de discursos críticos sobre si, sobrevivendo à sua época por meio de um colóquio interminável, demonstra que as várias camadas possíveis e inesgotáveis de leitura são fruto de um interesse coletivo que vê nessas

obras algo que permanece como valor através dos tempos e merece continuar sendo conhecido.

Na contemporaneidade, a adaptação ganhou duas novas modalidades, além dos conhecidos resumos e paráfrases de enredo: a transposição do clássico para outro gênero, como os quadrinhos, e a criação de narrativas originais a partir de um substrato clássico. É deste último caso que falaremos, a partir de um exemplo da literatura juvenil brasileira atual: “Todos contra Dante” (2008), de Luís Dill, a que preferimos chamar de apropriação, já que é uma narrativa nova, que estabelece um diálogo intertextual com a obra original, e não uma adaptação no sentido mais difundido do termo.

“Todos contra Dante” segue uma tendência forte na produção ficcional contemporânea (e não só juvenil), a do *double coding* (ECO, 2003). Tal conceito diz respeito à dupla possibilidade de interpretação suscitada pela mescla de elementos considerados díspares: o código da literatura de entretenimento (ou de outros meios semióticos provenientes, principalmente, da cultura de massa) e o código da literatura de proposta, legitimada. O primeiro trabalha principalmente com a repetibilidade e a redundância, o que impõe menos dificuldades de compreensão e tende a ir ao encontro do que o leitor espera. O segundo, em contrapartida, preza a irrepetibilidade e a originalidade. Consequentemente, a fruição depende da disponibilidade do receptor em reformatar suas expectativas em relação à obra que tem diante de si.

O conceito de “novo”, tão caro às vanguardas, foi ressignificado e adaptado às demandas da sociedade de consumo, levando a esfera artístico-literária a repensar o rigor dos critérios de qualidade e submetendo-a um instável equilíbrio entre invenção e padronização, como forma de tentar administrar os dois polos: o do mercado e o da crítica. De um lado, a literatura comercial faz uso dos estilemas já consagrados pela tradição culta e, portanto, esvaziados de seu conteúdo transgressor, como as referências metatextuais, a falta de ordenamento cronológico da narrativa, a polifonia, o monólogo interior; por outro lado, a literatura feita por autores compromissados com o trabalho com a linguagem se nutre dos códigos não só da literatura de mercado, como também de outros sistemas semióticos difundidos pela mídia e pela propaganda, como a TV, o cinema, os quadrinhos, os ambientes virtuais.

Diante desse panorama, o polo da legitimação se encontra num impasse, como nunca vivido antes, no tocante à sua tão propalada autonomia que, aliás, sempre foi relativa. Assim, os autores contemporâneos tiveram de abrir-se às inovações no campo da linguagem segundo uma nova perspectiva. O discurso destinado às massas deixa de ser considerado inferior de antemão e a preocupação em não parecer massa tende a se esmaecer, até porque estar inserido no mercado destinado ao grande público torna-se imprescindível para a sobrevivência financeira do escritor. Silviano Santiago (1983) corrobora esse ponto de vista ao afirmar que a narrativa atual pode se valer da redundância e de outros recursos populares – em contraposição à estética moderna da elipse e do hermetismo – para agilizar a prosa de ficção e aproximá-la de um público maior de leitores, podendo competir, desse modo, com o monopólio dos meios de comunicação de massa e com a repercussão dos *best-sellers*.

Todos os traços delineados acima como característicos da ficção contemporânea ganham novas nuances quando reinterpretados à luz de sua funcionalidade na ficção juvenil atual. O emprego da imagem como técnica narrativa e o diálogo com meios semióticos têm uma função ainda mais apelativa junto ao jovem leitor, que tende a viver o fascínio do mundo audiovisual e digital de forma mais intensa que os adultos. O recurso a essas estratégias tem um papel muito evidente na produção para adolescentes: disputar com os produtos da cultura de massa a atenção de um leitor-espectador (SÁ, 2010) que precisa ser seduzido ao universo da palavra escrita. Há, portanto, uma nítida preocupação com a formação do leitor, mesmo que nem sempre da forma como a instituição escolar entende essa formação.

Mas há ainda outra função do qual o *double coding* se reveste: atender, simultaneamente, aos dois leitores pressupostos da literatura juvenil – o jovem que lê e o adulto que seleciona, indica e, sobretudo, legitima. Partindo do princípio de que as instâncias de legitimação no interior do subsistema, apesar do assédio da escola e do mercado, atestam a qualidade das obras a partir de critérios eminentemente estéticos, pode-se afirmar que o autor de ficção para jovens quer atingir não só seu leitor primeiro, o adolescente, como o leitor segundo, a crítica. Aliás, talvez devêssemos inverter a equação, já que o livro só chega às mãos do jovem depois de uma série de intermediários adultos

que vão, a cada momento, avalizando em diferentes níveis o texto literário.

Assim, a apropriação do clássico “Divina comédia”, de Dante Alighieri, na criação de uma narrativa original, com vias a atingir o público juvenil, ao borrar as fronteiras entre a “alta” e a “baixa” cultura, acolhe em seu interior as expectativas do jovem leitor, respeitando suas referências culturais e atraindo-o ao texto – pela utilização da imagem como técnica narrativa e do hipertexto como estratégia de leitura –, ao mesmo tempo representa um desafio, fazendo emergir certas dificuldades de leitura que, se tornam o texto mais complexo, também ajudam a construir as competências de leitura do adolescente e contribuem para o alargamento de seu horizonte de expectativas. A obra permite, pois, níveis de leitura diferenciados: um, atrelado ao enredo ou ao fascínio pela utilização de recursos advindos da tecnologia; outro, menos evidente, relacionado à revisão crítica do mundo e à instauração da diferença.

Salienta Laurent Jenny (1979) que a assimilação e a transformação caracterizam todo e qualquer processo intertextual e que, por isso, este é definido por um olhar crítico. No caso da passagem do clássico para a apropriação juvenil, esse olhar crítico é devido ao novo público a que a obra original, ainda que reapropriada, visa a atingir. Os ajustes no enredo, na construção dos personagens, na apresentação do tema, no enquadramento ao gênero e no emprego da linguagem são feitos em função da legibilidade (as competências e habilidades de leitura pressupostas), do interesse (as ênfases temáticas que se consideram atraentes) e da pedagogia (o que a sociedade entende que seja adequado em termos educativos e morais), assim como acontecem na tradução ou na adaptação (O’SULLIVAN, 2005).

Há também questões impostas pelas fronteiras do tempo, da língua e da cultura, que são mais facilmente contornadas em uma apropriação – já que esta se caracteriza mais pela livre inspiração no texto clássico – do que numa adaptação propriamente dita, que tende a ser mais presa ao texto original. A apropriação também tem a vantagem de permitir maior ousadia formal por parte dos escritores que realizam verdadeiros experimentos intertextuais, obtendo resultados complexos e instigantes.

Assim, entre os tipos de intervenção sofrida durante o processo intertextual, elencados por Laurent Jenny, podemos identificar em Dill

(2008) uma mudança de nível de sentido: “um esquema semântico é retomado no contexto num novo nível de sentido” (JENNY, 1979, p. 43), quer dizer, aproveita-se o veículo (personagem, imagem, enredo, enfim), mas apagam-se ou alteram-se as conotações ligadas ao conteúdo original. No caso em questão, isso acontece em virtude dos pressupostos dos autores em relação ao novo público-alvo. Portanto, algumas características do original permanecem na obra: a ideia da catábase (a descida aos infernos) como uma viagem iniciática (relacionada às provas pelas quais o adolescente deve passar em um momento delicado de transição); o caráter alegórico que suscita leituras plurais (proveniente do próprio desdobramento do enredo novo a partir do clássico); a relação estabelecida com o real empírico, já que a narrativa se baseou em um crime ocorrido de fato (o que se adequa à expectativa de leitura do leitor em formação, que tende a avaliar a ficção a partir de parâmetros realistas); a temática amorosa (que costuma agradar o público adolescente).

Os sentidos que emergiriam no contexto original de produção, porém – nomeadamente a interpretação da obra como uma alegoria política, ética e religiosa e um compêndio sobre a vida cultural e política da Baixa Idade Média –, estão ausentes e deram lugar a novas constelações de significados que se aprofundam no entrecruzamento do antigo e do novo.

O que se diz, portanto, está atrelado ao como se diz.

Em “Todos contra Dante” (2008), o *double coding* se deve principalmente ao aproveitamento estético de ambientes virtuais, como o blog e as redes sociais, na tentativa de simular no papel a leitura hipertextual própria da internet – já que o tema da narrativa é o *cyberbullying*. Portanto, a preocupação estética de criar, aproximando forma e conteúdo, num simulacro em que a representação mune-se de ferramentas para se fazer visível, é estratégia da narrativa em questão. Além disso, os diversos tipos de mediação narrativa mesclados ao longo do texto e a relação intertextual estabelecida com o clássico adensam a obra e a destacam qualitativamente em relação às demais narrativas contemporâneas para jovens que enveredaram pela mesma temática.

Dante é o nome do protagonista, um jovem de 13 anos que se muda com a mãe e o irmão para um bairro mais abastado do que aquele em que viviam antes. Ele muda também de escola, onde não é

bem-vindo por conta de sua situação econômica e de sua aparência física – que, aliás, lembra a do Dante real, poeta florentino, pelo menos à imagem que se difundiu dele, cuja marca registrada é o nariz. O Dante contemporâneo conhece a obra de Dante clássico e com ele conversa, num diálogo ficcional, em um *blog* que mantém na internet. Lá, o adolescente desabafa sobre o inferno que se tornou sua vida depois que mudou de bairro e de escola, não só porque passa a ser hostilizado de forma violenta, ao vivo e virtualmente, mas também porque deixou para trás sua amada Geovana, a quem ele compara com Beatriz. As relações iniciais de comparação estão estabelecidas, e recontextualizadas, mas a forma escolhida para viabilizar essa mudança semântica é a grande inovação dessa narrativa.

Podemos afirmar que são quatro as formas de mediação narrativa, que se alternam no texto, a saber: a narrativa em primeira pessoa do protagonista, a vítima do *cyberbullying*, no diário virtual que mencionamos; a narrativa em terceira pessoa de um narrador onisciente, que aparece principalmente para fazer *flashbacks*, acrescentando informações importantes para que o leitor reconstrua o fio narrativo do enredo não linear; a ausência total de mediação, quando são expostos diálogos ao telefone ou ao vivo entre os personagens agressores; e o narrador em primeira pessoa de “Divina comédia”, já que inúmeros trechos da obra clássica emergem na narrativa principal, em harmonioso e interessantíssimo diálogo com a vida atual do personagem principal. Neste caso, o autor optou por manter os trechos originais tais quais traduzidos por José Pedro Xavier Pinheiro.

Além dos trechos do livro do escritor italiano, há outras inserções semelhantes a colagens: *prints* das páginas da comunidade virtual onde Dante é humilhado, uma letra de música, um abaixo assinado e assim por diante. É interessante notar que a dicção do narrador se adequa a cada mudança de mediação narrativa, tornando o texto mais verossímil e reforçando as fronteiras entre cada modalidade de narração.

A estruturação acima detalhada, por si só, é responsável pela não linearidade da narrativa. O leitor é levado a preencher os vazios deixados pelo arranjo inusitado dos diversos textos que compõem a narrativa principal. É preciso estar atento e fazer conexões o tempo todo, pois o fio narrativo só pode ser reconstituído pela atividade de

atualização do leitor. Mas a não linearidade é ainda reforçada pela inserção de *links* na narrativa que instruem o leitor a parar a leitura em determinado ponto e mover os olhos para a página ao lado, onde nova informação o espera para completar o quadro narrativo. O recurso é uma tentativa de colocar o jovem diante de uma experiência inusitada de leitura, que lhe exige um esforço de compreensão consciente e desautomatizado, ao pretender passar-lhe a sensação de estar lendo na tela de um computador.

O aproveitamento da hipertextualidade pode ser um fator de interesse para o jovem, ao mesmo tempo em que impõe uma série de dificuldades à leitura. Para completar, o desfecho é aberto, além de trágico. Dante morre após ser espancado pelos colegas de classe. Mas não sabemos ao certo o que aconteceu com os agressores (foram ou não punidos?), nem com o irmão mais velho de Dante (vingou-se ou não?). A obra é ainda um convite agudo à reflexão e o final inconclusivo deixa para o leitor a responsabilidade de decidir sobre a vida dos personagens, retirando dos ombros da atividade literária a função de solucionar os conflitos.

O tratamento dado ao tema não é informativo ou moralista; o desfecho trágico corrobora para a visão não protecionista e não idealizada da juventude, cuja inteligência e sensibilidade são respeitadas. Aliás, nem o protagonista nem os agressores são personagens monolíticos, e a relação entre eles não é maniqueísta. A multiplicação de pontos de vista por meio de diferentes formas de mediação narrativa é uma maneira de mostrar a complexidade do real e perspectivá-lo, fazendo assim com que o tema não seja tratado de forma simplista, didática e até mesmo leviana, segundo uma visão que separa o mundo confortavelmente entre bandidos e mocinhos. O desfecho é, pois, bem diferente do final feliz do clássico, em que Dante consegue não só reencontrar o grande amor de sua juventude como se redimir e encontrar o caminho da virtude depois de ter se embrenhado na selva escura.

O Dante contemporâneo não só não tem a chance de rever seu amor como também não vê a redenção dos agressores – assim como o leitor. Desamparado como Dante, o leitor assume também o lugar de mediação nesse conflito sem mediadores, que representa o final da narrativa, quando então não conseguirá munir-se de fôlego para continuar, porque também encerra-se a tarefa. Em estado próximo da

condição trágica, o leitor percebe-se desamparado diante apenas do fato consumado e da reverberação que transcende a narrativa e ecoa em direção a ele.

A fragmentação da narrativa pode ser um complicador, mas ela não deixa de dar orientações de leitura. O arranjo dos fragmentos que compõem os pares de página não é feito de maneira aleatória. Um exemplo bem ilustrativo, dentre outros possíveis, e que ainda demonstra o fino trabalho empreendido no nível da linguagem, é o do par que contrasta uma conversa em um fórum *online* sobre as razões da feiura de Dante, e a narração em terceira pessoa de um momento íntimo, familiar, entre Dante e seu irmão.

No primeiro fragmento, o tom é agressivo, debochado, leviano e mostra a superficialidade e a crueldade dos adolescentes: “ouvi dizer que o pai dele é o próprio irmão. Isso explica a feiura. [...] claro que a família do koisafeia é feia. Por isso o pai dele fugiu de casa.” (DILL, 2008, p. 67). No fragmento ao lado, ao qual o leitor é direcionado, Dante indaga o irmão mais velho, Ulisses, sobre o pai ausente. Fica claro que Ulisses se tornou, de fato, “pai” de Dante, no sentido da responsabilidade, do afeto e, principalmente, da proteção. Não é por acaso o nome próprio escolhido: Ulisses, o herói grego, na volta para Ítaca, se vinga friamente dos seus conterrâneos que dilapidaram seus bens e cortejaram sua esposa enquanto estava fora. Certamente, esta é uma pista textual que não pode ser descartada. Na página à esquerda, a perspectiva muda completamente em relação ao fragmento com o qual faz par:

Dante era bem mais jovem quando perguntou a Ulisses, seu irmão, se um dia ia conhecer o pai dele. Acho que não, foi a resposta. Tu conheceu ele? O irmão mais velho confirmou com a cabeça. E como ele era? Ulisses pensou um pouco. Alto, respondeu, ele era alto. Que mais? Estavam sentados nos degraus da frente de casa. Esperavam a mãe voltar do supermercado. Não lembro direito, desconversou. Ele era legal? Ulisses pensou um pouco. Disse: Era, era legal, e Dante perguntou: então por que ele não volta? [...] Ulisses resmungou qualquer coisa, depois revelou que não sabia direito onde ele morava nem onde trabalhava. Será que a mãe sabe? Outro dia tu pergunta isso pra ela, hoje não, tá? Dante tentou sorrir (DILL, 2008, p. 66).

Os períodos curtos descrevem uma situação tensa, cheia de silêncios e omissões, além de uma possibilidade de mágoa latente no irmão mais velho e uma decepção no irmão mais novo. Quando os agressores deboçam sobre a “fuga” do pai de Dante, ignoram a realidade do menino e o paralelismo do projeto gráfico – a colocação dos fragmentos lado a lado – demonstra certa intenção comunicativa. O contraste de perspectivas – visível apenas ao leitor – mostra que, enquanto a página da direita desumaniza a vítima (vide o apelido “Koisafeia”), tratando-a apenas como objeto de escárnio, a página da esquerda adensa sua humanidade, tentando revelar sua subjetividade, e ajuda a construir a personalidade complexa caricaturizada por trás do xingamento, que cristaliza o ser do menino em algumas particularidades que estão para fora dele: a aparência física e a constituição familiar.

Em relação à estrutura, é interessante observar que o diálogo estabelecido entre o clássico e a nova narrativa se dá ora pelas vias da referência direta, quando Dante conversa com seu xará no diário virtual:

Olá, meu xará florentino. Estou aqui de novo. Por quantos tormentos tiveste de passar até chegar ao Paraíso? O Inferno, depois o Purgatório, não é mesmo? Seiscentos e oitenta e cinco anos após tua morte, meu velho amigo, estou aqui em pleno Inferno [...]. Começou com a separação de Geovana, o equivalente aqui no futuro, em pleno século XXI, à morte da tua amada Beatriz do século XIII (DILL, 2008, p. 15).

Ora de maneira mais obtusa, e mais interessante, pelo simples arranjo entre fragmentos. É o caso do terceto: “Que aos pés no solo os calquem sem demora Suas falanges avisado ordena: Matá-los um por um fácil lhes fora” (DILL, 2008, p. 31).

Quando disposto ao lado de outro fragmento do *blog*, como *link*, ilumina o desejo de vingança de Dante contra os agressores. Quer dizer, todos os fragmentos do original, quando deslocados de seu contexto e reordenados em outro, ganham novos sentidos e corroboram ao desejo de apropriação do texto que o Dante contemporâneo fez em função de atender-se a si naquela narrativa, cuja analogia, para ele, transcendia à coincidência do nome.

De maneira geral, o papel desempenhado pelas transcrições da “Divina comédia” é o de enfatizar o estado de ânimo do protagonista, como um eco, para que seus sentimentos sejam colocados em primeiro plano. Também interessa observar como os fragmentos escolhidos são organizados em gradação: primeiro trechos do Inferno, depois do Purgatório e, próximo à sua morte, do Paraíso. São novas pistas deixadas ao leitor para que ele vá construindo sentido, nesse duplo influxo: aproximar-se da narrativa de Dante Alighieri e ressignificá-la nesse outro processo narrativo. Quando Dante finalmente decide “encarar aquela turma de riquinhos idiotas”, pois “é o único jeito de chegar ao Paraíso”, se por um lado coloca-se como sujeito de sua vida, capaz de enfrentar a violência que avança em direção a ele, por outro assina sua sentença se morte. A passagem é extremamente irônica – além de dolorosamente sensível:

Quer saber que outra decisão tomei pra amanhã? Vou pegar um ônibus e voltar pro meu antigo bairro, pra minha antiga rua, pro meu antigo amor. Geovana. Espero que ela esteja lá. Quero pegá-la de surpresa, tirar o ar dela. E, talvez, quem sabe, um sorriso (DILL, 2008, p. 87).

O amanhã não chega, pois fica subentendido que a decisão de enfrentar os agressores foi a responsável pela resposta brutal destes. Dante chegou ao Paraíso, mas não como ele esperava, com as cores da superação e do final feliz.

Luís Dill, por meio de sua apropriação, mostra que a autorreferencialidade e a intertextualidade com obras do passado – também tendências pós-modernas – apresentam novas perspectivas quando presentes na produção juvenil. Ambas fornecem ao escritor oportunidades ímpares de experimentação e pesquisa formal ao mesmo tempo em que servem como estratégias de formação do leitor, atuando de ponte para experiências leitoras mais complexas no futuro. A metaficção abre a possibilidade de iniciar o jovem leitor nos meandros da ficção, enveredando-o no pacto ficcional, ao quebrar a ilusão referencial a que foi acostumado na sociedade de espetáculo em que vive e incentivando-o a desconfiar da pretensa verdade dos demais discursos não literários.

A intertextualidade, por sua vez, estabelece um diálogo com a tradição que nem sempre é explícito e imediatamente recuperável pelo jovem leitor, o que indica uma preocupação do escritor em apresentar ao adolescente sua seleção dessa tradição literária, de forma que, assim, o leitor em formação possa ampliar seu repertório cultural em diálogo com seu tempo, não se descartando também a possibilidade de esse leitor se interessar pela obra original.

A proposta do autor de trazer ao adolescente uma experiência na dimensão erudita da cultura coloca-se evidente, mas por outro lado, se percebemos que nisso ele mostra que não despreza o cânone, antes o endossa, por outro lado, utiliza-se de estratégia de aproximação em que a hierarquização de culturas não comparece para polarizar os discursos, uma vez que se apropria de recursos da literatura de entretenimento e dos meios de comunicação digital. Estes desempenham dupla função: são dispositivos identificadores entre leitor e leitura, que atraem aquele para esta, ao mesmo tempo em que afetam a estrutura tradicional da narrativa, exigindo maior esforço de compreensão e proporcionando a esse leitor o movimento de esforço de elaboração do que lê para chegar ao fim da narrativa do menino Dante. Dosando participação e distanciamento, a ficção atual para jovens pode ser um interessante estímulo para que estes se embrenhem nos bosques da ficção com prazer e crescente autonomia.

Referências

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DÄLLENBACH, Lucien. Intertexto e autotexto. In: DÄLLENBACH, Lucien et al. **Intertextualidades**. Coimbra: Almedina, 1979.

DILL, Luís. **Todos contra Dante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ECO, Umberto. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: _____. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: JENNY, Laurent et al. **Intertextualidades**. Coimbra: Almedina, 1979.

O’SULLIVAN, Emer. **Comparative children’s literature**. London and New York: Routledge, 2005.

SÁ, Sérgio de. **A reinvenção do escritor**: literatura e mass media. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SANTIAGO, Silviano. Fechado para balanço (60 anos de modernismo). In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). **O livro do seminário**. Ensaios. (Bienal Nestlé de Literatura Brasileira). São Paulo: LR, 1983.

Recebido em: 13/05/2015

Aceito em: 22/06/2015

LITERATURA COMPARADA: OS DESDOBRAMENTOS DA TEMÁTICA POLICIAL NAS NARRATIVAS JUVENIS BRASILEIRA E PORTUGUESA

COMPARATIVE LITERATURE: THE UNFOLDING OF POLICE THEME
IN THE BRAZILIAN AND PORTUGUESE JUVENILE NARRATIVES

LITERATURA COMPARADA: EL DESPLIEGUE DE LA TEMÁTICA
POLICÍA EN LAS NARRATIVAS JUVENILES BRASILEÑAS Y
PORTUGUESES

*Andressa FAJARDO**

Resumo: A narrativa juvenil brasileira das últimas décadas, constituindo um subsistema diferenciado do infantil, tem mostrado diferentes facetas temáticas e formais, inclusive com a revitalização de gêneros literários, como o romance policial, contribuindo para aproximar jovens leitores dessa produção. A partir dessa perspectiva, este trabalho destina-se a analisar, com respaldo nos estudos comparativos, os possíveis pontos de contato entre a literatura juvenil contemporânea brasileira e a sua vertente portuguesa, as quais se apropriam de elementos típicos da narrativa policial. Além disso, a escolha do tema deu-se pela tentativa de estabelecer não apenas, uma relação interliterária entre as produções de ambos os países, mas também observar aquilo que transcende o elemento literário, ao incluir motivações de caráter cultural e social, a partir do cotejamento entre as narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e portuguesas, que servirão como *corpus* de análise.

Palavras-chave: Narrativa juvenil brasileira contemporânea; Narrativa juvenil portuguesa contemporânea; Literatura comparada.

Abstract: Brazilian literature for teenagers from the latest decades, being a subsystem different from the one for children, has displayed different themes and forms, including revitalization of classic genres such as detective novels, establishing a closer relationship between young readers and the mentioned production. From this perspective, this study is intended to analyze, with the support of the comparative studies, the possible points of contact between the contemporaneous Brazilian juvenile literature and its Portuguese aspect, which have reaped of typical elements of police narrative. In addition, the choice of the theme has been the attempt to establish not only a relation between the productions of both countries, but also, to observe what transcends the literary element, to include motivations of cultural and social events,

* Mestre em Teoria Literária (2014), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutoranda em Estudos Literários, pela mesma instituição. Contato: dressa.fajardo@hotmail.com.

from the comparison between the contemporaneous Brazilian and Portuguese juvenile narratives, which serve as corpus analysis.

Keywords: Contemporaneous Brazilian juvenile literature; Contemporaneous Portuguese juvenile literature; Comparative literature.

Resumen: En las últimas décadas, la narrativa juvenil brasileña, que constituye un subsistema diferente del infantil, ha mostrado distintas facetas temáticas y formales, entre otras, la revitalización de los géneros literarios como la novela policial, lo que contribuye a acercar a los jóvenes lectores. A partir de esta perspectiva, el presente estudio tiene por objeto analizar, con el apoyo en los estudios comparativos, los posibles puntos de contacto entre la literatura juvenil brasileña contemporánea y su vertiente portuguesa, que se han beneficiado de los típicos elementos de la narrativa policial. Además, la elección del tema ha sido un intento de establecer no sólo una relación interliteraria entre las producciones de ambos países, sino también, observar aquello que trasciende al elemento literario, al incluir las motivaciones de carácter cultural y social, a partir de la comparación entre la narrativa juvenil contemporánea brasileña y la portuguesa, que sirven como *corpus* de análisis.

Palabras clave: Narrativa juvenil brasileña contemporánea; Narrativa juvenil portuguesa contemporánea; Literatura comparada.

Introdução

O estudo comparado de autores e de obras tem merecido destaque no atual cenário dos estudos críticos em literatura, não porque comparar uma produção literária à outra seja algo novo dentro da teoria literária, mas porque a literatura comparada como ciência destacou-se no século XX, quando foram estipulados métodos e procedimentos para a realização da comparação entre autores e textos literários.

Segundo Candido (1997), a definição dada ao sistema literário assenta-se, a partir de um importante pressuposto teórico: a concepção de que a “literatura brasileira deve ser estudada como síntese de tendências universalistas e particulares” (CANDIDO, 1997, p. 23). Nesse sentido, podemos depreender disso uma metodologia de análise que torna todo e qualquer esforço crítico de compreensão da produção literária nacional um estudo comparatista. Isto é, entender a formação da literatura brasileira, seja ela um subsistema, ou não, envolveria sempre a análise do processo histórico de assimilação de modelos

européus e de adaptação, ou transformação deles a um novo contexto, o qual poderá reescrevê-los e conferir-lhes um novo formato literário.

A concepção do comparatismo presente na formação da literatura brasileira pode representar, em um primeiro momento de leitura e investigação, ainda interligada a uma concepção de estudo das relações entre cultura-autor-literatura de um país central, a qual serviu de fonte e motivação para o surgimento de outro polo receptor. Além disso, os estudos literários comparados contribuem para que haja o desenvolvimento da história de formas literárias distintas. Esse aspecto, portanto, auxilia no seu percurso evolutivo e no seu processo de introdução, de modo crítico e histórico, dentro dos fenômenos literários, os quais não se restringem à busca de imagens, temáticas e influências.

Face a isso, observamos que desde sua instituição, enquanto método de investigação literária, a Literatura Comparada edificou-se como uma vertente de estudos bastante aberta. Tal fator explicita-se em sua pluralidade metodológica para a investigação de um objeto literário transparente, tanto no rompimento de fronteiras geográficas nacionais, quanto no englobamento de outras áreas de conhecimento. Dessa forma, a flexibilidade admitida pela disciplina em seus estudos permite a abertura para novos paradigmas artísticos em diversos âmbitos, entre eles: a incorporação de outras modalidades literárias, a conjugação do conceito de literariedade como contexto de produção e, principalmente, a contextualização de produções literárias inseridas em formato de subsistemas. Com isso, ela procura enquadrar os estudos comparados dentro de seu princípio norteador - o estudo da arte literária a partir do seu inter-relacionamento, seja entre campos, seja entre regiões, seja entre temas.

Em se tratando do subsistema literário juvenil, encontramos desde o século XIX (data do surgimento dos estudos da Literatura Comparada no cenário europeu, especificamente, na França) até o final do século XX, a entrada de uma tendência que Chevrel (1997) denomina de “Fronteiras do literário”. Nesse viés, um dos enfoques é a incorporação das literaturas que foram deixadas à margem do campo seletivo das Letras, como as chamadas “paraliteraturas”. Entre as manifestações desse grupo, o autor destaca como objeto de atenção ultimamente a Literatura Infanto-juvenil, forma de ficção “considerada por muito tempo na França como uma produção insignificante”

(CHEVREL, 1997, p. 72), mas que, atualmente, começa a demarcar seu espaço pela ação de alguns estudiosos, como J. Perrot. Desse modo, a perspectiva atual dos estudos comparados ocupa-se da incorporação de literaturas minorizadas no cenário artístico, não só atingindo diversos continentes, mas também diversos tipos de manifestações artísticas.

Nesse sentido, a possibilidade de relação entre ambas as produções (brasileira e portuguesa) é, segundo Candido (1993), um processo comum dentro do campo artístico, uma vez que

[...] estudar a literatura brasileira é estudar a literatura comparada, porque a nossa produção foi sempre tão vinculada aos exemplos externos, que insensivelmente os estudiosos efetuaram as suas análises ou elaboravam os seus juízos tornando-os como critérios de validade (CANDIDO, 1993, p. 211).

Aliás, a compreensão das especificidades presentes em cada um dos campos literários, por meio de um procedimento de comparação, o qual privilegia a integração cultural entre ambas as produções literárias, colabora para o entendimento do *Outro*, procedimento indispensável de integração cultural (CARVALHAL, 1997). E para que haja a compreensão do diferente, é necessário um enfoque dentro de seu contexto em suas diversas especificidades.

A comparação de sistemas literários distintos ressalta não só as particularidades de cada literatura, mas também a situação de recepção de suas obras pelos seus jovens leitores. Para Iser (1996), a obra literária se realiza na convergência do texto com o leitor, já que é no processo de leitura que ocorre a interação central entre estrutura das obras comparadas e seus receptores. Com isso, o valor da literatura juvenil está ligado não somente à preocupação com um trabalho de leitura mais eficaz com os textos literários, mas também à relação dos jovens atuais com a literatura, como mediadora entre a realidade e a juventude. Desse modo, devem ser considerados, primeiramente, os condicionamentos na transmissão e na difusão da obra literária. Esses, costumam ser os mecanismos para a aquisição do livro, a importância da formação de hábitos literários prévios, a possibilidade para o acesso a outras formas de transmissão e difusão literária, a necessidade de uma aproximação ou de uma orientação a partir de uma crítica informativa e um grau de desenvolvimento das habilidades linguísticas

em seus receptores. Todos esses mecanismos visam, é claro, à aproximação entre leitor e universo ficcional.

Em face disso, os escritores, para serem aceitos no mercado literário brasileiro ou português, precisam se voltar para as especificidades de uma leitura que agrade ao público adolescente. Os ideais formativos de uma obra devem se desdobrar em três sentidos: o primeiro, temático, o segundo, relacionado à recepção das obras, pois há uma preocupação com o jovem leitor visto como um “ser em formação”, o que predetermina a escolha formal e temática das obras, sem abrir mão de uma literatura de qualidade estética (CECCANTINI, 2000, p. 436), e o terceiro relaciona-se à tentativa de associação da noção de formação à literatura juvenil, em substituição à visão de literatura pedagógica. Logo, as obras juvenis comparadas devem ser construídas com base no caráter formador da literatura, uma vez que o leitor por intermédio da leitura, poderá ampliar as possibilidades de amadurecimento individual e intelectual e, por conseguinte, compreender melhor a si mesmo e ao mundo.

A gênese do gênero policial: perspectivas históricas

Segundo Lins (1953), ao nos ater ao estudo dos gêneros, é fundamental levar em consideração que a divisão literária, no gênero policial, encontra muitas dificuldades, visto que a imposição de determinadas regras à divisão de estilos literários pode, às vezes, interferir no seu desenvolvimento. Nesse sentido, o “romance” nada mais é do que um gênero que, em épocas clássicas, foi desdenhado por ter suas origens entre os plebeus. No entanto, nos séculos XIX e XX, esse gênero passou a ser considerado uma expressão literária por excelência, tornando-se, assim, o mais bem aceito entre os nobres. Aliás, segundo cada época, o romance pode exprimir a realidade por meio da narrativa ficcional, ou retratá-la por meio da narração histórica, das biografias, das reportagens etc. A forma e a técnica do romance variam a partir de cada tendência momentânea, o que cria certas dificuldades para a modernidade ao tentar defini-lo e conceituá-lo. Logo, para Lins (1953), a narrativa policial, repleta dessas características conceituais de um “romance”, traz consigo outro fardo: a de não ser aceita, por muitos, como gênero específico da literatura,

ou seja, “o romance policial não é literatura no conceito estético desta palavra” (LINS, 1953, p. 9).

De acordo com Boileau e Narcejac (1991), os estudos direcionados ao romance policial são muito numerosos. Ora se esforçam em expor sua história, vendo nela a oportunidade de revelar sua evolução, ora consideram que o universo do romance policial é o reflexo de certa sociedade e está intrinsecamente relacionado ao fato de retratar a vida do homem e da mulher comuns, sintetizando seus dramas, angústias, anseios, terrores e esperanças. Por isso, o romance policial parece ter-se constituído pouco, a pouco, em uma época relativamente recente, pois os mecanismos da razão, entre eles, a investigação e o suspense, empregados por ele são considerados contemporâneos do próprio homem.

Para Reimão (1983), a narrativa policial foi criada com base na essência e nas características próprias do gênero escrito por Edgar Allan Poe (1809 – 1849), no ano de 1841, com a publicação do conto “Assassinatos na Rua Morgue”, pela revista “Graham’s Magazine”. Nessa obra, Poe estabeleceu múltiplas combinações de elementos que, desde então, passaram a ser peças mestras para o surgimento do conto policial: um crime misterioso, o detetive e a investigação (espécie de jogo dramático, cujo autor joga na companhia do leitor), todos esses recheados de muita violência, sutilezas psicológicas e suspense. Aliás, a inserção desses fatores proporcionou ao gênero literário a garantia de um indubitável sucesso de público e, de certa forma, ajudou a marcá-lo em um determinado lugar marginal nas discussões acerca dos fenômenos culturais.

A partir dessa perspectiva, podemos perceber que os fatos da época se tornam relevantes para o aprimoramento dessa narrativa de enigmas, entre eles, estão: o desenvolvimento das cidades industriais, que servirão de cenário para os enredos policiais (os labirintos de ruas, as grandes multidões e os lugares desconhecidos, fechados e macabros), o desenvolvimento da polícia (e, com ela, a presença do criminoso, proteiforme, isto é, carregado de disfarces, que lhe oferecem todos os recursos do truque, do anonimato), o surgimento dos jornais, que se aproveitavam do sentimento mórbido que o ser humano possui de saber da desgraça alheia (junto com a curiosidade de saber dos mistérios que envolvem o fato) para venderem seus exemplares e, por fim, o aparecimento de um novo público, o qual, instigado pelo

aumento da criminalidade, torna-se cada vez mais interessado em ler esses mistérios circulantes, repletos de temas voltados aos dramas banais, como incêndio, acidentes, crimes etc., e responsáveis em despertar no leitor um prazer de forma intensa.

Essa atmosfera criada nos romances policiais, com base nos aspectos reais, deve ser produzida visando a um efeito particular nos seus leitores. Para Poe, em seu ensaio “A Filosofia da composição” (1997)¹, a resposta deve ser, portanto, clara e objetiva: medo. Esse é o propósito principal do romance policial e, para tal empreendimento, lança-se mão do mistério e de cenas de terror, em uma forma de experimentação que se iria consolidar mais tarde. Esse formato experimental, todavia, mostra-se diferente daquele encontrado no chamado romance experimental ou “romance de tese” naturalista, o qual valoriza a análise social e a coletividade.

Vemos a narrativa policial, que se concentra em atos anormais e criminosos, dando ênfase a fatos que, normalmente, só existem no interior da alma humana. Assim, por meio da palavra, o medo se torna uma tortura da imaginação e estabelece uma relação poética entre o leitor e o narrador; o mundo com seu caráter ainda selvagem e ameaçador - por mais contraditório e urbano que aparente ser - é, dessa forma, uma fonte fundamental de inspiração literária. O romance policial é permeado, portanto, por esses diversos elementos advindos do contato do homem com o outro e com o desconhecido - medo, mistério, investigação, curiosidade, assombro, inquietação, etc., dosados na obra de acordo com os autores e as épocas em que o gênero será produzido. Logo, no próximo tópico deste artigo, procuraremos investigar e comparar os elementos típicos desse gênero literário, os quais se fazem presentes na narrativa juvenil contemporânea brasileira e, também, na sua correspondente portuguesa. O objetivo dessa análise é verificar também, por meio do cotejamento entre as duas obras, como o enredo policial, pode, muitas vezes, estar ligado a construção da identidade dos jovens protagonistas.

¹ A primeira edição em português desse texto é de 1845, publicada pela Editora Globo.

Sob a marca do suspense: elementos da atmosfera policial presentes nas narrativas juvenis contemporâneas brasileira e portuguesa

Nos últimos anos, a produção contemporânea de literatura para jovens consolidou-se como uma vertente bastante fértil, que se caracteriza pelo abandono da concepção pedagógica para se tornar um campo literário com intenso fortalecimento artístico. Para que isso acontecesse, cada vez mais, os escritores com apoio do mercado têm buscado novas formas de inovar no conteúdo literário e editorial das narrativas juvenis. A apropriação e a transformação de características típicas de outros e famosos gêneros literários, como, no caso, o romance policial, têm sido uma opção frequente nessa busca de inovação das obras destinadas ao público jovem. Aliás, essa vertente literária tem agradado não só autores de nosso país, mas também de outros lugares do mundo, entre eles, Portugal, como é o caso da escritora Alice Vieira.

A partir dessa perspectiva, buscamos por meio da seleção da obra de literatura juvenil contemporânea brasileira “Sombras no asfalto”, de Luís Dill e portuguesa, “Os olhos de Ana Marta” (2005)², de Alice Vieira, analisar com base nos elementos de cada uma das tessituras textuais, a apropriação e a transformação de determinados elementos típicos do gênero policial para o universo ficcional de cada uma das obras juvenis. Outro fator verificado diz respeito aos possíveis pontos de contato e as coincidências estéticas que configuram a presença de um específico juvenil em ambas as produções juvenis contemporâneas.

O livro juvenil de Alice Vieira é uma narrativa que chama a atenção do jovem leitor desde a primeira frase. A forma como é construída a história de frustrações e do posterior amadurecimento de uma menina nos leva a um suspense que vai sendo desvendando

² É importante ressaltar, que a narrativa juvenil portuguesa, de Alice Vieira, não constitui claramente uma narrativa juvenil policial. Entretanto, buscamos encontrar alguns elementos típicos desse universo ficcional, que se fazem presente na mesma, com o intuito de analisar o formato empregado pela autora ao trabalhar com aspectos, como o mistério e o suspense, em comparação à narrativa juvenil brasileira, de Luís Dill, a qual ao contrário da primeira, configura-se como uma obra de caráter policial.

minuciosamente ao longo da trama. A obra foi selecionada, para compor nosso *corpus*, por conta da estrutura enigmática e investigativa, quase policial, que a escritora utiliza para contornar a complexa questão da construção da identidade, que pode ser entendida, nesse caso, a nível existencial, já que a narradora é uma adolescente em conflito com os pais. Por outro lado, escolhemos também, uma obra da literatura juvenil contemporânea brasileira, “Sombras no asfalto” (2011), de Luís Dill, que se aproxima tematicamente, da narrativa juvenil portuguesa, não apenas pelas questões ligadas ao mistério e à investigação, mas sim, pela construção da identidade da protagonista Cora, durante o enredo.

Na narrativa portuguesa, a história gira em torno da dúvida, que a protagonista, a garota Marta de onze anos, tem em relação a sua verdadeira origem, uma vez que acha ter sido trocada na maternidade. Durante a narração da protagonista (feita depois de Marta ter desvendado os enigmas de sua infância), há uma série de questionamentos sobre se ela era realmente filha ou não de Martim e Flávia, já que ela não conseguia compreender a frieza e a falta de importância dadas pelos pais. Em meio ao abandono e ao enigma por detrás de sua família, Marta descobre que antes dela os pais haviam tido uma outra filha, chamada Ana Marta, morta tragicamente num acidente de carro, fato que abalou fortemente os seus pais. Com a morte da menina, a mãe acaba por desenvolver várias crises nervosas e inesperadamente engravida. Com a chegada de uma nova filha, os pais caem na ilusão de tentar fazer a nova criança idêntica à menina morta, a começar pelo nome parecido. Desde então, há uma paralisia feita de silêncios na casa e ninguém mais fala sobre a tragédia, apesar de alimentarem camufladamente uma fixação pelo passado. Flávia passara a fazer casacos de lã para a menina morta. Martim e Leonor (velha ama, que acompanha a família desde a infância do pai de Marta) fecharam-se. A madrasta de Flávia e sua filha a todo momento comentavam como Marta era parecida... mas parecida com quem? Ao final da narrativa, a protagonista descobre a verdade e diz: “Eu não sou Ana Marta”. E para desabafar, escreve uma carta à falecida irmã. É o início do processo da construção de sua identidade.

Como em muitas narrativas policiais, a trama começa pelo final (*in ultimas res*), o que permite que o mistério por trás da origem da protagonista seja descoberto pouco a pouco pelo jovem leitor. Além

disso, a função estabelecida pela menina Marta é a de um típico detetive, a qual busca investigar, mesmo que inocentemente, a verdadeira história de sua família, por exemplo, ao questionar Leonor a respeito do comportamento da mãe: “Por que é que Flávia não gosta de mim? - perguntei eu uma vez, debruçada sobre a grande mesa da cozinha a tentar despachar os trabalhos de casa. [...]” (VIEIRA, 2005, p. 55); “Insisti. - Diz lá, Leonor, por que é que a Flávia não gosta de mim? - Não diga isso, Vidrinho - respondeu Leonor com aquele ar zangado que tu também lhe deves ter conhecido. - Não diga isso que é pecado” (VIEIRA, 2005, p. 56).

Desde o início da narração, as pistas vão sendo deixadas pela narradora sobre o desfecho da obra, por exemplo, ao tentar interagir com a irmã, como uma forma de projeção de sua consciência: “alguma vez desejaste muito ter um boneco de papelão? Desisto que não [...] Leonor garantiu-me que tu eras perfeita” (VIEIRA, 2005, p. 11). Aliás, a atmosfera de mistério está ligada até mesmo a identidade do narrador, já que só sabemos que é Marta quem narra, apenas no capítulo 11 do livro, uma vez que ao sermos influenciados pelo título do mesmo, achamos ser Ana Marta a narradora e, também, a personagem principal.

Outro mistério que ronda o enredo do livro diz respeito aos problemas que a mãe de Marta apresenta desde o início da trama. Para o jovem leitor, essa personagem é apresentada como alguém que sofre por algum motivo, até então, desconhecido. Durante as passagens dos capítulos, Flávia sofre com várias crises de dores de cabeça, que a impossibilitam de sair de casa. Em alguns momentos, quando a dor era insuportável, ela jurava que iria endoidecer, o que deixava todos a sua volta apreensivos: “- Vou endoidecer, vou endoidecer... - murmurava ela às vezes, fixando os olhos no meu rosto” (VIEIRA, 2005, p. 58). Entretanto, para Marta havia mais do que problemas de saúde com a mãe; algo muito maior pairava não só sob a vida de Flávia, mas a de todas as pessoas daquela casa. Depois do episódio denominado por eles de a “Grande Fatalidade”, parece que nunca mais a família foi a mesma. A própria casa também, não fora a mesma, diversos cômodos, entre eles, alguns quartos, foram trancados e os móveis cobertos por panos brancos, para que se mantivessem intactos, como antes do ocorrido: “[...] está é uma casa cheia de quartos fechados. Como na

história do Barba Azul, lembrás-te?” (VIEIRA, 2005, p. 17). “A tua casa parece um comboio fantasma [...]” (VIEIRA, 2005, p. 101).

Além disso, no decorrer da trama, o mistério por detrás da presença de uma “Outra-Pessoa” (chamada assim, por Leonor e, depois por Marta), acaba se tornando o alvo de possíveis respostas, na compreensão, por exemplo, da forma como a mãe costumava a tratar a protagonista. Depois de uma das crises da mãe, Leonor resolve contar a protagonista, após muita insistência dela, qual é a verdadeira história sobre a “Outra-Pessoa”: um desastre de carro, sofrido pelos pais de Marta, há uns 13 anos atrás, que ocasionou a morte de uma pessoa. No entanto, a identidade da tal pessoa não é revelada por Leonor, o que aumenta ainda mais o enigma sobre quem seria o/a responsável pela tristeza e a mudança na vida da família. As pistas, porém, vão sendo deixadas pouco, a pouco pela ama, que primeiro deixa escapar o nome da “Outra-Pessoa”: “Quando olho para água vejo sempre, sempre, os olhos de Ana Marta” (VIEIRA, 2005, p. 123), e depois, finalmente, se abre para a verdade: “

Leonor quer contar tudo agora. [...]; Foi o seu pai que deu a ordem. Nunca mais podíamos falar de Ana Marta. O médico disse que era muito perigoso, Flávia tinha ficado muito doente, qualquer emoção podia ser fatal, ninguém lhe devia recordar o acidente, ninguém devia tocar sequer no nome de Ana Marta (VIEIRA, 2005, p. 136).

A partir da revelação, observamos não só os aspectos típicos do universo policial, que são os responsáveis em criar uma série de enigmas no decorrer da trama, mas também a construção da identidade juvenil da personagem Marta. Com a descoberta da verdade a respeito da trágica morte de sua irmã, Ana Marta, a protagonista consegue se libertar das tentativas veladas de torná-la próxima fisicamente da irmã, como se ela fosse, na verdade, criada para ser sua substituta. Ao final da narrativa, notamos a libertação de Marta, quando ela mesma diz, a Flávia: “Eu não sou Ana Marta” (VIEIRA, 2005, p. 152); “[...] Flávia, sou eu, a Marta, eu não tenho frio, nunca tive” (VIEIRA, 2005, p. 153). Ao afirmar quem era para a mãe, a quem sempre chamou pelo nome, por causa da distância entre ambas, dá-se o real início da construção de sua identidade.

Já em se tratando da narrativa “Sombras no asfalto”, do gaúcho Luís Dill, temos aqui outra modalidade textual, que faz uso de determinados elementos do gênero policial, para compor a sua atmosfera de suspense e investigação. O enredo consiste na história da adolescente Coralina, de dezesseis anos, que não tinha muita facilidade para acordar pelas manhãs. Todos os dias, esse processo seguia sempre a mesma rotina: começava com o toque do despertador, seguido da voz da mãe a chamá-la, a luz do abajur que se acendia, as notícias que o pai escutava na cozinha, os sons produzidos pelo computador do irmão, até que a garota se colocava de pé. No entanto, em um dia qualquer, a garota acaba sendo despertada por um barulho novo: o motor de um caminhão ao ser ligado. Assustada e com sintomas de amnésia, Cora, como é chamada por todos na história, se vê sozinha em um quarto de motel na beira da estrada, com um buquê de rosas vermelhas, uma sacola cheia de dinheiro e uma perna mecânica em cima da cama. Esse é, contudo, o começo de uma caminhada assustadora e cada vez mais misteriosa, que a adolescente percorrerá durante a trama, para conseguir encontrar as respostas para a sua falta de memória e para o significado de cada um dos objetos. A construção da identidade juvenil vai sendo feita, portanto, ao longo do processo de restabelecimento da memória perdida e, também, pela busca de respostas.

Ademais, durante a trama, a atmosfera de suspense e de aventura típica dos romances policiais é construída com base na perda de memória da protagonista, a adolescente Cora e, conseqüentemente, na busca pela sua verdadeira identidade. Como acontece em muitos enredos policiais, não há retrospecto dos fatos anteriores à ida da adolescente ao hotel, pois a garota não consegue se lembrar dos momentos anteriores, os quais poderiam explicar o fato de ela acordar no local. Notamos ainda, que há somente prospecção, isto é, os fatos não são recuperados; eles ocorrem naquele exato momento da narração. Assim, não há uma história a ser descoberta por um detetive genial, mas um mistério em meio à ação com a protagonista, o qual, ao longo dos acontecimentos, poderá sofrer risco de vida, vindo a se tornar, ao mesmo tempo, detetive e vítima.

Os episódios vividos por Cora são todos repletos de muita ação (as cenas acontecem de forma sucessiva e rápida, como os fotogramas cinematográficos) e suspense, aspecto recorrente nas narrativas policiais. Após se dar conta do lugar onde passou a noite e dos objetos

que estão em cima da cama, a adolescente entra em uma sucessão desenfreada de novas aventuras, tais como: a fuga em uma caminhonete desconhecida: “[...] Escutou o motor sendo acionado. Ela usou a roda aro 16 e passou por cima da lateral enfiando-se dentro da caçamba” (DILL, 2011, p. 51); a fuga em uma moto, encontrada em um barracão: “Acelerou. Aproveitou uma pequena elevação do terreno e fez a pesada Harley-Davidson voar por sobre a cerca de arame farpado que envolvia a fazenda Boaventura” (DILL, 2011, p. 67); o reencontro com o homem sem a perna direita: “Cora reconhece-o no primeiro segundo. No segundo seguinte, acreditou estar enganada. Achou-o parecido com o sujeito sem uma perna que vira na lancheria do posto de gasolina” (DILL, 2011, p. 78-79); e, por fim, a sua suposta morte: “Morre estudante em coma – A estudante Coralina Luz, de 16 anos, morreu no início da tarde de ontem na Santa Casa de Misericórdia [...]” (DILL, 2011, p. 115), vítima do uso excessivo de *ecstasy*. A descoberta de sua ‘morte’ permitirá que Cora faça uma autorreflexão sobre sua vida. Nesse instante, os objetos encontrados pela adolescente no quarto de hotel (o buquê de rosas, a bolsa com dinheiro e a perna mecânica) serão compreendidos como símbolos da sua existência e, conseqüentemente, das escolhas tomadas, durante a construção de sua identidade.

O perigo vivido por Cora funciona como uma ameaça. Em todos os momentos que se seguem após o primeiro encontro com o homem sem a perna mecânica, o leitor fica na expectativa do que irá acontecer com a protagonista, enquanto a vítima sofre uma dolorosa perseguição. Essa espera é constantemente retardada, torturante e está envolvida por uma perseguição em ritmo acelerado, que confere emoção em relação ao tempo da trama. Logo, a estrutura narrativa de “Sombras no asfalto” se dispõe da seguinte forma: a vítima em primeiro plano; a figura do detetive e da vítima sendo representada pela mesma personagem (a adolescente Cora) e a imagem do criminoso permanecendo em potencial.

Considerações finais

A construção do universo policial, em ambas as narrativas juvenis contemporâneas - brasileira e portuguesa -, se dá por meio da utilização de elementos típicos desse gênero, como o mistério, o

suspense e a investigação. Entretanto, durante a análise das obras, observamos, que a forma com que esses componentes são inseridos e trabalhados pelos autores em cada uma das delas, ocorre de modo diferente, mas não menos interessante. Em “Os olhos de Ana Marta”, a autora portuguesa Alice Vieira faz uso do suspense em torno da origem da protagonista Marta, com o intuito de provocar no jovem leitor a mesma inquietação proporcionada pelas narrativas policiais. Aliás, é por meio desse elemento e de outras especificidades presentes no gênero, entre elas, o medo, o mistério, a investigação, a curiosidade e a inquietação, que há o desenvolvimento de uma interação na qual o leitor, ao mesmo tempo que “recebe” o sentido do texto, também é capaz de constituir-lo (ISER, 1996).

Já em “Sombras no asfalto”, de Luís Dill, notamos também a presença desses mesmos aspectos policiais. Todavia, a forma com que eles são trabalhados pelo escritor garante maior aproximação com o gênero literário do que a obra juvenil portuguesa. A narrativa brasileira, ao mesmo tempo em que busca refletir o universo sombrio e chocante das obras policiais, assume um caráter inovador à medida que estimula seus leitores a reflexão de temas, os quais colaboram com a sua formação e criticidade. No entanto, verificamos que os elementos típicos do romance policial, ao serem introduzidos no universo da narrativa, sofrem diversas transformações, entre elas, a figura do detetive passa a ser relacionada à figura do adolescente, os crimes cometidos durante o enredo são, por sua vez, praticados por jovens contra outros jovens etc. Desse modo, isso permite, que haja uma maior mediação e interação entre texto e leitor, uma vez que o processo de imaginação e de aprendizado é potencializado, por meio das adequações.

Entretanto, observamos que, nas duas narrativas analisadas, as características retiradas da atmosfera policial auxiliaram na criação do processo de construção da identidade juvenil. Em “Olhos de Ana Marta”, o enigma sobre a paternidade da menina Marta e, também, sobre quem seria a “Outra-Pessoa”, faz com que a protagonista, mesmo que inocentemente, procure pistas (como um autêntico detetive dos romances policiais), com o objetivo de revelar esses dois mistérios. Além disso, o suspense e a morte trágica da irmã em um acidente de carro levará, não só a personagem, mas o jovem leitor, a buscar compreender quais os reais motivos, do comportamento estranho da

mãe durante todos esses anos. Com isso, notamos, ao final da trama, uma certa purificação (efeito catártico) de Marta, ao (re)afirmar a sua verdadeira identidade.

Por outro lado, na obra de Dill, a adolescente Cora luta em meio a sua perda de memória, para reunir as pistas que estão por detrás de sua verdadeira identidade. A saga da protagonista se divide em recuperar aquilo que perdeu e, também, desvendar o mistério dos objetos encontrados por ela, no quarto do hotel. Com isso, notamos que a atmosfera criada por Dill, nessa obra é muito mais intensa e rápida (elementos do universo policial), do que na narrativa desenvolvida pela autora portuguesa. A protagonista Cora se insere deliberadamente, em uma jornada emocionante, se transformando, ao mesmo tempo, em vítima e detetive de seu próprio mistério. O perigo, por sua vez, vivido por ela funciona como uma ameaça, já que a vítima é posicionada pelo autor a ficar sempre no primeiro plano. Dessa forma, observamos que, em todos os momentos que se seguem após o primeiro encontro com o homem sem a perna mecânica, o leitor fica na expectativa do que irá acontecer com a protagonista, enquanto a ela sofre uma dolorosa perseguição.

Logo, feito o cotejamento entre ambas as narrativas juvenis contemporâneas, podemos destacar, que mesmo havendo diferenças entre elas, isso revela um aspecto, que dinamiza e cria identidades próprias, para cada um dos subsistemas literários, bem como a consolidação representativa em termos de arte. Isso colabora com a relação entre a literatura e o leitor, ao passo que possibilita a sua atualização tanto na esfera estética quanto na reflexão moral (JAUSS, 1994). As narrativas juvenis brasileira e portuguesa, ao serem lidas, são julgadas em contraste com as anteriores e com as experiências vividas pelo leitor em seu cotidiano. Com isso, elas se tornam capazes de adentrar o horizonte de um efeito histórico. Isso pode ser notado, a partir do momento que as personagens encenam algo previamente familiar ao leitor e ao seu contexto de vida. Em ambas as narrativas analisadas, observamos a saga de duas adolescentes, em busca de explicações a respeito de sua vida. Na primeira, a falta de carinho e atenção da mãe, leva a protagonista Marta, a procurar desvendar o mistério por trás de sua origem, o que motiva o leitor acompanhá-la durante cada nova descoberta. Já na narrativa juvenil brasileira, Cora enfrenta uma série de aventuras na tentativa de recuperar sua memória

e quando consegue, passa a ter conhecimento sobre os problemas com o consumo de drogas. Assim, as obras passam a contribuir com a vida social, e não somente ser uma arte de pura representação. Ou seja, devem ser focalizados os momentos da história em que há a provocação de tabus morais e dominantes, ou ser oferecida ao leitor a oportunidade de encontrar novas soluções para a moralidade cotidiana da vida; podendo, então, abrir um novo campo de pesquisa e possibilitar a descoberta de novos horizontes de leituras e análises.

Referências

BOILEAU, Pierre; NARCEJAC, Thomas. **O romance policial**. Tradução de Valter Kehdi. São Paulo: Ática, 1991.

CANDIDO, Antonio. Literatura Comparada. In: _____. **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 211-215.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CECCANTINI, João Luís C. T. **Uma estética da formação**: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997). 2000. 681 f. Tese (Doutorado em Literatura) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis-SP, 2000.

CHEVREL, Yves. **La littérature comparée**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

DILL, Luís. **Sombras no asfalto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LINS, Álvaro. **No mundo do romance policial**. São Paulo: Ministério da Educação e Saúde; Serviço de Documentação, 1947. (Os Cadernos de Cultura).

MEDEIROS E ALBUQUERQUE, Paulo de. **O mundo emocionante do romance policial**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

POE, Edgar Allan. A Filosofia da composição. In: _____. **Ficção completa, poesia e ensaios**. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 911-920.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é romance policial?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIEIRA, Alice. **Os olhos de Ana Marta**. Lisboa: Caminho, 2005.

Recebido em: 16/05/2015

Aceito em: 22/06/2015

METAFICÇÃO E A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

METAFICTION AND THE FORMATION OF THE YOUNG READER IN
THE BRAZILIAN CONTEMPORARY CHILDREN AND YOUNG
LITERATURE

METAFICÇÃO Y LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES LECTORES
MENORES EN LA LITERATURA BRASILEÑA CONTEMPORÁNEA

*Diana NAVAS**

Resumo: A metaficção, definida por Linda Hutcheon como “fiction about fiction – that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and/or linguistic identity” (1984, p. 1), é uma tendência contemporânea em progressiva expansão na literatura infantojuvenil. Questiona-se, entretanto, neste artigo, se a narrativa de cunho metaficcional pode permitir a construção de um leitor mais crítico e reflexivo. Em caso afirmativo, indaga-se, ainda, como essa ruptura na forma tradicional de escrever literatura destinada preferencialmente a jovens e crianças pode contribuir para que o leitor seja concebido como um colaborador e não como mero consumidor passivo de uma obra literária. No intento de responder a tais questionamentos, o estudo recorrerá às concepções teóricas de Linda Hutcheon (1984) e Patricia Waugh (1984), no que concerne à metaficção, bem como ao posicionamento de Teresa Colomer, (2003) no tocante à presença de estratégias metaficcionais na atual literatura infantojuvenil. Para a consecução do objetivo, tomam-se como objetos de estudo as obras “Fazendo Ana Paz” (1991) e “Retratos de Carolina” (2002), de Lygia Bojunga Nunes.

Palavras-chave: literatura contemporânea brasileira; metaficção; leitor; Lygia Bojunga.

Abstract: The metafiction, defined by Linda Hutcheon as “fiction about fiction – that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and / or linguistic identity” (1984, p. 1), is a contemporary tendency in progressive expansion in children’s literature. It is questioned, however, in this article, if the narrative of metafictional nature allows the construction of a more critical and reflective reader.

* Professora Doutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, ministra disciplinas referentes ao estudo da literatura juvenil portuguesa e brasileira. Realizou seu pós-doutorado na Universidade de Aveiro (Portugal), centrando sua pesquisa nas Tendências da Literatura Juvenil Contemporânea. Contato: diana.navas@hotmail.com.

And, in case of an affirmative answer, it is also asked how this fracture in the traditional way of writing literature for children and youth can help the young reader to be conceived as a collaborator rather than a mere passive consumer of a literary work. In the attempt to answer such questions, the study will consider theoretical conceptions of Linda Hutcheon (1984) and Patricia Waugh (1984), regarding the metafiction, as well as the considerations of Teresa Colomer (2003) about the presence of metafictional strategies on current children's literature. To achieve this aim, it is taken as object of study two pieces of work: "Fazendo Ana Paz" (1991) e "Retratos de Carolina" (2002), of Lygia Bojunga.

Keywords: Brazilian contemporary literature; metafiction; reader; Lygia Bojunga.

Resumen: La metaficción, definida por Linda Hutcheon como "ficción sobre ficción", es decir, "ficción que incluye dentro de sí un comentario sobre su propia narración y/o identidad lingüística" (1984, p. 1), se ha convertido en una tendencia de aumento progresivo en la literatura infantojuvenil contemporánea. Sin embargo, en este artículo se cuestiona si la narrativa metafictional puede permitir la construcción de un lector más crítico y reflexivo. Y si, de ser así, cómo una alteración de la forma tradicional de escribir literatura dirigida principalmente a los jóvenes y a los niños, puede contribuir a que el lector sea concebido como un colaborador y no como un mero consumidor pasivo de una obra literaria. Con la intención de dar respuesta a estas preguntas, el estudio hará uso de concepciones teóricas de Linda Hutcheon (1984) y Patricia Waugh (1984), sobre la metaficción, así como del posicionamiento de Teresa Colomer (2003) en lo que se refiere a la presencia de estrategias metafictionales en la literatura infantil y juvenil actual. Para lograr el objetivo, se toma como objeto de estudio las obras "Fazendo Ana Paz" (1991) y "Retratos de Carolina" (2002), de Lygia Bojunga Nunes.

Palabras clave: Literatura Contemporánea Brasileña; metaficção; lector; Lygia Bojunga.

1 Tendências da atual literatura infantojuvenil

Várias são as mudanças observáveis na literatura destinada preferencialmente a jovens e crianças na contemporaneidade. Em diálogo com o atual contexto histórico-cultural, a literatura infantil e juvenil aborda, de forma crítica, mudanças sociológicas no que diz respeito à família, à multiculturalidade, assim como novas preocupações e valores sociais. É comum, nas narrativas endereçadas aos jovens leitores, a presença de temas que, durante muito tempo, foram deles ocultados: drogas, aborto, política, questões raciais e de gênero são alguns assuntos criticamente apresentados pela literatura infantil e juvenil, convidando o jovem a refletir e agir em relação a tais temas.

As mudanças, entretanto, não estão presentes apenas no nível temático. Modificações estruturais são também incorporadas à literatura infantojuvenil: fragmentação, quebra da linearidade, intertextualidade e o desnudamento do processo ficcional são elementos não mais limitados à narrativa dita “adulta”, pois ocupam também as páginas das obras destinadas às crianças e aos jovens.

A incorporação desses elementos na estrutura narrativa contribui, decisivamente, para o redimensionamento do papel de participação do leitor na (re)construção do texto literário, o qual é convidado a participar, a reescrever, a revisitar outros textos. Rompendo com o pressuposto de uma leitura inocente, o leitor é convidado a resolver as ambiguidades criadas pelo texto, a conectar as diferentes partes da história, a integrar as vozes distintas que se fazem ouvir, a reconhecer as referências intertextuais que a ele se apresentam, a sair da narrativa e colocar-se em uma posição distanciada. Em outras palavras, trata-se de uma produção que conduz o leitor a adquirir uma postura mais ativa face ao texto, haja vista ter que cooperar explicitamente com ele.

2 Metaficção e ruptura: os desafios propostos ao jovem leitor

Dentre as inovações macroestruturais presentes na atual literatura destinada a jovens leitores, interessa-nos discutir a metaficção, definida por Gustavo Bernardo como “um fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma” (2010, p. 9).

Desmascarando todas as técnicas e os procedimentos de construção textual comumente mascarados nos textos tradicionais, a metaficção revela as costuras do texto, seus bastidores, deixando em evidência como um texto é construído ficcionalmente mediante uma série de convenções partilhadas pelos seus leitores. Iniciando as crianças e jovens, simultaneamente, no conhecimento das convenções ficcionais e na leitura de diferentes formas de transgressão de certa literatura, os textos metaficcionais, indubitavelmente, provocam um efeito questionador no leitor.

Concebendo a metaficção como uma escrita ficcional que, de forma autoconsciente e sistemática, chama a atenção para seu estatuto enquanto artefato, Patricia Waugh (1984) assegura-nos que os textos

metaficcionais levam-nos, ainda, a refletir acerca de uma importante questão: a relação entre ficção e realidade. Oferecendo uma crítica acerca dos seus próprios métodos de construção, visto que tais obras não só examinam as estruturas fundamentais da ficção narrativa, como também exploram a ficcionalidade do mundo fora do texto literário, os textos metaficcionais convidam o leitor a repensar a questão da linguagem e o estatuto daquilo que considera “real”. A linguagem, a partir dessa perspectiva, não reflete passivamente um mundo coerente, com sentido. Ela é independente, é um sistema autocontido que gera os seus próprios significados. É esta relação com o mundo –complexa, problemática e regulada por convenções – que a metaficcionalidade vai explorar.

Contendo não apenas o discurso da ficção, mas também o discurso crítico, a metaficção desafia os leitores a pensarem de forma diferente acerca da literatura, convidando-os à leitura de novas formas de ver e de ler o mundo ficcional. Mais do que isso, este discurso desafia o leitor a desenvolver um pensamento igualmente crítico acerca da textualidade. Além disso, por apresentarem a obra em processo de construção – e não como algo acabado – as narrativas de cunho metaficcional envolvem os leitores na produção de significados textuais.

Ensinando o leitor acerca do funcionamento da literatura, as narrativas desse tipo estimulam o leitor a refletir acerca das formas de interagir com o texto, prestando atenção à informação não explicitada, para que este possa mais eficazmente construir e ativar quadros de referência e concretizar polos de ficcionalidade, instrumentos úteis para o desenvolvimento de um leitor mais competente. Desta forma, o leitor aprende a ler de forma menos ingênua, adquirindo competências críticas que lhe permitirão olhar os textos na pluralidade de seus contextos e funções, incluindo aí também a função ideológica.

Diferentemente das obras tradicionais, que enredam o leitor de modo emotivo, as narrativas metaficcionais atraem o leitor pela curiosidade e pelo prazer de descobrir por quais mecanismos a narração provoca as expectativas do leitor, ou para entender como é que as narrativas se valem das suas invenções e de suas rupturas. Para atingir esse enredamento, múltiplas são as estratégias metaficcionais empregadas para enredar o leitor: a intertextualidade, o narrador intrusivo, os experimentos tipográficos, a explícita dramatização do

leitor, a paródia, a discussão crítica da história dentro da própria história e a desconstrução contínua das convenções narrativas são algumas delas.

Vejam, então, a presença dessas estratégias ficcionais em duas importantes obras da literatura contemporânea brasileira: “Fazendo Ana Paz” (1991) e “Retratos de Carolina” (2002), ambas de Lygia Bojunga, de forma que possamos compreender como o emprego de tais recursos contribuem para a formação do leitor.

3 A metaficção na literatura infantojuvenil brasileira: as obras de Lygia Bojunga

3.1 Lygia Bojunga: o desejo de repensar a escrita

Um dos mais significativos nomes na literatura infantojuvenil brasileira contemporânea é o de Lygia Bojunga, autora que revela, no conjunto de sua produção, a preocupação em refletir acerca da materialidade da escrita e do desnudamento do processo de *poiesis*.

Dentre as obras que se debruçam sobre o pensar do próprio fazer literário estão, inicialmente, “Fazendo Ana Paz” (1991); “Livro: um encontro com Lygia Bojunga” (1988) e “Paisagem” (1992). Se em “Livro”, a autora discorre sobre a íntima relação entre o narrador e o objeto livro e, em “Paisagem”, o foco recai sobre a relação entre o autor e o leitor, em “Fazendo Ana Paz”, a autora (des)venda os mecanismos que envolvem o processo de criação literária, mediante a (re)construção de uma personagem e a criação de uma narradora que, embora fictícia, espelha a própria autora Lygia Bojunga.

O desnudamento dos mecanismos da ficção, no entanto, não se esgota nessa trilogia, estendendo-se também a “Retratos de Carolina” (2002), obra na qual a protagonista reclama à sua criadora – e, novamente, Lygia Bojunga assoma na obra como personagem – a criação de retratos mais felizes para si, questionando o enredo criado pela autora, bem como a auxiliando em sua elaboração.

Em nossa análise, deter-nos-emos em duas de suas obras metaficcionais: “Fazendo Ana Paz” e “Retratos de Carolina”.

3.2 “Fazendo Ana Paz”: metaficção e (des)construção

Em “Fazendo Ana Paz”, a ruptura com a tradicional forma de escrever narrativas destinadas ao público infantojuvenil se evidencia desde suas primeiras páginas, com o prólogo intitulado “Caminhos”. Nele, a autora evidencia que foi a necessidade de “falar mais dramaticamente do ato de escrever” (1991, p. 09) que a fez elaborar uma nova personagem, assinalando que a trajetória com Ana Paz foi difícil, marcada por impasses, pausas e vazios: “tropecei e parei muitas vezes, mas me levou a um livro que eu chamei ‘Fazendo Ana Paz’” (1991, p. 09). Ou seja, a autora já adverte seu leitor, desde o início da narrativa, que aquilo que está a ler é uma construção discursiva, que a personagem é um ser de papel, rompendo, assim, com o pacto estabelecido pela ficção tradicional.

Estabelece-se, ainda, com esse início, um evidente jogo com o leitor, que se depara com uma narradora que, em um desdobramento narcísico, simula ser a escritora real, verificando-se, ao mesmo tempo, a simulação da autonomia da personagem. Por meio desse artifício, “confere-se verossimilhança à instância narradora e, ao mesmo tempo, cria-se uma personagem capaz de desprender-se por vontade própria da diegese a que pertence para atuar em um plano superior” (ANDO, 2011, p. 174). Ou seja, os limites entre realidade e ficção tornam-se confusos, visto a autora, ser real, tornar-se fictícia e a personagem, ser fictício, assumir um papel de ser “real”, independente dos desígnios de sua autora.

A narradora de “Fazendo Ana Paz” explicita a dificuldade da gênese literária, esclarecendo ao leitor a dificuldade em dar vida às suas personagens:

[...] às vezes, a gente se despedia num fim de semana, e quando na segunda-feira eu abria o caderno pra me encontrar de novo com ele: cadê?! Tinha me escapado. E eu ficava esperando ele voltar. E nada. E todo o dia eu olhando pra página branca, esperando ele sair dela. E nada: Sua Excelência sumida. (BOJUNGA, 1992, p. 12).

As dificuldades encontradas no processo da criação literária são trazidas pela autora para dentro do texto que, de modo singular, vale-se da metalinguagem para concretizá-las em imagens palpáveis, como a da personagem que se despede da escritora e, de repente,

desaparece sob a folha em branco. Desta forma, observa-se que os impasses da criação são convertidos em matéria artística; as costuras do tecido são deixadas propositalmente à mostra, chamando a atenção do leitor para o processo de construção da obra e não para o produto, como o fazem as narrativas tradicionais.

A apresentação da protagonista, também diferentemente das obras tradicionais, surge apenas várias páginas após o início da obra. É ela quem se apresenta: “Eu me chamo Ana Paz; eu tenho oito anos; eu acho o meu nome bonito” (BOJUNGA, 1992, p. 13). A partir de sua apresentação, duas outras vozes serão intercaladas a dela, o que se faz, a princípio, de modo aparentemente aleatório: a da Moça de 18 anos, que relata sua paixão por Antônio; e a da Velha de oitenta, a qual revela sua intenção de retornar à casa da infância no Rio Grande do Sul. Essas vozes são alinhavadas pelo discurso da narradora-escritora, em suas pertinentes reflexões metalinguísticas.

Resulta da alternância dessas diferentes vozes um discurso fragmentado, o qual materializa textualmente a múltipla focalização e a sobreposição de diferentes tempos e espaços, cabendo ao leitor o papel de reunir essas diferentes peças, que compõe um *puzzle*, para (re)construir a narrativa e desvelar que as três personagens: Ana Paz, a Moça e a Velha são, na verdade, uma só em diferentes momentos de sua trajetória existencial.

É válido observar que, além da reconstituição da história dessa personagem “múltipla”, o leitor se defronta com o discurso da autora ficcionalizada que, pouco a pouco, vai sendo delineado. Um discurso que expõe e, ao mesmo tempo, oculta o próprio processo de construção, em um jogo com o leitor, o qual é desafiado, a todo o tempo, a deixar seu papel passivo e a assumir um papel de coautor na construção do texto literário.

A narrativa segue exibindo uma série de rascunhos, experiências, impasses da autora e a suposta escrita de outro livro, até que o leitor se defronta com o clímax: a escritora, insatisfeita com a própria criação, decide “rasgar” Ana Paz. Neste momento, rompendo as fronteiras entre o “real” e o fictício, a personagem emerge da narrativa para “defender-se”, decorrendo daí um surpreendente embate entre criador e criatura.

mas quando eu fui rasgar a cena em que a Ana Paz - moça encontra o Antônio lá no banco da praia, ela se levantou:

– Não! mal ou bem, nessa hora eu tô me apaixonando por um homem, eu tô me sentindo tão viva [...] e você me rasga? (BOJUNGA, 1992, p. 52).

Observam-se, aqui, referências à relação entre vida e ficção. A personagem invade o espaço da escritora, inserindo-se na instância demiúrgica, ao passo que a escritora ficcionaliza-se. Ao se confrontar com o próprio objeto de criação, ao interagir com uma de suas personagens, torna-se ela também uma personagem.

É interessante observar como, além de dirigir-se diretamente à sua criadora, Ana faz alusão à figura do leitor com o qual teria contato, caso persuadissemos a escritora a mantê-la “viva”: “Por que que você não pode me contar pros outros assim?” (BOJUNGA, 1992, p. 54). Desta forma, a personagem põe em jogo o limiar entre realidade e ficção, mesclando actantes do universo narrativo e daquele dito “real”, levando o jovem leitor a questionar se também a realidade em que vive não poderia ser uma construção discursiva.

A inversão de papéis entre criador e criatura, embaralhando as distinções entre real e fictício, intensifica-se em “Retratos de Carolina”.

3.3 Retratos de Carolina: (con) fusão entre realidade e ficção

“Retratos de Carolina”, obra publicada em 2002, narra a história de Carolina em diferentes fases de sua vida. Estamos, como sugere o título, ao longo dos capítulos, expostos a “flashes” que revelam a vida da protagonista aos 6, 15, 20 e 25 anos de idade, desenhando autorretratos que focalizam a infância, adolescência e maturidade da personagem. Os intervalos existentes entre esses “capítulos” da vida cabem ao leitor construir.

O enredo, apenas aparentemente linear, haja vista que, em vários momentos, a linearidade é rompida por digressões, flashbacks e pela instauração do tempo psicológico, oferece-nos os dilemas enfrentados em cada fase da vida: a amizade e a lealdade não correspondidas; a responsabilidade na escolha da profissão; o casamento; a escolha por prosseguir ou não com uma gravidez; a perda de um ente querido e a responsabilidade em assumir os rumos da

própria vida, são algumas das situações enfrentadas por Carolina, protagonista que inicia a obra criança e, ao final da primeira parte do livro, já é uma mulher. Dizemos, aqui, primeira parte porque o livro está dividido em duas partes: se na primeira temos apresentada a vida de Carolina; na segunda, deparamo-nos com o desnudamento da obra que estamos a ler. Intitulada “Pra você que me lê”, constitui-se em um capítulo metalinguístico, que rompe com as expectativas do leitor. Trata-se de um imprevisível corte da sequência narrativa para dar espaço à outra história, que, todavia, mantém estreitos laços com a história contada pelos retratos:

Deixa ver se eu me explico: se lá no *Feito à Mão* eu uso o espaço da nossa conversa pra te contar como é que eu desenvolvi o projeto de um livro artesanal, aqui, nos *Retratos*, eu uso um espaço diferente (justo quando o livro vai acabando é que eu começo o papo) pra te contar a hesitação que me perseguiu até conseguir botar um ponto final na Carolina. Só que, dessa vez, eu converso com você em feitiço de *história-que-continua* (BOJUNGA, 2002b, p. 163, grifos da autora).

Nesta segunda parte do livro, assistimos ao embate entre escritor e personagem, criador e criatura, o que ocorre a partir da reivindicação de Carolina por retratos menos frustrantes do que os oferecidos a ela por sua autora na primeira parte. Neste momento, além de a narradora dirigir-se ao leitor, ocorre o encontro “real” entre a narradora-escritora e Carolina, encontro que se situa em um espaço atemporal extradiegético: o espaço demiúrgico da criação. Duas histórias aqui que se entrelaçam: a história dos retratos de Carolina e a do embate entre Carolina e a escritora que lhe deu vida. O texto deixa, então, de dirigir seu olhar às peripécias vivenciadas pela protagonista para se deter no processo de sua construção, o que, indubitavelmente, enreda o jovem leitor, acostumado a reconhecer a literatura apenas como mimese do produto e não como mimese do processo, conforme propõe Hutcheon (1984).

A conversa da autora ficcionalizada com o leitor virtual realiza-se, como se tal tomasse lugar no instante mesmo em que o texto é escrito, remetendo não só à intertextualidade, mas aos impasses. Trata-se de uma das estratégias para aproximar o leitor da obra, uma

vez que ele se torna participante, quase que um coautor da história que está sendo (re)construída.

Por via da metalinguagem, não há apenas a reflexão sobre a obra produzida, mas também a criação de outra, pois o que era uma “hesitação” transforma-se em uma nova história: a do encontro de Carolina com a autora ficcionalizada.

Graças à metaficcionalidade é que os embates da criação são encenados dramaticamente. Isso pode ser observado, por exemplo, na passagem em que Carolina reivindica uma história de amor com Discípulo, outra personagem que está a ser criada por Lygia Bojunga:

- Mas como é que fica?
- Ué: fica como ficou no teu auto-retrato. Nem mais, nem menos.
- Mas não pode.
- Por que que não pode?
- É claro que não pode! Lá ele [o Discípulo] não tem... não tem história. Não tem começo-meio-e-fim. Lá ele... ele só vive na minha imaginação; não é feito o meu pai, feito... a minha mãe, feito a Bianca...
- [...] O Discípulo fica sendo fruto do espaço da tua imaginação, dos teus sonhos. É só lá que ele vai viver (BOJUNGA, 2002, p. 205).

O que se evidencia na narrativa e o que está em jogo são os impasses que cercam a criação dos seres ficcionais, o seu poder de convencimento, sua veracidade. Isso é feito, entretanto, não por meio de um discurso indireto de cunho reflexivo e sim de um vivo diálogo empreendido entre criador e criatura (ANDO, 2011).

A figura de Lygia Bojunga assoma na obra como autora e Carolina é consciente de seu papel de personagem de uma obra narrativa. Criadora e criatura discutem o enredo, decidem os passos a serem seguidos pela protagonista que, em determinado momento da narrativa, parece ter vida própria, independente dos desejos de sua autora. Mesclando e, ao mesmo tempo, colocando em xeque nossas concepções de realidade e ficção, Lygia Bojunga convida os leitores a repensarem o antigo pacto estabelecido pela ficção ao se iniciar a leitura de uma obra. Nela, Bojunga força seu leitor, inicialmente, a mergulhar no mundo ficcional ali apresentado e construído por meio da imaginação; na segunda parte, entretanto, parece buscar o leitor nas profundezas de sua imaginação e forçá-lo a reconhecer que aquilo que

está a ler é ficção, que Carolina é uma construção discursiva, um ser feito de palavras.

Desnudando o fazer poético, Lygia compartilha com o leitor os artifícios dos quais se vale na construção do texto literário, desvendando os “bastidores” desse ato. Deixando as costuras à mostra na confecção de seu tecido/texto, a autora desautomatiza a leitura de jovens que estão habituados a obras que pretendem “esconder” o fato de a obra literária ser um objeto construído, não mero fruto de inspiração, mas de muita transpiração. A obra constitui-se como um dizer que se mostra, encenando-se e ganhando concretude.

Em uma era em que tudo já é mostrado “pronto” e rapidamente feito (pensemos, por exemplo, nos jogos, nos programas de televisão), em que o que é valorizado é o produto, o resultado, “Retratos de Carolina”, assim como diversas obras contemporâneas, surge como a tentativa de valorizar o processo, a apresentação dos meios utilizados para que se possa alcançar determinado resultado, o que é essencial para a formação do jovem leitor. Mais do que conhecer as “estruturas” que compõem a obra literária – personagem, espaço, tempo, enredo e mesmo a simulação de autoria –, “Retratos de Carolina” propicia ao jovem conhecer o valor do processo e mesmo o questionar da concepção de realidade e ficção.

A metaficção [...] é um agente subversor da forma canônica da literatura infantil e juvenil e converte o leitor em colaborador autoconsciente, mais do que em um consumidor facilmente manipulável (COLOMER, 2003, p. 112).

É, aliás, o suscitar do questionamento uma das estratégias da recorrência à metaficção na contemporaneidade. Ao final da narrativa, Carolina, torna-se “escritora”, escreve um diário em que relata suas expectativas, tece comentários a respeito de sua criadora e revela suas fantasias. O último retrato construído é o de “Carolina aos vinte e nove anos”. Nele, a protagonista, após vinte e três anos, reencontra Priscilla, a amiga de infância que a traíra, mas que agora, por uma ironia do destino, é justamente quem lhe abre as portas para a realização profissional. É neste episódio que se dá a despedida entre criador e criatura, concretizada graficamente por uma imagem verbal que se

afunila até culminar na palavra “tchau”, sinalizando a despedida entre obra e leitor.

(In) Conclusões

Marcada por inovações visíveis em termos estruturais e temáticos, a narrativa juvenil contemporânea brasileira, representada aqui por Lygia Bojunga, como pôde ser observado, apresenta como um de seus principais traços o emprego de estratégias metaficcionais.

Se a literatura tradicional aniquila a dúvida, negando à criança e ao adolescente que tirem suas próprias conclusões, a dúvida – visível na narrativa de cunho metaficcional – funciona como ferramenta para o combate de mentalidades conformistas, identidades reificadas e avessas à diferença. Tais narrativas oferecem a chance de exercitar o pensamento por meio da voz das personagens e do narrador, o que é feito por meio da exibição das estratégias do narrar.

Possibilitando a (con)fusão entre os mundos empíricos e ficcional, e deixando a descoberto a ideia de que todas as histórias são produto de uma construção ficcional, as obras de caráter metaficcional causam no leitor o estranhamento, abalando suas expectativas, solicitando-lhe comportamentos interpretativos de natureza crítica, mais do que um consumo meramente ingênuo e passivo dos textos. Desta forma, contribuem, indubitavelmente, para a formação de jovens leitores críticos não apenas em termos textuais, mas também sociais, haja vista que

estes mecanismos metatextuais encerram em si uma forte perspectiva libertadora, já que, dirigindo o seu olhar a um leitor crítico, o alertam para a possibilidade de ler o mundo de uma outra forma: uma forma não ingênua, mais consciente e livre, capaz de lhe assegurar ferramentas cognitivas para se eximir aos múltiplos e polifacetados processos de manipulação (AZEVEDO, 2006, p. 22).

Referências

ANDO, Marta Yumi. Do criador à criatura: o desdobramento discursivo em *Fazendo Ana Paz* e *Retratos de Carolina* de Lygia Bojunga. *Itinerários*, Unesp, n. 33, p. 171-188, jul./dez. 2011.

AZEVEDO, Fernando. **Literatura Infantil e leitores**. Da teoria às práticas. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna - Universidade do Minho, 2006.

BERNARDO, Gustavo. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

HUTCHEON, Linda. **Narcissistic Narrative**: the metafictional paradox. New York: Methuen, 1984.

WAUGH, Patricia. **Metafiction**: the theory and practice of self-conscious fiction. Londres: Routledge, 1984.

Recebido em: 16/05/2015

Aceito em: 22/06/2015

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? A REPRESENTAÇÃO DO LOBO EM CONTOS E RECONTOS

**WHO IS AFRAID OF THE BAD WOLF? THE REPRESENTATION OF
THE WOLF IN TALES AND RETELLING**

**QUIÉN TIENE MIEDO DEL LOBO MALO? LA REPRESENTACIÓN DEL
LOBO EN CUENTOS Y RECONTOS**

*Elesa Vanessa Kaiser da SILVA**

Resumo: O contato com a Literatura Infantil, especialmente com os contos de fadas, permite ao leitor conhecer personagens clássicos que sobrevivem no decorrer dos anos. E, dentre estes, alguns se destacam: princesas, príncipes, Chapeuzinhos, lobos e bruxas, pois, são os que habitam, também com muita frequência, histórias contemporâneas e continuam atraindo a atenção das crianças. Assim, neste estudo, pretende-se, especificamente, analisar a representação do lobo em obras infantis contemporâneas que compõem o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 2012. Foram selecionadas obras que dialogam com os contos de fadas clássicos, a fim de analisar se a criação parodística permite uma inovação em relação às possibilidades de novos caminhos a serem seguidos pelos personagens. Sendo assim, este trabalho preverá à análise de “Chapeuzinhos Coloridos”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2010); “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, de Lynn Roberts (2009); “De quem tem medo o Lobo Mau?”, de Silvana de Menezes (2009); “Cuidado com o menino!”, de Tony Blundell (2011); e “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”, de Quentin Greban (2010), as quais foram selecionadas a partir da leitura de 150 (cento e cinquenta) obras literárias do acervo do PNBE 2012. Para tanto, foram utilizadas, para base teórica, sobretudo as obras de Linda Hutcheon (1985) Robert Darnton (2011), Ana Maria Machado (2002), Vera Teixeira de Aguiar Aguiar e Alice Áurea Penteado Martha (2012), entre outras.

Palavras-chave: Recontos; Literatura Infantil; Lobo.

Abstract: The contact with Children’s Literature, especially with fairy tales, allows the reader to know classical characters that have survived over the years. And, among these, some stand out: princesses, princes, Little caps, wolves and witches, since these are the ones that inhabit, also very often, contemporary stories and continue attracting the attention of children. Thus, this study aims to specifically analyze the representation of the wolf in contemporary children’s books that compose the

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - sob orientação da Profa. Dra. Clarice Lottermann. Cascavel, Paraná, Brasil. Contato: elsa_ks@hotmail.com.

collection of the National Program of School's Library (Programa Nacional Biblioteca da Escola) – PNBE – 2012. Works that dialogue with the classical fairy tales were selected, in order to analyze if the parodistic creation allows an innovation in relation to the possibilities of new ways to be taken by the characters. Thus, this paper aims to analyze “Chapeuzinhos Coloridos”, José Roberto Torero and Marcus Aurelius Pimenta (2010); “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, Lynn Roberts (2009); “De quem tem medo o Lobo Mau?”, Silvana de Menezes (2009); “Cuidado com o menino!”, Tony Blundell (2011); and “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”, Quentin Greban (2010), which were selected from the reading of 150 (one hundred fifty) literary works of 2012 PNBE collection. For this purpose, works of Linda Hutcheon (1985) Robert Darnton (2011), Ana Maria Machado (2002), Vera Teixeira de Aguiar and Alice Áurea Penteado Martha (2012) were used especially, for theoretical basis, among others.

Keywords: Retelling; Children's Literature; Wolf.

Resumen: El contacto con la Literatura Infantil, especialmente con los cuentos de hadas, permite al lector conocer personajes clásicos que sobreviven al transcurrir de los años. Y entre ellos, se destacan algunos como: princesas, príncipes, Caperucitas, lobos y brujas, pues, son los que aparecen también, con mucha frecuencia, en historias contemporáneas y continúan atrayendo la atención de los niños. En este estudio se pretende, específicamente, analizar la representación del lobo en las obras infantiles contemporáneas que componen el acervo del *Programa Nacional Biblioteca da Escola* – PNBE – 2012. Se seleccionaron obras que se relacionan con los cuentos de hadas clásicos, a fin de analizar si la creación parodística permite una innovación en relación a las posibilidades de nuevos caminos a ser seguidos por los personajes. Para ello, este trabajo abordará el análisis de “Chapeuzinhos Coloridos”, de José Roberto Torero y Marcus Aurelius Pimenta (2010); “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, de Lynn Roberts (2009); “De quem tem medo o Lobo Mau?”, de Silvana de Menezes (2009); “Cuidado com o menino!”, de Tony Blundell (2011); y “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”, de Quentin Greban (2010), obras que fueron seleccionadas a partir de la lectura de 150 (ciento y cincuenta) obras literarias del acervo del PNBE 2012. Para la base teórica, se recurrió principalmente a las obras de Linda Hutcheon (1985) Robert Darnton (2011), Ana Maria Machado (2002), Vera Teixeira de Aguiar Aguiar y Alice Áurea Penteado Martha (2012), entre otras.

Palabras clave: Recuentos; Literatura Infantil; Lobo.

1 Introdução

A leitura de contos de fadas permite que o leitor se identifique com personagens, vivenciando aventuras e emoções que podem levá-lo, indiretamente, a buscar soluções para seus próprios problemas.

Realizar um levantamento de obras contemporâneas que promovem a releitura de contos de fadas clássicos permite observar como ocorre o diálogo entre obras clássicas e contemporâneas, se personagens que são retomados, por meio da paródia, rompem com estereótipos, e quais valores estão sendo reiterados nas obras infantis contemporâneas.

Por meio de um levantamento de obras, junto ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 2012, identificaram-se obras contemporâneas que dialogam com os contos de fadas clássicos, e desta forma, serão destacados recontos mais evidentes que apresentam o personagem lobo.

Foram identificadas duas obras infantis que apresentam versões clássicas: “Chapeuzinho Vermelho: a verdadeira história” (2008), de Antônio R. Almodóvar; e “Contos de Fadas” (2010), de Charles Perrault, Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, Hans Christian Andersen e outros (Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges). Em relação às obras infantis contemporâneas, foram encontradas cinco histórias, sendo estas: “Chapeuzinhos Coloridos”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2010); “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, de Lynn Roberts (2009); “De quem tem medo o Lobo Mau?”, de Silvana de Menezes (2009); “Cuidado com o menino!”, de Tony Blundell (2011); e “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”, de Quentin Greban (2010), as quais serão apresentadas posteriormente, a fim de destacar a representação do personagem lobo nos contos e recontos supracitados.

Vera Maria Tietzmann Silva (2012), em “Sobre contos e recontos”, destaca o termo reconto e suas definições, agregando importante contribuição para os estudos acerca do gênero que se destaca na atualidade:

Se, como sugere o prefixo reduplicativo, recontar é contar de novo, podemos incluir neste processo um leque muito amplo de produtos obtidos com base em textos anteriores. Recontar histórias pode tanto constituir uma atividade oral – uma modalidade de jogo dramático -, como uma elaboração escrita, processo de que resulta um texto para ser lido (SILVA, 2012, p. 13).

A partir da leitura das obras literárias que compõem o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 2012, destinado à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, notou-se

que muitas obras contemporâneas dialogam com as clássicas. Do mesmo modo, personagens clássicos são retomados através da paródia, do humor e ironia. Observou-se que os recontos dialogam com os contos de fadas clássicos e trazem novos valores ou questionam os que estão sendo transmitidos ou reiterados, pois, em releituras, constata-se uma tendência à reversão em relação aos perfis estereotipados. Sem limites rígidos, obras mostram personagens menos maniqueístas. Desse modo, é possível perceber que as narrativas dialogam com os clássicos, desconstruindo, ressignificando e provocando novas relações de sentido.

A comicidade assumiu um lugar importante na Literatura Infantil. Nesse sentido, vale destacar o estudo de Mikhail Bakhtin (2002) sobre “Rabelais e a história do riso”, que trata sobre a “carnavalização na literatura”. O autor apresenta uma teoria inovadora sobre a cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento. O riso, considerado “obra do diabo”, passa a ter uma ligação com a liberdade, uma resposta à censura, proveniente da cultura oficial e séria (Igreja e Estado). Nota-se, assim, que os “menores” (oprimidos) assumem espaço de destaque, e é por meio do riso que estes superam os dominadores em algum momento. O mesmo ocorre na literatura contemporânea: personagens clássicos são dessacralizados, desconstroem-se os estereótipos. Assim, tira-se deles certa aura que os protegia, pois são criticados, tornando-se alvos de zombaria.

Os estudos de Linda Hutcheon (1985) contribuem para a compreensão acerca desse fenômeno, que é também recorrente na Literatura Infantil. Seja investigando, definindo ou apontando funções da paródia, a autora defende o gênero considerando-o sofisticado nas exigências que faz aos seus praticantes e intérpretes. Vale destacar Hutcheon (1985, p. 16) quando afirma que: “Paródia não é apenas aquela imitação ridicularizadora mencionada nas definições dos dicionários populares”. Mas sim, conforme destaca a estudiosa canadense, trata-se de uma repetição com diferença crítica.

Partindo de tais perspectivas, na análise dos recontos, neste artigo, considera-se, sobretudo os estudos de Hutcheon (1985), para compreensão acerca do conceito de paródia, Bergson (2001) para a compreensão da comicidade, Bakhtin (1996) para conhecimento da história do riso, Samoyault (2008) para definir conceitos de intertextualidade, Darnton (2011) para conhecimento acerca da origem

dos contos de fadas, bem como do histórico e contexto da época em que se inserem. Também, consideramos Machado (2002) para fundamentar a importância dos clássicos universais e Aguiar e Martha (2012) para fundamentar o conceito de reconto.

2 “Chapeuzinho Vermelho”: do conto ao reconto

Dentre os clássicos contos de fadas, “Chapeuzinho Vermelho” é uma das histórias mais difundidas, seja por meio da tradição oral ou pela escrita, através de filmes, seriados, propagandas e produtos de natureza diversa. Neste contexto, destaca-se o personagem lobo (vilão clássico), que há décadas atrai a atenção de leitores estando também presente em inúmeras releituras de contos de fadas ou por meio da intertextualidade entre obras clássicas e contemporâneas.

Robert Darnton, no texto “Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso” (2011) enfatiza a dimensão histórica dos contos populares, definindo-os como documentos que sofreram grandes transformações, em diferentes tradições culturais. O autor apresenta um estudo acerca da origem dos contos de fadas, destacando “Chapeuzinho Vermelho”, no início do capítulo, com a versão narrada em torno das lareiras, nas cabanas dos camponeses, na França do século XVIII. Posteriormente, descreve análises referentes aos contos de fadas, desconstruindo-as e apresentando os contos como documentos históricos.

Mais de metade das 35 versões registradas de “Chapeuzinho Vermelho” terminam como a versão contada antes, com o lobo devorando a menina. Ela nada fizera para merecer esse destino; porque, nos contos camponeses, ao contrário dos contos de Perrault e dos irmãos Grimm, não desobedece a sua mãe nem deixa de ler os letreiros de uma ordem moral implícita, escritos no mundo que a rodeia. Ela simplesmente caminhou para dentro das mandíbulas da morte. E a natureza inescrutável e inexorável de calamidade que torna os contos tão comoventes, e não os finais felizes que eles, com frequência, adquirem, depois do século XVIII (DARNTON, 2011, p. 79, grifo de autor).

Quanto à versão de Perrault, conforme Rita Felix Fortes (1996), a educação moralizante é fundamental para a compreensão

trágica desse conto e de outros do mesmo livro: “O Chapeuzinho Vermelho, de Perrault, nega à menina uma segunda oportunidade, postura que coaduna com a rígida moral da burguesia nascente que pune a transgressão com a danação: Chapeuzinho devorada é Chapeuzinho acabada”. (FORTES, 1996, p. 17).

No conto reescrito pelos Irmãos Grimm, surge a figura do caçador, o qual resgata a menina e a avó, contribuindo para um novo desfecho. Embora a menina tenha uma segunda chance, vale destacar que:

A convicção social feminina, tradicionalmente, ao longo da história, está associada à dependência de um protetor masculino, pai, irmão, ou parente, que resgata as mulheres das armadilhas do mundo, até que o marido assuma definitivamente esse papel. Nesse conto, essa figura não se faz presente e a menina, ao sair do espaço da casa, área de atuação feminina, fica à mercê dos perigos da vida fora do círculo familiar (FORTES, 1996, p. 20).

A personagem clássica, dotada de beleza, vaidade e ingenuidade, necessita de um elemento masculino para sua proteção. É submissa ao homem. Já na Literatura contemporânea, encontram-se novas representações, tanto de Chapeuzinho quanto do lobo. São diferentes versões que dialogam com o clássico Chapeuzinho Vermelho.

Merece especial atenção o fato de que, em releituras, existe uma tendência à aversão aos perfis clássicos de tal forma que as obras contemporâneas tendem não só a transmitir uma mensagem de que tudo ficará bem, mas também a desconstruir estereótipos clássicos. Embora seja considerada uma questão de superar o medo (como do Lobo, por exemplo), também questiona-se: até que ponto pode-se mostrar que o lobo já não representa perigo algum? Estamos livres dos perigos que são atemporais?

3 O lobo nos contos de fadas clássicos e nos recontos

Por meio de um levantamento de obras, junto ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 2012, identificaram-se obras contemporâneas que dialogam com os contos de fadas clássicos, e desta forma, serão destacados a seguir, as versões

clássicas e os recontos mais evidentes que apresentam o personagem lobo.

Quadro 1- Releituras de Chapeuzinho Vermelho no acervo do PNBE 2012

Títulos	Autor(a)/Ilustrador(a)	Editora
Contos clássicos		
“Chapeuzinho Vermelho: a verdadeira história”	AntonioRodríguez Almodóvar/ Marc Taeger Trad. de Thais Rimkus	Instituto Callis
“Contos de Fadas”	Perrault, Grimm, Andersen e outros Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges	Zahar
Contos contemporâneos		
“Chapeuzinhos Coloridos”	José R. Torero, Marcus A. Pimenta/ Marilia Pirillo	Objetiva
“Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”	Lynn Roberts/ David Roberts Trad. de Denise KatchuianDognini	Zastras
“De quem tem medo o Lobo Mau?”	Silvana de Menezes	Elementar
“Cuidado com o menino!”	Tony Blundell Trad. de Ana Maria Machado	Salamandra
“Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”	Quentin Greban Trad. de Newton Cassiolato	Berlendis&Vertecchia

Conforme o Quadro 1, duas obras infantis apresentam histórias clássicas: “Chapeuzinho Vermelho: a verdadeira história” (2008), de Almodóvar; e “Contos de Fadas” (2010) de Perrault, Grimm, Andersen e outros (Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges). Ambas apresentam o lobo tradicional, ou seja, o vilão, devorador, perigoso, amedrontador, vencido pelo caçador e morto ao final da história.

Em relação às obras infantis contemporâneas, foram identificadas cinco histórias, sendo estas: “Chapeuzinhos Coloridos”, de Torero e Pimenta (2010); “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, de Roberts (2009); “De quem tem medo o Lobo Mau?”, de Menezes (2009); “Cuidado com o menino!”, de Blundell (2011); e “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”, de Gréban (2010). Nestas, o personagem lobo é a vítima, enganado, ingênuo, em diferentes situações é chamado de bobo, em alguns casos, chega a ser vegetariano, bondoso e podendo ter um final feliz.

Na obra “Chapeuzinhos coloridos”, nota-se que, em cada uma das histórias, o lobo assume um novo papel: na primeira, é vítima de um plano infalível, seu destino é trágico, torna-se o prato predileto tanto da avó quanto da neta. Na segunda, é o guloso que engole até o caçador e acaba explodindo. Na terceira, além de engolir Chapeuzinho e a avó, tem interesse em dinheiro, inclusive pensa em roubar as jóias da velhinha. Na quarta, cansado de ser solitário, acaba sendo o animal de estimação. Na quinta, o lobo (que é bom!), tenta mudar a visão que as pessoas têm dele, mas acaba sendo morto injustamente pelo caçador, que conhece a sua fama de mau. Na sexta, o lobo não só dialoga com a menina, como também quer ser amigo do caçador.

Desta forma, os contos não só apresentam novas Chapeuzinhos, como também convidam o leitor a criar a sua própria personagem. Quanto aos desfechos das histórias, nota-se que estão inseridos no contexto atual: o fato de “Chapeuzinho” Azul (que é menor de idade) ser presa juntamente com sua avó após terem comido torta do lobo, sendo acusadas de matarem animais em extinção, reflete um tema polêmico na sociedade, pois a mãe da menina pagou fiança e tudo ficou bem, exceto para o lobo.

De maneira sutil, as diferentes versões coloridas de Chapeuzinho Vermelho abordam assuntos/temas recorrentes na atualidade (obesidade, fama, dinheiro, diferentes famílias e adolescência), provocam questionamentos e modificam a forma de representar personagens que fazem parte do repertório e do imaginário do público leitor, instaurando uma ruptura com a tradição literária e com os estereótipos de vilão e herói.

Em “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante” (2009), de Roberts, a ruptura com o clássico já tem início ao se apresentar um menino como Chapeuzinho Vermelho: Tomás usava

casquinho vermelho e adorava ouvir histórias dos perigosos saqueadores. Seus pais eram donos de uma acolhedora pensão que oferecia um borbulhante refrigerante. Ao levar, para sua avó, uma cesta com deliciosas guloseimas e refrigerante para toda a semana, o menino é atraído por maçãs maduras que avistou na floresta escura e ameaçadora, com estranhos rostos nas árvores. Ao decidir apanhá-las, deixa seu casquinho vermelho para preservá-lo de um possível estrago, mas quando volta, percebe que o mesmo havia sumido.

O lobo, que havia apanhado o casaco, foge correndo para a casa da avó. Espremido, para que conseguisse caber no casquinho, conseguiu enganar a velhinha, que enxergava muito mal: “Agora, me disfarço de vovó e como o menino de sobremesa” (ROBERTS, 2009, não paginado).

As perguntas e respostas clássicas são retomadas, no entanto, o menino astucioso propõe ao lobo o seguinte: “Espere! Tenho algo muito mais saboroso que eu” (ROBERTS, 2009, não paginado) e dá a ele o refrigerante. Ao tomar todo o refrigerante (suficiente para a semana inteira), o lobo deu um enorme arroto, o que fez com que a vovó fosse expelida de sua boca.

Enquanto o lobo cambaleava resmungando, Chapeuzinho Vermelho pegou o garrafão vazio e atirou-o na cabeça do lobo, que caiu desmaiado. Então, rapidamente amarrou as patas do lobo com um par de meias grossas de lã da vovó.

O lobo acordou com um grande galo na cabeça. “Minha pobre cabecinha...”, reclamava. “comer vovozinhas está se tornando muito perigoso! E depois, este refrigerante borbulhante estava muito mais gostoso!” (ROBERTS, 2009, não paginado).

O menino esperto convence o lobo a não devorar mais ninguém, em troca garante todo o refrigerante que ele quisesse:

O lobo concordou prontamente. Dali em diante, a cada semana, a caminho da casa da vovó, Chapeuzinho Vermelho deixava um garrafão de refrigerante borbulhante na floresta para o lobo, que o bebia avidamente, sem se importar com seus embaraçosos efeitos colaterais (ROBERTS, 2009, não paginado).

Tomás (o chapeuzinho) sofreu as consequências por não ter obedecido às orientações de sua mãe (de não sair do caminho), mas, com sua inteligência, fez o lobo de bobo. No entanto, nesta história, todos os personagens saíram em vantagem.

Vale destacar a importância de o leitor conhecer o conto clássico, pois, caso contrário, o título não faria o mínimo sentido, até porque Tomás não usava capuz vermelho, e sim um casaco. Assim como as demais releituras, “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, exige um repertório de leituras por parte do leitor.

Embora a personagem Chapeuzinho Vermelho tenha se destacado como protagonista no decorrer dos anos, nota-se, contemporaneamente, uma tendência maior em promover uma releitura do personagem lobo, embora com aversão à imagem clássica, pois, o personagem chega a ser alvo de piada. Os próprios títulos de obras infantis contemporâneas já remetem à ideia de decadência do “vilão” dos contos de fadas: “De quem tem medo o Lobo Mau?” (2009), de Silvana de Menezes; “Cuidado com o menino!” (2011), de Tony Blundell (tradução de Ana Maria Machado). Em “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?” (2010), de Quentin Greban (tradução de Newton Cassiolato), o lobo é alvo de zombaria: “- Mamãe, por que os lobos não se fantasiam no Dia das Bruxas? - Porque eles escolhem muito mal a fantasia- responde Mamãe” (GREBAN, 2010, não paginado). Na ilustração da última obra mencionada, apresenta-se um lobo fantasiado com capuz vermelho segurando uma cesta nas mãos.

Em “De quem tem medo o Lobo Mau?” (2009), de Menezes, é possível encontrar um lobo velho e vegetariano que vivia numa floresta em extinção. Triste e solitário vivenciava os limites do seu corpo:

A única alegria do lobo bobo
Eram as histórias nos livros dos seus dias de glória.
Nas páginas coloridas ou em preto e branco
O lobo permanecia o que havia sido em um dia
(MENEZES, 2009, p. 10).

O lobo não se tornou vegetariano por opção, vivia sozinho, tanto que acabou chegando à conclusão de que uma coisa só tem sentido quando é compartilhada. E assim ele uivava, até que se viu frente a frente com um caçador. Enquanto na obra clássica a história inicia com a menina indo pela floresta, na contemporânea é um lobo

que tem em sua história um novo rumo após se encontrar com o caçador. Nesta obra não aparece a figura de Chapeuzinho Vermelho. Além do mais, desconstrói-se a imagem do lobo clássico que é devorador, vilão, perigoso, amedrontador, vencido pelo caçador e morto ao final da história. O lobo contemporâneo está em decadência, pois se vangloria apenas do passado.

Obra clássica e contemporânea dialogam, marcadas pela passagem do tempo que trouxe não somente consequências representadas no cenário (natureza), mas também para o corpo de cada personagem (artrite, cataratas, cansaço, diabetes, poucos dentes, pelos brancos, etc.):

Menezes (2009) põe em cena questões que envolvem passado, presente e futuro. Trata de temas como amizade, velhice e valores, ao mesmo tempo em que apresenta a situação do meio ambiente, mostrando situações (desmatamento, animais em extinção, falta de água) que podem virar realidade no futuro do próprio leitor. A obra chama atenção para o destino comum a homens e animais: o tempo passa para todos e o futuro é o mesmo para ambos.

Se na obra citada anteriormente o lobo já enfrenta dias de ingloria, em “Cuidado com o menino!” de Tony Blundell, reforça-se a desconstrução do estereótipo de lobo, pois, o personagem é vítima de um menino esperto, tão astucioso e ousado quanto o “Gato de Botas”.

O lobo mau é um elemento muito perigoso. Mas, quando encontra pela frente um menino esperto, corre o risco de virar lobo-bobo.

Neste conto de fadas ao contrário, o menino trapaceia o lobo de forma muito divertida... (BLUNDELL, 2011, não paginado).

Nesta obra, o lobo é vítima, chamado de bobo, faz tudo o que o menino manda, é muito ingênuo e chega a ser ridicularizado. A história inicia com “Era uma vez – não faz tanto tempo assim e num lugar não muito longe – um menino que entrou por um atalho que atravessava uma floresta...”. (BLUNDELL, 2011, p. 07). O menino assume o papel da personagem clássica Chapeuzinho Vermelho, este, no entanto, assim como nos recontos já mencionados, não necessita de um caçador para salvá-lo. E a partir do momento em que foi capturado, começa a fazer o clássico “vilão” de bobo.

As ilustrações da obra reforçam a ideia de que o menino é ousado, não sente medo nenhum, chega a ficar de braços cruzados enquanto conversa com o lobo numa caverna para a qual foi levado:

- O que é que você vai fazer comigo? -Perguntou o menino.
- O lobo lambeu os beijos e respondeu:
- Eu vou te comer, é claro.
- Assim cru? - Perguntou o menino.
- O lobo rugiu.
- Quer dizer...- Suspirou o garoto-... você não vai nem me cozinhar antes?
- O lobo pensou um pouco (BLUNDELL, 2011, p. 10).

No conto clássico, o lobo devora/engole Chapeuzinho e vovó. Embora no texto contemporâneo apresente a mesma intenção, por ser guloso, acaba ouvindo sugestões do menino. Para cada receita que o mesmo sugeria (sopa de menino, pastelão de menino e bolo de menino), o lobo corria/disparava/tropeçava “para lá e para cá, para cima e para baixo, daqui para ali, por todo lado, por todo canto”. (BLUNDELL, 2011, p. 26-27) à procura de ingredientes um tanto exagerados. O menino por sua vez, via o lobo voltar sem fôlego e respondia: “– Mas que lobo mais bobo! Disse ele, abanando a cabeça. – Você esqueceu o sal” (BLUNDELL, 2011, p. 28).

Na última receita, o lobo exausto acaba desmaiando, deixando cair sobre ele todos os ingredientes, exceto um ramo de flores que o menino agarrou. Enquanto estava caído, o menino, sem perder tempo, misturou cimento, água e a areia e foi colocando tijolos na entrada da caverna do lobo. Não só construiu uma parede (com os ingredientes) para trancar o lobo, como também ironizou dizendo que era feio o mesmo tirar uma soneca no meio da tarde e que deveria fazer mais exercício: “– Mas que lobo mais bobo... – Pensou ele, voltando de bicicleta pela floresta” (BLUNDELL, 2011, p. 32).

Na história clássica, a mãe espera pela filha. Na contemporânea, a mãe espera pelo menino; a resposta dele, no entanto, parodia a versão clássica: “– Mãe, mãe! – Chamou ele. – Peguei um atalho pela floresta e fui apanhado por um lobo faminto, que me deu estas balas, este chapéu e uma bicicleta nova. E ainda estas flores para você” (BLUNDELL, 2011, p. 34).

Considerando as obras analisadas, é possível notar que a representação dos personagens clássicos sofreu grandes modificações na Literatura Infantil contemporânea. Enquanto nas obras infantis clássicas acentua-se a maldade do lobo – ele é o grande vilão devorador –, nas obras contemporâneas ele passa a ser mostrado como vítima, ingênuo, chegando a ser chamado de bobo.

Levando em consideração a repercussão dos contos de fadas, Ana Maria Machado (2002) expõe sobre a pertinência de se criar, em obras contemporâneas, o diálogo com os contos tradicionais: “Como esses contos tradicionais são os clássicos infantis mais difundidos e conhecidos, a gente sabe que pode se referir a eles e piscar o olho para o leitor, porque ele conhece o universo de que estamos falando” (MACHADO, 2002, p. 81). A escritora ainda destaca que “Fica possível, então, fazer paródias aos contos de fadas e brincar com esse repertório, aprofundando uma visão crítica do mundo a partir de pouquíssimos elementos” (MACHADO, 2002, p. 81-82).

Sendo assim, considera-se neste artigo, que quanto maior for o repertório do leitor em relação à leitura de obras clássicas, maior sentido fará a obra contemporânea. Retomados de forma parodística, os contos promovem uma aproximação que pode ser marcada pelo humor e pela crítica.

A paródia é, pois, na sua irônica transcontextualização e inversão, repetição com diferença. Está implícita uma distanciação crítica entre o texto em fundo a ser parodiado e a nova obra que incorpora, distância geralmente assinalada pela ironia. Mas esta ironia tanto pode ser apenas bem humorada, como pode ser depreciativa; tanto pode ser criticamente construtiva, como pode ser destrutiva. O prazer da ironia da paródia não provém do humor em particular, mas do grau de provimento do leitor no vai-vém intertextual [...] (HUTCHEON, 1985, p. 48).

Por conseguinte, quando não identificado o diálogo, a releitura fará um sentido, mas não o mesmo que o leitor com uma “bagagem de leituras” terá.

Hutcheon (1885) também destaca que a paródia não apresenta apenas repetição ridicularizadora, mas diferença irônica, um modelo de imitação caracterizado pela distância crítica que nem sempre é

constituído na forma de riso. A autora considera a paródia como um modo importante de autorreferencialidade.

No contexto da Literatura Infantil, é possível observar que a utilização da paródia é frequente. Dessa forma, a leitura de um conto provoca o efeito cômico a partir do momento que transforma o esperado em algo inusitado. Segundo Henri Bergson (2001):

Para compreendermos o riso, é preciso colocá-lo em seu meio natural, que é a sociedade; é preciso, sobretudo, determinar sua função útil, que é uma função social. Essa será – convém dizer desde já – a idéia diretiva de todas as nossas investigações. O riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social. (BERGSON, 2001, p. 06).

Verdades podem ser reveladas de maneira oposta ao tom sério, pois, por meio do riso pode-se manifestar repúdio e críticas, principalmente ao poder. Através do riso, questionam-se estereótipos, desconstroem-se idealizações e a literatura contemporânea é muito marcada por estes traços.

Em se tratando dos contos de fadas, o leitor que conhece os clássicos observará um novo desfecho nas narrativas contemporâneas. A criação parodística permite esse regate dos contos clássicos e, ao mesmo tempo, uma inovação em relação à possibilidade de caminhos alternativos a serem seguidos pelos personagens que sobrevivem através dos contos de fadas.

Considerações finais

Nos contos analisados, o diálogo com “Chapeuzinho Vermelho” é estabelecido de forma criativa, as obras estão inseridas no contexto social contemporâneo e refletem valores que estão sendo reforçados atualmente. Seja com desfechos felizes ou não, os inimigos são vencidos e, na maioria das vezes, por meio da esperteza dos que eram as vítimas nos contos de fadas clássicos. Não apenas derrotados, os vilões são dessacralizados, alvos de piadas e brincadeiras. Dessa forma, o lobo que era o “perigo” agora precisa tomar cuidado com seu “prato favorito”.

Quem sabe a Literatura Infantil contemporânea esteja vivendo a fase do “Era uma vez um lobo mau!”. Talvez porque ele tenha saído

das florestas e invadido as redes sociais, com diversos perfis falsos, atraindo as crianças que vivem na era tecnológica, proibidas de saírem “pela estrada afora” devido aos perigos, mas que têm o mundo ao seu alcance por meio de diversos recursos em vários formatos seja pelo computador, tablet ou celular.

As mesmas crianças que consideram o lobo bobo (como nas obras analisadas), que o ridicularizam, acham graça em transformá-lo em bolo (como em “Chapeuzinho Amarelo”), atualmente podem ser alvos de pedófilos, de bandidos ou sequestradores. Mesmo sem terem ido “levar a cesta de doces para a vovó”, os leitores/Chapeuzinhos podem ser “devorados” pelo “lobo virtual”.

Na literatura contemporânea, o lobo tem diversas aparências, o que, de certa forma, continua servindo como alerta às crianças: deve-se tomar cuidado, pois, quando menos se espera (e de quem menos se espera), pode surgir um lobo mau, tanto na Literatura quanto na vida real!

Por outro lado, pode-se considerar que tais obras mostram aos leitores que não precisam ter medo, podem vencer o inimigo pela astúcia, inteligência e agilidade. Além disso, há outro aspecto interessante a se destacar: embora os heróis vençam o lobo e os demais perigos, ainda contam com a possibilidade de retornar para casa ou com a proximidade de um adulto em quem podem confiar. Assim, embora as obras contemporâneas dessacralizem a imagem estereotipada do vilão e questionem o maniqueísmo que tradicionalmente opõe o bem e o mal, continuam mostrando que é importante ter em quem confiar.

Nota-se que a Literatura Infantil contemporânea está “recheada” de recontos, os personagens clássicos prevalecem tanto em histórias clássicas como em contemporâneas e assim o reconto, de forma geral, apresenta ruptura com as histórias clássicas. No entanto, ao retomar personagens e situações já conhecidas, valoriza o texto parodiado, pois, torna-se necessário conhecimento prévio do texto tradicional para que o leitor estabeleça o diálogo e a paródia tenha efeito.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado. (Org.). **Conto e reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 47-56.

BAKHTIN, Mikhail. Rabelais e a história do riso. In: _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2002. p. 51-123.

BERGSON, Henri. **O riso**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLUNDELL, Tony. **Cuidado com o menino!** Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Salamandra, 2011.

DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: _____. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sonia Coutinho. São Paulo: Graal, 2011. p. 13-103.

FORTES, Rita Felix. De objeto a sujeito, Chapeuzinho muda de cor. In: FORTES, Rita Felix; ZANCHET, Maria Beatriz; LOTTERMANN, Clarice. **Tradição, Estética e Palavra na Literatura Infanto-juvenil**. Cascavel: Gráfica da Unioeste, 1996. p. 13-62.

GRÉBAN, Quentin. **Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?** Tradução de Newton Cassiolato. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Tradução de Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

MENEZES, Silvana de. **De quem tem medo o lobo mau?** São Paulo: Elementar, 2009.

PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de fadas**. Tradução de Maria Luiza Xavier de Almeida Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Recebido em: 10/05/2015

Aceito em: 27/06/2015

POLÍTICAS AFIRMATIVAS E LITERATURA JUVENIL: REFLEXÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA¹

**AFFIRMATIVE POLICIES AND JUVENILE LITERATURE:
REFLECTIONS ON THE REPRESENTATIONS OF CHILDHOOD**

**POLITICAS AFIRMATIVAS Y LITERATURA JUVENIL: REFLEXIONES
ACERCA DE LA REPRESENTACIÓN DE LA INFANCIA**

*Eliane Aparecida Galvão Ribeiro FERREIRA**

Resumo: Este texto tem por objetivo refletir acerca da formação do jovem leitor no âmbito das políticas afirmativas. Para tanto, busca-se, a partir dos pressupostos da Estética da Recepção, apresentar uma análise comparativa entre os livros “Meu pé de laranja lima” (2013), do brasileiro José Mauro de Vasconcelos, e “Comandante Hussi” (2006), do cabo-verdiano Jorge Araújo (1959-). Para a consecução desse objetivo, constrói-se a hipótese de que as duas obras possuem potencialidades emancipatórias para seu leitor, que ampliam seus horizontes de expectativa. Justifica-se esta reflexão, pois essas narrativas apresentam uma estrutura de apelo cativante, que explora ternura, sofrimento e elementos alegóricos na representação do imaginário de seus protagonistas.

Palavras-chave: Políticas afirmativas; estética da recepção; formação do leitor.

Abstract: This text aims to reflect on the formation of the young reader in the context of affirmative policies. For this, we will present a comparative analysis of the books “Meu pé da laranja lima” (2013), written by the Brazilian author José Mauro de Vasconcelos, and “Commander Hussi” (2006), by the Capeverdian author Jorge Araújo (1959-) using theories from the Reception Aesthetics. To achieve this goal, we built the hypothesis that both books have an emancipatory potential for their readers through the representations of childhood, expanding their horizons of expectation. This

¹ O presente texto resulta de adaptações nos textos “Literatura brasileira e africana em diálogo: reflexões acerca da representação da infância nas obras ‘Meu pé de laranja lima’, de José Mauro de Vasconcelos, e ‘Comandante Hussi’, de Jorge Araújo”, apresentado no XIV Congresso Internacional da ABRALIC, e, “Formação do leitor e diversidade na literatura infantil e juvenil”, publicado em Portal da Universidade. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/debate-academico/formacao-do-leitor-e-diversidade-na-literatura-infantil-e-juvenil>>.

* Professora Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista – UNESP, câmpus de Assis. Membro dos Grupos de Pesquisa “Leitura e Literatura na Escola” (UNESP) e “Discursos sobre Trabalho, Tecnologia e Identidade” (UTFPR). Contato: elianegalvao13@gmail.com.

paper justifies itself because these books present an appealing structure that explores tenderness, pain, and allegorical elements in the representation of the imaginary its protagonists.

Keywords: Affirmative policies; Reception Aesthetics; reader formation.

Resumen: Este texto tiene por objetivo reflexionar acerca de la formación del joven lector en el eje de las políticas afirmativas. Por lo tanto, se busca, desde los presupuestos de la Estética de la Recepción, presentar una análisis comparativa entre los libros “Meu pé da laranja lima” (2013), del brasileiro José Mauro de Vasconcelos, y “Commander Hussi” (2006), del caboverdiano Jorge Araújo (1959-). Para el logro del objetivo propuesto, se construye la hipótesis de que las dos obras tienen potencialidades emancipatorias a su lector, que amplían sus horizontes de expectativa. El reflexionar respecto a su análisis, se justifica, puesto que estas narrativas presentan una apelación cautivante, donde se explora ternura, sufrimiento y elementos alegóricos en la representación de lo imaginario de sus protagonistas.

Palabras clave: Políticas afirmativas; estética de la recepción; formación del lector.

Introdução

Tratar da formação do leitor requer reflexões acerca da cultura e da produção literária destinada ao público infantil e juvenil. Em especial, refletir acerca da emancipação do sujeito, por meio do texto literário, justifica-se para o mediador que anseia democratizar a cultura e, por meio dela, assegurar sua diversidade. Para tanto, faz-se necessário apresentar aos jovens histórias de diferentes povos.

A literatura africana, bem como a temática da cultura afro-brasileira, tão significativas na reflexão sobre a formação de nossa sociedade, ainda, são pouco exploradas no ambiente escolar. O estudo das narrativas infantis e juvenis que tematizam a questão étnico-racial, embora venha sendo desenvolvido por pesquisadores das áreas de Letras e Educação, desde o *boom* dessa produção nos anos 1970, e seja ampliado, no final da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que focalizam a pluralidade cultural, assume relevo, em nove de janeiro de 2003, no âmbito das políticas afirmativas, com o decreto pelo Congresso Nacional da Lei nº 10.639². Esta Lei altera a 9.394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 jul. 2015.

educação nacional, com o fito de incluir, a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Conforme parágrafo primeiro de seu artigo 26-A, o conteúdo programático deve contemplar o estudo da história da África e dos africanos, bem como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, com a finalidade de resgatar a contribuição do povo negro nas diferentes áreas pertinentes à história do Brasil: social, econômica e política. De acordo com seu parágrafo segundo, esses conteúdos devem ser ministrados no currículo escolar, sobretudo, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645³ altera a 10.639, regulamentando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, e indígena em todos os níveis de ensino.

O presente artigo, nessa perspectiva e centrado em estudos sobre a formação do jovem leitor, pela exploração do imaginário e da fantasia na produção cultural que a ele se destina, objetiva apresentar uma possibilidade de diálogo entre as obras “Meu pé de laranja lima” (2013), do brasileiro José Mauro de Vasconcelos (1920-1984), e “Comandante Hussi” (2006), do cabo-verdiano Jorge Araújo (1959-). Para a consecução desse objetivo, constrói-se a hipótese de que as duas possuem, na representação da infância, potencialidades emancipatórias para seu leitor, que ampliam seus horizontes de expectativa. Justifica-se esta reflexão, pois essas narrativas apresentam uma estrutura de apelo cativante, que explora ternura, sofrimento e elementos alegóricos na representação do imaginário de seus protagonistas.

Adota-se, neste texto, para análise dos livros, a perspectiva comparatista de Massaud Moisés (2005), por meio da qual busca-se afinidades, pela aproximação entre personagens e temas. Desse modo, reflete-se acerca da dialogia que pode se estabelecer entre essas obras e da que se instaura em sua trama, além de como se configura a infância em seus enredos. Procura-se, ainda, analisá-las, conforme a Estética da Recepção, pela relação dialógica que estabelecem com o leitor implícito (ISER, 1999). A eleição pelo viés dialógico entre as obras

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 13 jul. 2015.

justifica-se, pois acredita-se que sua explicitação permite ao leitor, conforme Eco (2003), obter prazer na leitura, pela percepção da citação intertextual no jogo ficcional.

O romance de cunho autobiográfico “Meu pé de laranja lima”, de Vasconcelos, foi editado em 1968. Seu autor inspirou-se para a construção das personagens em sua infância de menino pobre. De espírito inquieto, aos quinze anos abandonou a família para se aventurar pelo Brasil, inclusive em expedições ao lado dos irmãos Villas-Bôas. Em suas perambulações de norte a sul, exerceu diferentes funções e chegou a cursar Medicina, Direito, Desenho e Filosofia, obtendo uma bolsa de estudos para um curso na Universidade de Salamanca que, em três dias, abandonou, usando o dinheiro para viajar pela Europa. Ao dedicar-se à carreira de escritor, fixou-se em São Paulo (VASCONCELOS, 2013; COELHO, 1995). Vasconcelos possui vasta produção, nas linhas regionalista, autobiográfica e dramática, direcionada ao público adulto. Seu primeiro sucesso, contudo, surgiu com o romance “Rosinha, minha canoa”, publicada em 1962, e seu amplo reconhecimento veio com “Meu pé de laranja lima”, em 1968.

O sucesso editorial imediato de “Meu pé de laranja lima”, tanto junto ao público juvenil quanto ao adulto, justificou sua tradução para vários países, dando origem, na França, a uma coleção infantil com o nome de “Mon bel oranger” (FARIA, 1999). Em 1970, seu enredo foi adaptado para o cinema e para uma telenovela exibida pela TV Tupi. A essa adaptação televisiva, seguiram outras, em 1980 e 1998, pela TV Bandeirantes. Em 2003, a obra foi adaptada sob a forma de quadrinhos na Coreia do Sul (UNIVERSO LITERÁRIO, 2015). Sua adaptação mais recente para o cinema aconteceu em 2013, sob direção de Marcos Bernstein (ADORO CINEMA, 2015). Atualmente, as vendas do livro chegam a dois milhões de exemplares e já atingiram a América Latina, Europa, Japão, Coreia, China, Turquia e Tailândia (FOLHA UOL, 2015). Pela editora Melhoramentos, em janeiro de 2013, a obra encontrava-se na 19ª impressão de sua terceira edição, o que demonstra sua contemporaneidade.

“Comandante Hussi”, de Araújo, ilustrado por Pereira, foi editado em 2003, ano em que venceu o Grande Prêmio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens. No Brasil, foi publicado pela Editora 34, em 2006. Neste ano, compôs o acervo destinado às séries finais do Ensino Fundamental do Programa Nacional Biblioteca na Escola –

PNBE e, em 2013, novamente, para o mesmo público juvenil. Seu enredo foi inspirado em uma história real. Conforme a primeira orelha da obra (2006), Hussi, nasceu em Guiné-Bissau, tem 12 anos, pertence a uma família desprestigiada e tem três irmãos. Araújo o conheceu em 1999, ao cobrir o golpe de Estado que ocorrera recentemente naquele país. No enredo, a idade de Hussi não é mencionada, mas, por causa da guerra, o herói precisa afastar-se de sua família e, em especial, de sua mágica bicicleta.

Jorge Araújo nasceu na cidade do Mindelo, na ilha de São Vicente, no arquipélago de Cabo Verde, em 1959. Coursou Comunicação e Teatro na Universidade católica de Louvain, na Bélgica. Deu início à sua carreira como jornalista na televisão, em Cabo Verde, e exerceu por curto período carreira diplomática. Em Portugal, tornou-se repórter em vários jornais e TV. Atualmente, exerce a profissão de editor do “Actual”, caderno do semanário Expresso (Disponível em: <<https://www.wook.pt/authors/detail/id/14092>>, 2015). De acordo com os dados biográficos no final de seu livro (2006, p. 122): “[...] foi um dos quatro jornalistas portugueses que permaneceram no Timor-Leste depois da onda de violência que atingiu o país em 1999.” Neste ano, aliás, recebeu o Grande Prêmio Gazeta do Clube de Jornalistas e, em 2003, o prêmio AMI “Jornalismo Contra a Indiferença”. Publicou vários livros, mas se notabilizou, em 2010, com “Benja-mim”. Como se pode notar, tanto Vasconcelos quanto Araújo possuem biografias cativantes para o público jovem, que os vê como aventureiros e destemidos.

Para nortear o diálogo entre os dois livros, pretende-se apresentá-los para, em seguida, analisá-los, tendo em vista que se aproxima pela temática da violência social, do contato com a morte na infância e pelo viés da fantasia, do recurso ao fantástico, ao auxiliar mágico. Em ambos, seus protagonistas, ao enfrentarem a dura realidade exterior, realizam uma viagem ambígua, definida por Teresa Colomer (2003, p. 254), como a que conduz a cenários situados entre a realidade e a ficção, como forma de reivindicação da magia e da natureza perdida.

Entre Brasil e África: a concepção de infância

Os protagonistas Zezé e Hussi são inteligentes, dinâmicos, alegres e dotados de poder imaginativo, o que lhes faculta dialogar com personagens fantásticas, respectivamente, com um frágil pé de laranja lima e uma velha e precária bicicleta. Além disso, eles as tomam como amigos leais e confidentes, como meios de transporte para cenários agradáveis e distantes dos quais vivem na civilização contemporânea, pautada pelo capital, pela divisão desumana em classes sociais, pela guerra. Vale destacar que essas personagens, embora sejam uma árvore frutífera e uma bicicleta, são tratadas pelos heróis com nomes masculinos, enfatizando seu perfil de companheiro de jornada. Justamente, os dois livros apresentam uma aventura que trata sobretudo do amadurecimento pessoal e da definição identitária.

Para Colomer (2003), a fantasia na obra contemporânea é instrumento que funciona tanto para resolver conflitos psicológicos dos personagens, quanto para denúncia social. Desse modo, essa produção prevê um leitor implícito que, na medida de suas forças, quer encontrar nos livros temas que abordem seu entorno social e, por isto, permitam-lhe refletir sobre as diferentes formas de vida. Além disso, segundo a estudiosa (2003), há uma ideia de leitor mais ativo no estabelecimento de cumplicidade com o autor, o que justifica a alusão a referências culturais compartilhadas e a adoção de formas de distanciamento, como a presença de lacunas e de significados ambíguos nas viagens dos heróis em seus instrumentos mágicos. Justamente, a perda, a dor, a fome e a solidão recebem, na obra de Vasconcelos e Araújo, tratamento estético que permite ao leitor refletir sobre a oposição entre real e fantasia, desqualificando o primeiro e, por isto, desejando um mundo mais humano, que o fantástico oferta pela leitura.

Em “Meu pé de laranja lima” (2013), o leitor acompanha as peripécias do travesso e franzino protagonista na passagem de seus cinco para seis anos, e na companhia de sua amargurada família, residente no litoral paulista, composta por pai, mãe e cinco irmãos: Lalá, a mais velha; seguida por Jandira; Glória, de 15 anos; Totoca, de nove, e o pequeno Luís. Nem todas as idades são descritas, mas pode-se imaginá-las pela sequência dos eventos narrativos. Em um contexto de miserabilidade e ausência de bens fundamentais, o que avulta é o

desamparo da criança, a violência com que é castigada pelos adultos e irmãos mais velhos, bem como a falta de proteção e afeto.

“Comandante Hussi” (2006) situa as peripécias das personagens no mesmo contexto de privação de bens fundamentais, em Porto dos Batuquinhos, em Guiné-Bissau. Contudo, o jovem e, também, franzino protagonista é feliz como membro da família Sissé, composta por um pai herói, Abdelei, pela mãe coruja, dona Geca, e pelos irmãos mais novos, Totonito, Tuasab e Doskas, mesmo que a única mobília da sua casa seja “[...] um calendário de Nossa Senhora de Fátima que a madrinha de Hussi ofereceu à mãe no dia do seu nascimento”, pois, conforme o narrador, “[...] a felicidade também se faz de pequenas coisas” (2006, p. 21). Para sua alegria, Hussi possui um tesouro valioso: uma bicicleta, único presente que recebeu do pai, “[...] pintada de lama, pedais amputados, selim desengonçado, os raios das rodas a contorcerem-se de dor. Uma bicicleta a cair aos pedaços, mas que ainda estava boa para as curvas. E, sobretudo, era a sua bicicleta” (2006, p. 19). Além disso, possui três grandes amigos, Bitunga, órfão e cheio de vigor; Tetse, com pouca paciência; e Batcha, pacato e cauteloso, que com ele dividem a paixão pelo futebol.

Logo no início da narrativa de Vasconcelos (2013), sabe-se que o pai está desempregado há mais de seis meses, a energia elétrica fora cortada, o aluguel atrasado e, por isso, a família precisa se mudar para outra casa. Além disso, mãe e filha mais velha deverão trabalhar na fábrica. Essa mãe é descrita por Zezé como triste e exausta, marcada pela pobreza e pelo trabalho desde os seis anos de idade. Como ela necessita ausentar-se, relega aos filhos maiores o cuidado dos menores. Essa mulher, também, castiga Zezé quando este comete travessuras, mas o faz com sentimento de pesar. Esse, aliás, é o único sentimento que manifesta em relação a esse filho. Essa mãe frágil e desencantada pede a Zezé para crescer logo.

A narrativa de Araújo (2006, p. 27) inicia-se com o desejo do povo por mudanças políticas. Para tanto, convencem o brigadeiro Raio de Sol, cuja descrição cômica reflete que o narrador adere à visão da criança sobre o adulto – “[...] mais alto do que uma girafa, mais magro que um antílope” – a retomar as armas e enfrentar o tirano comandante Trovão, descrito como seu antípoda, de forma cômica e caricatural:

[...] era uma personagem gorda, tão pesada que o chão tremia com as suas passadas de elefante. O seu rosto era uma cascata em alvoroço tanto o suor que lhe escorria pela testa, [...]. Tinha o olhar de *pit Bull* anestesiado, dentes pontiagudos, desalinhados, a pele mais gordurosa do que o *óleo de palma* (ARAÚJO, 2006, p. 63, grifos do autor).

Com esse efeito de humor e o acréscimo da informação de que a discórdia entre Raio de Sol e Trovão é antiga, pois proveniente do amor pela mesma mulher – a bela Ayassa –, Araújo instaura a contenção do drama. Contudo, não deixa de descrever que as razões para a guerra se resumem na falta de emprego para os homens, no desgosto das mulheres e na miserabilidade da qual resultam crianças subnutridas, com ventres abaulados, o que confere título à contenda: Guerra do Balão. O brigadeiro é antes de tudo um humanista, vive em Porto dos Batuquinhos, em meio a livros, legumes e verduras de sua horta. Em sua estante, estão lado a lado a obra de Stálin e a biografia de Gandhi, com o fito de que “[...] o ditador fosse forçado a aprender a arte da tolerância” (2006, p. 27). Raio de Sol fora correspondido por Ayassa, morta cruelmente pelo ditador rejeitado que, dialogando com o conto de fadas “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm, manda que retirem seu coração e o cozinhem por sete dias em salmoura, a fim de salgar suas lembranças. De sua bela amada, o brigadeiro guarda dentro de um livro de poemas de amor: “[...] o cheiro [...]” (2006, p. 97), o qual respira ao voltar para casa no fim da guerra. Local, em que troca as honras de chefe de Estado pela estante e solidão da horta, declarando que nenhuma guerra vale a pena.

A mãe de Zezé difere da “mãe coruja” de Hussi que, mesmo diante da guerra, ao empreender uma jornada com os filhos à aldeia dos ancestrais, passando por inúmeras provações, deseja preservar a infância dos filhos. Para tanto, coloca os menores debaixo de sua saia colorida, a fim de evitar o choque, pela visão de sangue e cadáveres em decomposição de muita gente: “[...] devorada pela fome e pelo desespero” (2006, p. 44). Para Hussi, a jornada, contudo, leva-o a aprender “[...] que o luto carrega-se pelos dias, que os vivos também morrem” (2006, p. 43). Nesse cenário de guerra, o pai de Hussi, é o herói. Em tempos de paz, trabalha como restaurador de livros, mas nos de guerra, é um dos muitos antigos combatentes pela liberdade da pátria, atirador de metralhadora, que se junta “[...] ao brigadeiro Raio

de Sol na cruzada contra o homem que governava o país com mãos de ferro” (2006, p. 47). Esse pai, ao sair para guerrear, elege Hussi, “[...] com as palavras vestidas de pólvora [...]”, o “homem da casa”. E quando a mãe protesta que o filho ainda é uma criança, ele responde: “– Numa guerra não há crianças” (2006, p. 35).

A guerra para Hussi não era, como para sua mãe, o fim do mundo, nem o princípio, como acreditava seu pai, era “[...] o dia em que foi obrigado a deixar para trás a sua bicicleta” (2006, p. 42) – suas brincadeiras de menino, enfim, sua infância. Nota-se, então, que o jovem Hussi, diante do olhar do pai possui potencialidades. Contudo, como é um menino, afirma para a mãe que precisa esconder a bicicleta, pois vão matá-la. Ela lhe diz que bicicleta não é gente, não morre, mas o menino alega que a dele é diferente. A mãe permite-lhe dois minutos para escondê-la. Hussi cava depressa, escondendo-a quando o buraco atingiu a “maioridade” (2006, p. 39), para que não seja morta ou estripada. Justamente nesta cena, quando ele a conforta dizendo que tudo ficará bem e deve ter juízo, a bicicleta fala com o herói, dizendo que sente medo, em especial, do escuro. Desse modo, ela atua com um *alter ego* de Hussi, expressando o que ele sufoca diante da realidade da guerra. Ao descobrir que a bicicleta fala, o herói guarda segredo, pois “[...] as pessoas crescidas não compreendem estas coisas, não acreditam que uma bicicleta também é gente, que uma bicicleta fala” (2006, p.40). Hussi é capaz de fornecer esperança a ela: “– Não tenhas medo, vai tudo correr bem” (2006, p. 40). Ele promete que virá buscá-la assim que acabar a guerra. Ela lhe pede que fure o dedo e faça um pacto, com isto tornam-se “[...] irmãos de sangue” (2006, p. 41).

Zezé, no cenário de privações em que vive, é visto como um problema, por isso precisa abandonar a infância e amadurecer. Para tanto, busca auxílio em suas próprias potencialidades imaginativas. Por meio do lúdico, do jogo e da fantasia, essa personagem busca simbolizar a realidade circundante e, por meio dela, tenta manter sua subjetividade, bem como preservar, pelo menos, para o irmão caçula, o deleite dos brinquedos de infância. Na descrição desses brinquedos, projetados no quintal da própria casa, nota-se, pelo uso dos diminutivos e da paronomásia, o carinho do memorialista com suas recordações de menino ingênuo, criativo e inteligente, capaz de refletir, inclusive, pelo viés metalinguístico:

Pegava a caixa de botão e enfiava todos eles num barbante (Tio Edmundo falava cordel). Eu pensei que **cordel** fosse cavalo. E ele explicou que era parecido, mas cavalo era **corcel**. Depois a gente amarrava uma ponta na cerca e a outra na ponta dos dedos de Luís. Subia todos os botões e soltava **devargazinho** um por um (2013, p. 24, grifos nossos).

Seu discurso cativa o leitor pelo humor, pela singeleza e delicadeza da cena. Por meio dela, nota-se que Zezé considera o irmão, pois sem a sua participação, o brinquedo não se concretiza. O protagonista, por meio do lúdico, fornece a Luís, justamente, aquilo de que mais sente falta: carinho e valoração. Também, pelo seu rico imaginário, comunica-se com seu “passarinho interno” – uma voz que lhe permite cantar para dentro, sem que ninguém perceba –, e com seu pequeno pé de laranja lima do quintal de sua casa, que, como a bicicleta de Hussi, um dia, descobre que sabe falar. Para seu companheiro de aventuras, Zezé faz confidências e relatos de seu cotidiano. A essa árvore amiga, muitas vezes metamorfoseada em alazão, Zezé atribui nomes como Minguinho e Xururuca que, marcados pelo diminutivo e pela base onomatopaica, evocam carinho e intimidade. Tanto o pé de laranja, quanto a bicicleta, em seu potencial mágico, verticalizam os heróis, levam-nos às alturas do mundo imaginário.

Hussi, por sua vez, desobedece à mãe e foge ao encontro do pai, assim ele e Zezé representam meninos autênticos, divididos entre atender as expectativas dos adultos ou as próprias. Concentram em si, então, duas facetas opostas: Zezé é bom aluno, irmão carinhoso e protetor do caçula, filho dedicado, que busca atenuar as privações da família com seu trabalho como engraxate, mas também um “diabinho”. Esta faceta de sua personalidade se impõe como forma de manifestação de sua revolta, pois é relegado à própria sorte pela família; além disso, dispõe de muito tempo livre e nenhum lazer. Entra em cena, então, sua criatividade e, por meio dela, realiza travessuras memoráveis, como cortar a corda do varal dos vizinhos, passar vela na calçada para as pessoas escorregarem, entre outras.

Hussi também vai à escola, mas a guerra a interrompeu. Suas paixões são o futebol, em que se destaca como goleador, e a bicicleta, símbolo de liberdade. Ele sonha, como muitos meninos da sua idade, em ser jogador de futebol, “[...] gosta de Luís Figo mas prefere ser

jogador do Barcelona” (2006, p. 103). Hussi ingressa na guerra, mesmo contra a vontade dos pais, tendo que se comportar como adulto, mas mantém-se criança pela ingenuidade com a qual encara sua realidade. Ele caminha entre os horrores “[...] com a mesma inocência com que antes pedalava na sua bicicleta pelas ruas da cidade de asfalto” (2006, p. 53). O herói-mirim sai da aldeia onde deixara a mãe e os irmãos e vai à frente de batalha, ao lado do pai. Este quando o vê se surpreende e indignado pergunta por que não ficara com a mãe e os irmãos. Sua preocupação dá lugar à fúria, o pai perde a compostura e dá um tabefe nas orelhas de Hussi: “Depois puxou do cinto e foi um festival de pancadaria. O velho bateu, bateu, bateu-lhe tanto! De nada serviu, porque Hussi não se vergou à força destes argumentos” (2006, p. 50). O pai nota que o filho não esmorece em sua decisão, então, afirma desesperado que a guerra não é lugar para criança. Sem esperança, permite que o filho fique, alertando que terá de se portar “[...] como gente grande” (2006, p. 52). Hussi, como menino autêntico, pede-lhe autorização para ir a Batuquinhos ver a bicicleta, que está sozinha e não tem ninguém para brincar. O pai afirma que, na guerra, não se brinca. Ao se portar como adulto, o herói transporta armas e munições para a linha de frente, é pombo-correio, ajudante de cozinheiro, convive durante um ano com a fome e o horror de uma guerra “fratricida”, em que seus opositores: Raio de Sol e Trovão, embora diversos na denominação e forma de enxergar a humanidade – um quer justiça e divisão dos bens; o outro, o poder concentrado sobre si – pertencem à mesma categoria: são irmãos na natureza.

Como se pode notar, Hussi e Zezé caracterizam-se como crianças, o que é comovente para o leitor, pois ambos precisam enfrentar problemas sociais que desconsideram a infância. As peripécias de Hussi e de Zezé, ao desobedecerem ordens, possuem tripla função: divertem o leitor e o saciam, pois Zezé e Hussi realizam por ele e para ele vontades reprimidas, mas, também, o comovem, pois sua sanção é a surra.

Um exemplo dessa forma de violência em “Meu pé de laranja lima” aparece na cena em que Jandira se enfurece com Zezé, pois, distraído na confecção de um balão, ele não atende a seu chamado para o jantar. Como vingança, ela destrói o brinquedo e Zezé a ofende, chamando-a de prostituta. Ela surra o menino sem piedade. Como se não bastasse, Totoca, irmão mais velho, aproxima-se e exige que Zezé

pare com o xingamento, como ele não obedece, esse irmão bate muito em seu rosto, sobretudo na boca. A salvação surge com a chegada de Glória, irmã que sente afeição por Zezé e, sempre, o resgata das pancadarias. Por causa dessas agressões sucessivas, a família o mantém dois dias em casa, sem frequentar a escola, pois “Ninguém queria testemunho de tanta brutalidade” (2013, p. 134).

Zezé nem sequer se recupera dessas surras, decide cantar um tango para alegrar seu abatido pai. Em sua ingenuidade, não atenta para o significado da letra: “Eu quero uma mulher bem nua/Bem nua eu a quero ter...” (2013, p. 135). O efeito é contrário ao esperado, o pai enfurecido espanca o filho com um cinturão e, se não fosse interrompido por Glória, certamente, o mataria. Diante das súplicas dessa filha, manifesta seu arrependimento sob a forma de choro e verbaliza seu descontrole, motivado pela sua baixa estima: “– Eu perdi a cabeça. Pensei que ele estava caçoando de mim” (2013, p. 137). Novamente, Zezé fica prostrado durante uma semana com febre alta, mas ninguém chama o médico, pois “[...] não ficava bem” (2013, p. 137). Nota-se, então, o encobrimento pela família da violência contra a criança.

Em seu confinamento, Zezé sente profundo desânimo e solidão, sobretudo, pela falta de seu amigo português, Valadares. Esse adulto é o único que fornece carinho, diversão e consolo ao menino, pois o valoriza pela sua inteligência e criatividade. Em um processo de maturidade precoce, o menino lhe confia as surras, dizendo que entende a dor de seu pai em não conseguir trabalho, mas desta vez havia sido demais, por isso, decidira matá-lo aos poucos, “[...] deixando de querer bem” (2013, p. 144).

Zezé é o bom “pestinha”, sua inteligência e precocidade na percepção de mundo permitem-lhe alfabetizar-se sozinho aos cinco anos. Ele representa o *alter ego* do escritor, por isto aprecia as letras, indaga os adultos sobre os significados das palavras, demonstra reflexões sobre o emprego de cada uma e verbaliza suas preferências por certos termos. Seu espírito crítico, aliado a um rico imaginário, povoado de heróis de filmes de faroeste, e a certo desencanto com a realidade, levam-no, inclusive, a questionar o livro que recebeu da escola: “A rosa mágica”. Nessa obra, um príncipe escapa dos perigos, graças ao sacudir de uma rosa mágica, obtida como presente de uma fada. Zezé, em seu relato para Xururuca, afirma: “– Esse pessoal vai

contando as coisas e pensa que criança acredita em tudo” (2013, p. 99). Mas, Zezé ao informar que contará a história para Luís, pois “A gente não deve tirar as ilusões de uma criança.” (2013, p. 100), revela-se precocemente desencantado, mas sensível à inocência do irmão.

Hussi mantém-se sua visão idílica sobre as coisas, mesmo diante dos horrores, por isso sente saudades da família, sonha com Porto dos Batuquinhos e as partidas de futebol com os amigos do peito. Para saciar a saudade, isola-se e fecha forte os olhos, pois no escuro consegue estabelecer uma transmissão de pensamentos com a bicicleta e, assim, dialoga com ela, em uma viagem ambígua: para dentro de si mesmo. Ela, por sua vez, salva sua vida, indica-lhe o norte entre os arrozais minados e diz-lhe para mudar de trincheira quando “[...] uma bomba chacinou quase toda a frente leste” (2006, p. 56).

O herói afirma à bicicleta que tem saudades e ambos chegam a brigar quando ela lhe diz para não pensar na fome. A bicicleta fica magoada, pois Hussi, com fome, perde o senso de humor. Ela deduz que “A falta de comida deve transtornar o espírito, [...]” (2006, p. 58). Assim, para fazer as pazes, a bicicleta contemporiza: “– Eu disse para não pensares na fome... não te pedi que deixasses de pensar em comida [...]” (2006, p. 58). Hussi deduz que ela tem razão, então, sonha, de forma modesta e a partir de seu conhecimento de mundo, com “[...] uma barrigada de arroz, um cardume de peixes do rio a compor o repasto. Para sobremesa, uma daquelas mangas gigantes do quintal do brigadeiro Raio de Sol. Tudo acompanhado com um gostoso sumo de tamarindo” (2006, p. 58). Os homens do seu batalhão pensam que o menino está abalado, pois fala sozinho.

A modernidade nas obras

O plano discursivo da obra de Araújo e de Vasconcelos filia-se à modernidade, pois revela o predomínio dos diálogos entre os heróis e as demais personagens. Seus relatos, embora dramáticos, consideram a recepção pelo jovem, por isso a tensão constrói-se de forma gradativa. Na obra de Vasconcelos, na primeira metade da narrativa, prevalecem as travessuras cômicas, embora seguidas de castigos, e a linguagem revela-se, em períodos mais longos, pautada por afetividade e humor, manifestos em metáforas, sinestesias e hipérboles. A intensificação do drama ocorre na segunda parte, em especial, nos capítulos finais. Nota-

se, então, mudança na configuração do discurso que se pauta por frases curtas, desprovidas de recursos estilísticos, marcadas pelas surras memoráveis, pelos sofrimentos e delírios de febre de Zezé, provocados pela constatação de perdas irreparáveis: a morte de Valadares e o corte do pé de laranja lima pela prefeitura.

A narrativa de Araújo inicia-se em um belo domingo, no qual há partida de futebol, o sono tem “mel” e há a expectativa de carne no almoço. A decisão do brigadeiro de enfrentar o ditador deflagra as ações de guerra, nas quais Hussi mergulha na segunda parte da obra. Durante a guerra, os adversários, por meio de um feiticeiro, descobrem que o exército do brigadeiro possui um auxiliar mágico: uma bicicleta. Desse modo, a magia adentra e a crença de homens dos dois lados da guerra. Hussi ouve que prenderam e decapitaram uma bicicleta mágica, tirando-lhe o selim e jogando-o em uma câmara ardente. Ele imagina que seja a sua e entra em desespero. Seus companheiros de batalha, diante disto, empreendem uma arriscada jornada de dois dias – “[...] em que a amizade por Hussi foi mais forte do que todos os perigos” (2006, p. 92-3) – até Porto dos Batuquinhos. Contudo, nem eles e nem o jovem herói a encontram.

Vale destacar que Araújo difere de Vasconcelos na representação da dor, opta pelo humor como forma de contenção das reações do herói diante da notícia da morte da bicicleta: “*Chorou que nem uma madalena*, esperneou que nem peru em véspera de Natal, gemeu que nem uma bananeira” (2006, p. 90, grifos do autor). Consolado pelos amigos de que sem corpo não há funeral e eles estão ganhando a guerra, Hussi deixa de chorar ao sétimo dia: “Não porque a tristeza tivesse evaporado, mas porque, por pudor, as lágrimas começaram a deslizar pelos rios interiores da cara” (2006, p. 94).

Como a narrativa de Araújo é circular, a guerra termina no dia em que o enredo começa: domingo. Trovão vencido pede ao seu feiticeiro que o transforme em mosca tsé-tsé para picar toda gentinha, reafirmando assim seus sentimentos de desprezo para com os que lhe fazem oposição. Dos despojos de guerra, Hussi só tem uma fitinha tricolor que amarra em volta da testa. Como todos louvam sua coragem, determinação e bravura, em especial sua inconsciência de menino que mantém a pureza, acarinham-no e o chamam de Comandante. O narrador afirma que é um menino de sorte “porque

sobrou”, além disso de muita sorte, pois sua família também “sobrou” (2006, p. 101-102).

Em “Meu pé de laranja lima” (2013), Zezé precisa superar a infância, para tanto, no plano alegórico, passa por sofrimentos e se depara com a morte. O seu adentrar na maturidade representa a superação de carências e a percepção de que seu “passarinho interno” não existe, ele, de fato, é fruto de seus pensamentos. Para tanto, ele só pode contar consigo mesmo, com seu aperfeiçoamento individual. O desfecho dramático no texto, que pode levar o leitor às lágrimas, é a percepção de que este amadurecimento ocorre em detrimento do sonho. Zezé, ao lidar com a morte do único amigo que conheceu, capaz de lhe fornecer ternura e esperança, bem como com o corte de Xururuca, extirpa, em seu interior, a visão idílica sobre as coisas. Torna-se, assim, um menino desconfiado e sem ilusões. Há, então, uma mutilação espiritual da personagem que se sente incapaz de realizar suas potências imaginativas.

Já Hussi, ao findar da guerra está feliz, como informa ao pai: “– Agora que a guerra acabou, já comi pão e leite” (2006, p. 104). Embora seus sonhos de criança sejam mantidos, ele terá outras batalhas para realizar seu desejo de regressar à sala de aula quando o ano letivo começar, pois, conforme o narrador informa, embora Hussi ignore, ele terá que “[...] vestir a bata que não tem, pegar nos livros, que não tem, e preparar a merenda, que não tem. E vai partir para a batalha da sua vida” (2006, p. 106).

A potência de negação no texto pressupõe um leitor implícito capaz de deduzir que batalha é essa: a da privação de bens fundamentais. A angústia de Hussi, contudo, reside em outra batalha, “[...] porque seus pensamentos continuam estrangulados pelo desaparecimento da bicicleta” (2006, p. 107). Ele retorna a Porto dos Batuquinhos, a fim de obter pelo menos um parafuso de lembrança da bicicleta ou seu cachecol do Barcelona e, assim, fazer “[...] um funeral digno” (2006, p. 107). Tudo está destruído, mas ele avista o talismã que colocara sobre o local em que enterrara a bicicleta. Diante disto: “Lágrimas de esperança perlaram pela cara abaixo. E desatou a cavar [...]”. Há, nessa busca um jogo próprio da infância, em que a bicicleta o avisa em qual temperatura está Hussi ao procurá-la: frio, morno, “[...] a arder...” (2006, p. 110). Os dedos de Hussi tropeçam no seu tesouro,

descrito, agora, como com: “[...] os raios das rodas a contorcerem-se de alegria.” (2006, p. 111).

O menino pergunta a seu companheiro de aventura por que mudara de lugar. A bicicleta informa que, com fome, saíra para obter óleo. O herói indaga o porquê de não terem conseguido mais conversar, ela afirma que o óleo impediu a transmissão de pensamentos. Eles brigam, pois o menino queria ter sido avisado. A briga termina em troca de mimos, a bicicleta afirma que sempre soubera que ele voltaria, mas Hussi diz que poderia ter morrido de desgosto. Ela diz que ele não poderia morrer, pois prometera voltar. O protagonista responde que, em uma guerra, “[...] nunca se cumprem promessas. Apenas se cruzam destinos [...]” (2006, p. 112).

O narrador fecha a história de Hussi com a personificação da bicicleta, pois relata que ambos tinham uma guerra para pôr em dia, agora, à “[...] luz do dia, olhos nos olhos, sem transmissão de pensamento” (2006, p. 113). Enfim, o herói limpa a bicicleta, amarra no guidão a fitinha tricolor e quando se senta no selim, sua descrição remete aos contos de fadas, pois o menino sente-se novamente “[...] dono do mundo. E os dois pedalarão para a eternidade” (2006, p. 113). Vale destacar a ambiguidade desse final, pois não se trata exatamente do “viveram felizes para sempre”, mas de um encaminhar-se para a eternidade. Fica, então, para o leitor a dedução, se Hussi, de fato, encontrou a bicicleta em Porto dos Batuquinhos e ambos permaneceram “vivos”.

Conclusões

A atualidade das obras justifica-se pelo hibridismo no plano da linguagem, que mescla níveis de linguagem, pelo humor e pela intertextualidade que estabelece tanto com romances cujos jovens heróis também são traquinas, como “As aventuras de Tom Sawyer e Huckleberry Finn”, de Mark Twain (1835-1910), quanto com aqueles em que seus protagonistas passam por privações e provações, como “David Copperfield e Oliver Twist”, de Charles Dickens (1812-1870), entre outros.

Vale destacar, entretanto, que a presença do humor na obra de Vasconcelos não atenua o aspecto trágico da infância desconsiderada. Já na obra de Araújo, embora o humor, atenua o efeito trágico, o

discurso do narrador, mesmo que pela negação, põe em relevo a miserabilidade, a qual se define pela privação de bens fundamentais. Desse modo, o discurso dos dois livros assume tom de denúncia. Pela leitura das obras, o jovem entra em contato com uma realidade resultante de injustiças, processo de urbanização, industrialização e má distribuição de renda.

“Meu pé de laranja lima” e “Comandante Hussi”, em suas denúncias das condições de vida das classes desprestigiadas, expõem formas terríveis de miséria e brutalização, por isso atuam como um instrumento de desmascaramento de situações em que prevalecem restrições de direitos e sua negação. Seus textos universalizam-se, pois subvertem, pelo viés da memória, a visão idílica da infância. Desse modo, a obra pode propiciar a seu leitor desejos de mudança social.

No livro de Vasconcelos, seu relato, ao tematizar a infância, organiza a memória do escritor e, pela manifestação desta, permite ao leitor notar que o homem adulto atingiu seu intento de simbolização, renasceu em suas memórias, por meio da criação. No livro de Araújo, o escritor-adulto organiza a experiência e atinge, também, seu intento de simbolização, em que a história de Hussi, embora seja a da privação da infância, cujo símbolo é a bicicleta, causada pela guerra, também, é a da esperança, crença na superioridade da criança que, pela potencialidade imaginativa, nos recorda de uma visão de mundo há tempos perdida: a que pede olhos poéticos.

No livro de Vasconcelos, a infância é uma etapa a ser superada; no de Araújo, a ser desfrutada. Justifica-se, então, que, em “Meu pé de laranja lima”, a árvore seja cortada e, em “Comandante Hussi”, a bicicleta seja reencontrada. Todavia, ambas utilizam-se do imaginário com o fito de desautomatizar as percepções do leitor. Para tanto, defrontam-no com realidades que, resgatadas da memória, constituem histórias que impedem o esquecimento. Pode-se concluir, então, que a eficácia da mensagem política e social de “Meu pé de laranja lima” e de “Comandante Hussi” advém de sua estrutura discursiva e apelativa, ou seja, de seu plano estético, que tanto leva à reflexão sobre direitos humanos, quanto, pela catarse, às lágrimas ou ao riso. Para Candido (1995), são justamente as obras dotadas desse tipo de eficácia que se universalizam e se instalam no inconsciente coletivo, transpondo barreiras geográficas, linguísticas e ideológicas.

Referências

ADORO CINEMA. Disponível em:
<<http://www.adorocinema.com/filmes/agenda/?week=2013-04-18>>.
Acesso em: 07 abr. 2015.

ARAÚJO, Jorge. **Comandante Hussi.** Ilustração de Pedro Sousa Pereira. São Paulo: Editora 34, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 3. ed. rev. e ampl., 1995. p. 235-263.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira:** séculos XIX e XX. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura:** as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

FOLHA UOL. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2011/12/1028275-livro-meu-pe-de-laranja-lima-e-adaptado-para-manga-na-coreia.shtml>>. Acesso em: 07 abr. 2015

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária:** prosa – II. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

UNIVERSO LITERÁRIO. Disponível em:
<<https://universoliterario.wordpress.com/2009/10/22/meu-pe-de-laranja-lima/>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

VASCONCELOS, José Mauro de. **Meu pé de laranja lima**. 65. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

Recebido em: 04/07/2015

Aceito em: 31/07/2015

UN RECORRIDO DE LECTURAS POR LAS MODULACIONES DEL ANIMAL EN LA LITERATURA ARGENTINA PARA NIÑOS

A SET OF READINGS ABOUT THE ANIMAL'S DISTINCTIONS IN
ARGENTINEAN LITERATURE FOR CHILDREN

UM CONJUNTO DE LEITURAS SOBRE AS MODULAÇÕES DO
ANIMAL NA LITERATURA ARGENTINA PARA CRIANÇAS

*Laura Rafaela GARCÍA**

Resumen: La literatura para niños y jóvenes se presenta como un espacio cultural que hace posible el estudio de las formas de dirigirse a la infancia a lo largo de la historia. Al mismo tiempo, podemos concebirla como un espacio para interpelar al lector a partir de la ficción. Los textos reunidos en este trabajo dan lugar a una serie de preguntas relacionadas con las posibles miradas hacia el mundo del otro y ponen su horizonte de expectativa en el efecto que la lectura provoca en cada sujeto. En este caso, el concepto de animal desarrollado en los estudios de Jacques Derrida es el punto de partida para desplazar la perspectiva tradicional con respecto a este tema y ampliar los modos de comprender al otro.

Palabras clave: lectura; infancia; animal; alteridad.

Abstract: Literature for children and youth is presented as a propitious cultural space for the study of ways to tackle childhood throughout history. At the same time, it can

* Profesora y Licenciada en Letras. Recientemente, se doctoró en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Sus estudios de postgrado se realizaron en el marco de las Becas de Postgrado Tipo I y II de CONICET. Inició su recorrido de investigación sobre memoria con su tesis de licenciatura, titulada “Testimonio y periodismo. Memorias de la represión militar en Argentina. El vuelo de Horacio Verbitsky”, dirigida por la Dra. Rossana Nofal. Su experiencia en docencia en el nivel medio, como así también en la coordinación de distintos proyectos de formación docente y la participación en los talleres literarios para niños del Grupo Creativo Mandrágora motivaron la exploración por la literatura infantil argentina como objeto de investigación. Su tesis doctoral se denominó “Narrativas de la violencia política en la literatura infantil argentina. Los trabajos de la memoria para contar la dictadura 1970-1990”, también estuvo dirigida por la Dra. Nofal. En la actualidad es integrante del Proyecto CIUNT *Poéticas de la memoria en Argentina y Uruguay* y desde abril de 2014 cuenta con una beca posdoctoral de CONICET para profundizar sus estudios sobre el campo infantil del Cono Sur en el INVELEC-UNT-CONICET. Contato: lau2garcia@hotmail.com.

be conceived as a space to question the reader from fiction. The texts included in this work lead to questions related to potential perspectives to the world of others and put their expectations on the effect that reading causes on each subject. In this case, the concept of animal developed in the studies by Jacques Derrida is the starting point to displace the traditional perspective about this issue and expand the ways to understand others.

Keywords: reading; childhood; animal; otherness.

Resumo: A literatura para crianças e jovens apresenta-se como um espaço cultural propício ao estudo das formas de tratar a infância ao longo da história. Podemos concebê-la, ao mesmo tempo, como um espaço de questionamento do leitor a partir da ficção. Os textos incluídos nesse trabalho dão origem a uma série de perguntas relacionadas aos olhares possíveis sobre o mundo do outro, revelando seu horizonte de expectativas no efeito que a leitura provoca em cada sujeito. Nesse caso, o conceito de animal desenvolvido nos estudos de Jacques Derrida torna-se o ponto de partida para o deslocamento da perspectiva tradicional relacionada a esse tema e ampliação dos modos de compreender do outro.

Palavras-chave: leitura; crianças; animais; alteridade.

*Yo busco la canilla que siempre
queda abierta en algún piso;
por allí saco la nariz,
y miro la oscuridad de las habitaciones
donde viven esos seres que no pueden
andar por los caños, y les tengo algo
de lástima al verlos tan torpes y grandes,
al oír cómo roncan y sueñan en voz alta,
y están tan solos.*

Discurso del oso de Julio Cortázar

A modo de introducción

La propuesta central de este trabajo es establecer relaciones entre las lecturas de Jacques Derrida (1987; 2008) sobre el concepto de animal y sus posibles manifestaciones en un corpus de textos que pertenecen a la literatura argentina para niños y jóvenes¹. El objetivo

¹ En principio, es oportuno aclarar que la mayor parte de los textos del recorrido propuesto pertenecen a autores argentinos. Sin embargo, incluimos algunos textos de

principal es mostrar cómo esta zona literaria aporta elementos para abordar el tema del animal como una inflexión del otro a partir de los modos de la ficción y las formas de la ilustración. Este posicionamiento rompe con las posturas más conservadoras que relegan la literatura para niños y jóvenes a los márgenes del sistema literario y expone los desplazamientos de esta zona para apelar a sus lectores sobre las posibles miradas del mundo. A partir del marco teórico elegido resultan claves dos conceptos de Derrida como son el de lectura y el de literatura para desmontar no sólo las posiciones sobre el tema del animal, sino también sobre la literatura infantil y juvenil y romper con la idea de “lo menor” frecuentemente arraigada dentro de la crítica.

Esta posición con respecto a la literatura infantil estuvo históricamente asociada con la cuestión de la infancia (CARLI, 2006) y a medida que los cambios impactaron en la sociedad el niño adquirió la condición de sujeto de la historia y también, de lector. En el caso de la literatura argentina para niños un momento fundamental para definir los elementos que intervienen en ese desplazamiento es el que recorre las décadas de mayor cambio y violencia de nuestra historia, como son los años sesenta y setenta. Es posible identificar la confluencia de una serie de variantes sociales y culturales que la historiadora Isabella Cosse (2010) analiza en profundidad al considerar su incidencia en la clase media y en la sociedad, en general. Para nombrar sólo algunos elementos realizamos una breve enumeración de los principales cambios relacionados con la ruptura generacional entre adultos y jóvenes, la crisis del modelo tradicional de familia, la flexibilización de las relaciones de pareja, el rol de la mujer, la participación de los jóvenes en la vida política de las instituciones motivada por el ideal del compañerismo, entre otros. Muchas de estas innovaciones producidas en un clima de continuidades y contradicciones incidieron en los paradigmas de la crianza y en este punto repercutieron junto con los aportes de los estudios culturales —en especial, del psicoanálisis— en la percepción de los primeros años de la infancia.

Estas tensiones, que también atraviesan a la pedagogía y a la psicología por estar interesadas en la infancia, tomaron forma de un

otros autores reconocidos como Jean de Brunhoff, Anthony Brown, Satoshi Kitamura y Frank Tashlin porque contribuyen a reforzar algunos puntos de nuestro planteo y permiten resaltar que éste excede el caso del corpus argentino.

modo particular en la literatura para niños que se planteaba la necesidad de desplazarse de los modelos más tradicionales ligados a la literatura moralizante y a la mirada proteccionista en cuanto a las lecturas destinadas a los niños, para apuntar al apelativo libertario del imaginario infantil y de ese modo introducir nuevos recursos en los modos de la ficción e incorporar de manera irreversible las modulaciones de la comicidad y el elemento lúdico en esta nueva mirada de la literatura. Esta apuesta a la imaginación de los niños se inaugura con la repercusión que tienen los personajes y las canciones de María Elena Walsh. Por estos años, junto con el aporte indiscutible de Walsh se destacan las producciones de autoras como Laura Devetach y Elsa Bornemann ya que las obras de estas autoras incorporan el elemento político en la literatura para niños. La transgresión de esta nueva dirección y el quiebre que suponía la apuesta estética le valdrá a estas últimas dos autoras la persecución y la prohibición de sus textos en la última dictadura militar.

En los primeros años de la democracia emerge una formación de autores que profundiza en esta línea y el campo infantil argentino adquiere una importante visibilidad; además, cuenta con el apoyo del mercado editorial y avanza hacia nuevos géneros y temas. En una antología publicada a principios de los años noventa la investigadora Susana Itzcovich realiza un recorrido histórico por ejes y momentos claves de la literatura infantil argentina a través de la recuperación de una serie de artículos publicados por ella en distintas revistas desde los años sesenta hasta los noventa. Con el peso del testimonio en la introducción sus palabras revelan una clave de lectura sobre las tensiones que atraviesan el campo y define una posición sobre este tema. Entre sus propósitos la autora se compromete a:

Demostrar que la literatura infantil no es “una literatura menor” y que esa subestimación deriva quizás, de la ambigüedad del adjetivo. Quienes intentan minimizarla desconocen la legitimación con que el escritor para niños autentifica su obra, por su capacidad de ficcionalizar historias, que si bien apelan a un receptor concreto, simultáneamente, se dirigen a todo lector (ITZCOVICH, 1995, p. 13, comillas del autor).

Itzcovich pone el acento en dos aspectos que consideramos claves para definir una posición con respecto al sistema cultural tanto

en los sesenta como en la actualidad y contribuye a posicionar la lectura del tema del animal dentro de las potencialidades del campo infantil. Por un lado, se visibiliza la operación de otras disciplinas y el principal desplazamiento del campo es enfrentar esa operación minimizadora, que se deriva del calificativo, por la cual otras áreas de la cultura relacionan directamente a la literatura para niños con lo ingenuo y lo carente de experiencia. De este modo la infancia en general es manejable a los fines comerciales de las editoriales y otras empresas, que hacen de la literatura para niños un género masivo y ponen a la infancia y al público adolescente entre los principales destinatarios del consumismo. Por otro lado, en el caso de la literatura argentina para niños la ruptura con los textos didácticos y moralizantes está dada por una poética de autor. En la literatura infantil argentina se puede destacar la presencia de un grupo de mujeres como iniciadoras de esta nueva línea estética. Las autoras mencionadas -a las que podemos sumar en las décadas siguientes los nombres de Graciela Cabal, Graciela Montes, Silvia Schujer, Ema Wolf, entre otras- asumen el compromiso con nuevos modos de hacer ficción, es decir, con otras formas de representar el mundo. Formas que ponen en juego sus condiciones para trabajar con lo simbólico y dejar atrás la concepción del niño como un ser en formación y concederle a éste las ventajas del lector que participa de las arbitrariedades de la literatura.

Las lecturas de Itzcovich se suman a las ideas de otros críticos (DÍAZ RÖNNER, 1989; CABAL, 1992; MONTES, 2001; TOURNIER, 2003; ANDRUETTO, 2009) que apoyan y sostienen a lo largo de las décadas este posicionamiento y están acompañadas por los modos de apropiarse de la ficción del campo infantil. Modos que avanzan también con el ingreso del ilustrador como autor ya que su acompañamiento en los textos literarios cobra una importancia central en relación con los destinatarios e imprime nuevos sentidos al relato a partir de la articulación de las técnicas y las posibilidades de la representación visual. En nuestro caso, este desplazamiento deriva en un gesto clave para interpretar la emergencia de la literatura para niños y jóvenes y su lugar ineludible en el sistema literario, cuando en la Historia crítica de la literatura argentina dirigida por Noé Jitrik se incorpora el artículo de la crítica argentina María Adelia Díaz Röner, que con su título “Literatura infantil: de menor a mayor” pone en jaque la posición marginal atribuida al campo. A lo largo del recorrido

histórico por el campo el texto focaliza en la presencia de los autores, quienes dan lugar a nuevas formas de representar en la ficción sin subestimaciones en la mirada con respecto al niño. Por otra parte, es importante no perder de vista que el número once de la historia crítica se titula “La narración gana la partida” y en ese marco la incorporación de la literatura infantil muestra dos aspectos relevantes para definir nuestro posicionamiento sobre esta zona literaria: por un lado, la importancia de los modos de narrar y el espesor de sus modulaciones en la producción literaria argentina que se evidencia en la necesidad de historizar el recorrido y, por otro, el imperativo de abrir los cánones e incorporar no sólo autores populares sino también, la producción inexplorada de otros géneros que aportan a las formas de contar y dan lugar a la pregunta por los modos de leer.

La literatura infantil puede definirse en el cruce de una serie de tensiones que forman parte de su composición cultural más allá de las particularidades de cada caso. Como afirma Teresa Colomer: “una de las funciones de la literatura infantil y juvenil es, pues la de ofrecer el acceso al imaginario humano configurado por la literatura” (1999, p. 15). Advertimos que el trabajo de los autores con la ficción y la concepción de la lectura como una forma de interpelar al lector son elementos que contribuyen a ampliar las representaciones del sujeto. Desde el punto de vista de la crítica, entendemos que rastrear un tema y explorar sus múltiples manifestaciones en la literatura permite no sólo recorrer las producciones del campo, sino también aumenta las posibilidades del lector de seleccionar un recorrido propio o un itinerario de lectura que surge a partir de la idea de organizar las propias colecciones de lectura (NOFAL, 2006; GARCÍA, 2015)².

² En este punto es necesario aclarar que las condiciones en las que el lector logra realizar ese tipo de recorridos es parte de una discusión mayor que atraviesa a la literatura infantil y tiene que ver con las políticas culturales de larga tradición en la Argentina, que intervienen en las disputas por la democratización de la lectura. En muchos casos, esa instancia de acceso a los textos y ejercicio de las prácticas lectoras recae en las responsabilidades de la escuela por ser la instancia de formación en la que los niños tienen mayor continuidad. Sin embargo, ni las políticas culturales ni las escuelas parecieran garantizar la experiencia de lectura literaria y la exploración por una diversidad de textos salvo en pequeñas ocasiones, en las cuales al contexto escolar se le suma la presencia de un mediador (bibliotecario, tallerista o familiar) que ayuda a afianzar el deseo de leer no bien arraigado y acompaña a traspasar umbrales en el recorrido, como lo define Michèle Petit (2007, p. 181).

En este punto la cuestión de la narración ligada a las formas orales y escritas y las posibilidades de la literatura infantil para contribuir a las representaciones del sujeto encuentra en el concepto de lectura de Jacques Derrida ciertos puntos de contacto. A partir de los planteos derrideanos entendemos la lectura como una práctica riesgosa en la que se corren y se asumen riesgos y la puerta de ingreso a estos planteos en relación con la literatura son los estudios de la crítica argentina Analía Gerbaudo (2007), quien aborda los aportes a la teoría de la lectura de la literatura desde los protocolos de lectura y de escritura de Derrida. La variedad disciplinar a la que pertenecen los textos del autor es una de las claves que Gerbaudo pone en evidencia para resaltar la imposibilidad de generalizar y de atender a los gestos de cada escrito, como así también la advertencia al lector para reconocer las tensiones que atraviesan los textos y no reducir su sentido en una sola dirección prestando especial atención a lo fragmentario e incompleto de los sentidos en juego en la literatura. Gerbaudo señala que la lectura en Derrida tiene que ver con ciertos procedimientos de escritura y el efecto que éstos provocan en el lector. Al respecto aclara:

Leer como “coup de plaisir”: decidir sobre qué hilo de la trama poner atención; decidir cuál hilo de la trama seguir hasta el final, pero sabiendo que el hilo que se elige es uno de los tantos que forman el tejido. Leer es entonces una acción atravesada por la *différance*: implica elegir y, por lo tanto postergar otras tantas lecturas posibles. Implica, en este sentido, escribir: inscribir la propia lectura (2007, p. 246-247, comillas y cursiva del autor).

A partir de este modo de entender la lectura y de proceder en la escritura proponemos iniciar el recorrido por una serie de textos que asumen la literatura infantil como “objeto incómodo, inmanejable, molesto” (DÍAZ RÖNNER, 2010, p. 56) y revela una serie de posicionamientos con respecto a ciertos temas que muchas veces quienes seleccionan los textos para niños dejan afuera deliberadamente. Entendemos al crítico como un lector en actividad que a partir de su experiencia de lectura puede revelar nuevas zonas literarias menos académicas y hegemónicas para interpelar la mirada de la infancia. En este punto tomamos de la caja de herramientas los conceptos teóricos que dan lugar a nuestros planteos pero dejamos

abierta la posibilidad de que el objeto nos hable por sí mismo y, por eso, proponemos un recorrido alternativo por los textos para desandar los discursos dominantes sobre la mirada del animal en la literatura.

Entre los dispositivos de la crítica y las modulaciones de los animales en los textos literários

En esta parte del trabajo nos proponemos rastrear las formas de abordar la mirada sobre el animal en la literatura y, por lo tanto, distinguimos tres entradas que se superponen pero al mismo tiempo establecen algunas diferencias para abordar el tema a partir de los aportes críticos de los planteos derrideanos.

1. La primera entrada de nuestro recorrido alude a las formas de la domesticación como uno de los vínculo más antiguo del hombre con el animal, también es necesario advertir que algunas culturas antiguas le rindieron homenaje como tótem a la vez que era objeto de caza. Sin embargo, los primeros personajes de la literatura oral son los animales, de modo que rápidamente pasaron a formar parte del repertorio escrito de la literatura. La oposición inicial que Derrida pone en evidencia en su recorrido por el concepto es el hombre en oposición con el animal. Esta dicotomía está marcada por la jerarquía y la superioridad del hombre sobre el animal, pero también por la necesidad de la humanidad de asignarle un lugar al animal en su vida y en sus representaciones. La definición de hombre como animal racional pone en desventaja al animal y lo priva de todo lo que parece ser propio del hombre (la palabra, la razón, la experiencia, el lenguaje, etc.). Si tomamos en cuenta la relación entre el adulto y el niño, la situación es similar cuando se parte de una concepción de literatura que en los primeros años pretende influir en la formación moral del niño. La estrategia discursiva empleada desde los clásicos hasta la actualidad para mediar e incluir su voz en el mundo de la ficción es la personificación, que consiste en la figura retórica por la cual se le asigna al animal, principalmente, la racionalidad como característica propia del hombre.

Dentro de los géneros universales destinados históricamente a los niños y jóvenes la fábula tiene como rasgo estructural para la construcción de sus personajes algunas “virtudes” o “defectos” de la

conducta humana y a partir del funcionamiento de esa estrategia se tipificó a ciertos animales con rasgos humanos, como la hormiga laboriosa o la cigarra haragana; el león asociado al poder, la fuerza y la belleza. Quizá, para hacerlos más cercanos al lector o para decir lo que los hombres no se animan a decir acerca de ellos mismos. De cualquier modo, con el paso del tiempo y su permanencia en los relatos de la tradición oral estos rasgos permanecieron ligados directamente a los personajes; es el caso del zorro asociado con la astucia en buena parte de los géneros que se lo piense hoy.

Representar y construir a los animales como personajes desde el concepto tipificado de “lo humano” presenta numerosos ejemplos en la literatura. Uno de los más representativos es el personaje de “Babar” del francés Jean de Brunhoff, quien hace su ingreso al mundo de la mano de la anciana que lo ayuda a crecer en la ciudad después de que el elefante queda huérfano. El cambio de la vida natural durante su estadía en la ciudad y su vuelta como rey de Villa Celeste representa el pasaje exitoso de la domesticación del elefante. Proceso que tiene que ver con transformarlo en algo que no es, tiene que ver con la incorporación de las costumbres del hombre y con asignarle el lugar de acompañante de las personas. Babar vuelve vestido de traje, responde a los ideales de la vida burguesa y está preparado para asumir las responsabilidades del lugar jerárquico que su amigo Cornelio le asigna en el mundo de los elefantes. Además, este pasaje también puede asimilarse con una perspectiva tranquilizadora para representar el ingreso del niño al mundo adulto que trae aparejadas las obligaciones de la vida familiar una vez que Babar contrae matrimonio con Celeste y debe hacerse cargo de sus tres hijos.

La perspectiva de la vida que Jean de Brunhoff presenta a los niños entre las guerras de principios del siglo XX -cuando sale publicada por primera vez la colección³- tiene que ver con una mirada pacífica y esperanzadora, que garantiza el orden y el funcionamiento de una sociedad organizada jerárquicamente. Babar conoce las ventajas de la amistad, enfrenta los peligros y es un gran estratega al momento de ganar la guerra contra los rinocerontes. En la esfera social el mundo de Babar presenta roles bien definidos y cuenta con el apoyo de la

³ Recordemos que las historias de Babar surgen en el contexto familiar en el que el autor las inventa para contárselas a sus hijos.

mayoría de los animales, que le sirven como aliados para enfrentar la amenaza que representa el hombre, cuando trata de esclavizarlo en la vida del circo, o los caníbales con quienes debe enfrentarse para salvar a su esposa. En esta colección⁴ conocemos la vida de Babar pero no se profundiza en las características de su vida como elefante, salvo cuando se resiste a perder la libertad en manos del hombre.

Otra inflexión de este modo de abordar la figura del animal se hace presente en la obra del argentino Horacio Quiroga, quien se ubica en la selva misionera y presenta la interacción entre animales y hombres como una forma de experimentar la solidaridad entre ambos. La particularidad de los relatos de Quiroga es que en la ficción son los animales quienes determinan a partir de sus características particulares las formas de ese vínculo y se les otorga la posibilidad de razonar para favorecer al hombre o lograr su aceptación. Es el caso del cuento “La tortuga gigante” (2005). El animal advierte las necesidades del cazador moribundo y en agradecimiento a la ayuda que éste le había proporcionado antes, le salva la vida y termina siendo adoptada en la ciudad por la grandeza del gesto en relación con su tamaño. Otra modulación de esa relación se presenta entre la gamita y el cazador a partir de la gratitud del animal para el hombre que le devuelve la vista en “La gama ciega” también, se suma en esta lógica la batalla de las rayas contra los tigres para salvar al hombre gracias a sus favores en “El paso del Yabebirí”. Un ejemplo particular dentro de la producción del autor es el cuento “Las medias de los flamencos”, donde se ingresa directamente al mundo de los animales con la intención de dar una explicación sobre el color de las patas de los flamencos. Pero, allí el mundo de la selva muestra ciertos aspectos de la vida en sociedad atravesados por los intereses propios, la competencia y la venganza la mirada humanizada de la vida en grupo.

Muchos personajes del folklore popular son recreados por Javier Villafañe y en esta forma de apropiarse de los relatos el autor amplía las posibilidades de los animales desde la mirada del hombre

⁴ Cabe aclarar que hay diversas ediciones de esta colección, entre las que se encuentran las realizadas por el hijo del autor a fines de los años cuarenta y las versiones más recientemente publicadas. Nuestra lectura se basa en una selección de los textos publicados por Aymá Editora-Barcelona: “Babar y sus hijos” (1964), “El viaje de Babar” (1965), “Babar y el cocodrilo y La Coronación de Babar” (1967).

como en “Los sueños del sapo” ([1963]2009)⁵. Un texto clave para continuar con nuestro recorrido es el cuento “El mensaje” en el que los animales convocados por el Zorro y el Buey proponen darle fin al enfrentamiento con el hombre y en una asamblea se discuten las razones para hacerle llegar el mensaje de paz que transmite incesantemente el grillo con su canto sin ser comprendido por la humanidad. Este elemento del final pone en evidencia la incapacidad del hombre para representar el lenguaje de los animales y sus formas de comunicar. Es probable encontrar muchos otros textos que se ubican en la oposición entre lo humano y lo animal para derivar en la personificación del último, pero también convive esta oposición con otras modulaciones que dan lugar a la segunda entrada.

2. En esta zona del recorrido focalizamos en la *aptitud del animal para ser él mismo* y no ser solamente desde la perspectiva del hombre, a pesar de las limitaciones del autor para desplazarse de su propia mirada con respecto al animal. En “Del espíritu. Heidegger y la pregunta” (1987) Derrida toma como punto de partida las tesis directrices del pensamiento de Heidegger para pensar la tachadura como la operación de la privación del *en cuanto tal* del animal: “la piedra no tiene mundo, el animal es pobre en mundo, el hombre es creador de mundo”. Nuestro planteo apunta a profundizar en las modulaciones del mundo del animal desde una perspectiva más cercana a su naturaleza. Se trata de atender a una perspectiva que al menos contemple una modulación particular desde el punto de vista asumido por la literatura para interpelar la manera más tradicional de presentar al animal.

Derrida cuestiona estas reglas con una serie de preguntas: “¿qué pasa con la relación entre espíritu y humanidad, espíritu y vida, espíritu y animalidad?” (1987, p. 7). En relación con este último punto en el texto de Derrida se advierte desde el principio el uso del sufijo de cualidad (-idad) en relación con el concepto de animal. Este primer gesto lo equipara al sustantivo abstracto humanidad, que alude a la condición humana y, en esta dirección la apertura que propone esta

⁵ En la mayoría de los casos incluimos entre corchetes el año de la primera edición del título mencionado con la intención de resaltar el momento al que pertenecen los textos en el recorrido que tiene presentes los desplazamientos de esta zona de la literatura.

segunda entrada tiene que ver con las estrategias para capturar la condición y las cualidades de la animalidad. En los textos literarios de autores contemporáneos la figura del animal se puede encontrar en las historias de osos, sapos, gatos, elefantes, etc. que muestran un costado doméstico con una faceta original y se apoyan en la parodia o la inversión como recursos del humor para proponer otras alternativas. La literatura argentina para niños propone una apertura del imaginario infantil a partir de la perspectiva que asume cada autor al cuestionar o no los mecanismos individuales y colectivos de la sociedad, que se evidencian en la linealidad de los planteos o la autonomía para transgredirlos desde los modos de representar la realidad en la ficción.

Un caso particular lo constituye “Zoo Loco” ([1964] 2010) de María Elena Walsh. A partir de la estructura del limericks se incorporan versos, que sobre la base del absurdo, desarticulan el zoológico como un lugar común para pensar a los animales y cuestionan desde el título la mirada humanizada sobre el animal para resaltar nuevas características apelando al disparate como inflexión del humor. En la introducción del texto la autora dirige una serie de preguntas a sus lectores que los introducen en los nuevos códigos que propone el relato:

¿Han visto ustedes algo más loco que un zoo? ¿Les parece lógico que la jirafa tenga un cuello como para mil ochocientos cuarenta y muchas corbatas? ¿Les parece lógico que al oso le quede tan grande el sobretodo? ¿Les parece lógico que el elefante tenga unas orejas tan grandes y no sepa cantar? ¿Les parece lógico que un mono pele cuidadosamente una banana y después se coma la cáscara? No, el zoo es completamente loco” (WALSH, 2010, p. 8).

Este fragmento nos sirve para iniciar los planteos relacionados con nuevas formas de representar al animal que asume el autor para capturar la experiencia del mundo del hombre trasladada al animal como una posibilidad de enriquecer su mundo. Se trata de personajes que en la ficción se alejan de los lugares tipificados por lo físico o lo psicológico para ampliar las posibilidades de los animales como sujetos de una historia, sensible al entorno y miembro de una comunidad. Un caso interesante en esta zona del recorrido para profundizar en la ruptura del lugar tradicional atribuido al animal es el cuento “Historia de ratita” de Laura Devetach ([1977] 2007). Con clara

intención transgresora ya que la protagonista representa al ideal femenino y ella es quien inicia su propia exploración por el mundo a través de la búsqueda del amor. En la historia de esta protagonista confluyen una serie de problemáticas relativas al “mundo real” -como aclara Devetach (2007, p. 55) - que se ponen en juego en los desplazamientos del campo y en nuestro recorrido aportan a sensibilizar la figura del animal. Se trata de una versión libre del Panchatranta, que está ligado a las fábulas de Esopo, y muestra la actualización de los planteos en el cambio de perspectiva. Por un lado, se aleja de las dicotomías entre lo bueno y lo malo para reflexionar sobre las decisiones, la libertad en las elecciones y las posibilidades en la construcción de un camino propio. Ratita elige en función de lo afectivo y la oportunidad de compartir con otro ratón deja afuera de sus decisiones al ideal protector que limita su esencia; en este punto se podría pensar que la personificación del animal nos lleva al planteo anterior. Sin embargo, advertimos que hay un desplazamiento que va más allá en el cambio de perspectiva de las acciones que protagoniza Ratita, aquí el animal no está sujeto al acompañamiento del hombre sino que la historia se centra en su experiencia en tanto sujeto libre y sensible. Consideramos que en esta segunda entrada el desplazamiento de la ficción radica en amplificar el mundo del animal a partir de la experiencia del hombre, por eso, se introducen en los textos algunos elementos que son característicos del comportamiento de los animales que protagonizan historias representativas para el hombre.

Como vimos en los textos de la entrada anterior, en la literatura el animal está personificado y habla en los textos en tanto representante del comportamiento y las actitudes humanas que lo privan de un razonamiento propio o incluso de un mundo diferente. A partir de esta definición negativa de la privación Derrida hace la crítica al “logocentrismo filosófico” y su tesis “sobre el animal privado de logos, privado de poder-tener el logos” deja ver la violencia ejercida sobre el animal, que comienza con el mismo concepto. Este planteo es el que realiza Derrida en el primer capítulo de “El animal que luego estoy si(gui)endo” (2008) y advierte un segundo gesto sobre el concepto. Señala que la palabra animal utilizada en singular funciona como si todos los animales “constituyesen un conjunto homogéneo al que se opondría, radicalmente, “el hombre” (MALLET, 2008, p. 10).

De este modo pone en evidencia la imposibilidad de la mirada del hombre para atender a las singularidades de la condición del otro.

Como reacción y respuesta Derrida propone el término *l'animot* o *el animote* en español, que al pronunciarlo en francés deja oír el plural y recupera la diversidad que la palabra *animal* borra. Gesto que amplía las fronteras desde las que se pretende mirar al otro pero no deja de advertir que forma parte de una construcción del lenguaje para atender a la diferencia. En este punto presentamos tres textos que nos resultan interesantes para avanzar en la posibilidad del hombre de representar el punto de vista del animal y ampliar su experiencia sensible hacia el otro. En primer lugar, retomando otra vez el humor como recurso que cuestiona el orden establecido encontramos “Hay que enseñarle a tejer al gato” ([1991] 2006) de Ema Wolf. Por medio de la ironía se expone el frustrante intento de la dueña de Ismael, el gato, para enseñarle a tejer por el imperioso deseo de que haga algo útil. El nombre del gato y las técnicas aplicadas por el narrador establecen un paralelo con distintas situaciones cotidianas relacionadas con el aprendizaje o la formación del sujeto e interpelan indirectamente algunas estrategias puestas en juego en el proceso de alfabetización e, incluso, en la relación que en ciertas circunstancias el adulto tienen con el niño. En el relato queda comprobado que la actividad atenta contra la naturaleza del felino y las ilustraciones refuerzan esa idea al mostrar el contraste en la actitud de los personajes que se debaten entre la insistencia exagerada de la dueña y la inmutable expresión del gato. El final del relato es imperdible ya que una vez que Ismael termina de tejer los mitones se los pone y no se los saca nunca más, ni siquiera para cazar ratones. Se trata de un relato que cuestiona las formas de transmisión del mundo adulto, su lugar dominante en determinadas instancias de formación, y prioriza la diferencia natural del gato para integrarse a la vida desde sus propias características.

El segundo texto no pertenece a un autor argentino pero es representativo de esa mirada del otro que nos interesa explorar en esta zona. En este caso se trata de “¿Yo y mi gato?” (2001) de Satoshi Kitamura, que presenta el intercambio entre Nicolás, el protagonista, que gracias al incierto hechizo de una bruja vive todo un día en el cuerpo de su gato Leonardo. El gato se ve obligado a levantarse, desayunar, ir a la escuela y bañarse, mientras Nicolás se siente muy raro, tiene que enfrentar a otros gatos, lo persigue el perro de su

vecino, se encuentra con su mamá que no lo reconoce, etc. Mientras transcurre el día, la mamá percibe que algo pasa con el niño y llaman al doctor, el gato se muestra desconcertado y todo el mundo está triste en la casa. Finalmente, la bruja vuelve esa noche para restituir cada quien a su cuerpo después de reconocer que todo había sido resultado de un error en la dirección. En este cuento el cambio de perspectiva es la clave para que el niño participe de la experiencia del mundo del gato y a la inversa. Este procedimiento tiene lugar no sólo en el texto literario sino también en las ilustraciones, que se presentan como un espacio de expresión para capturar las reacciones del protagonista en el cuerpo del gato, reacciones que el lector puede reponer a partir de las imágenes.

El tercer texto nos propone el desplazamiento del punto de vista en la narración para conocer la interioridad del pensamiento de un perro callejero. Se trata de la novela “Aventuras y desventuras de Casiporro del hambre” ([1991] 2006) de Graciela Montes. Esta historia cuenta la experiencia del desarrollo y la sobrevivencia de un perro de la calle, su lucha para ganarse un lugar y también, por defenderse de los peligros del mundo. En esta novela conocemos la vida del perro desde su nacimiento, la experiencia del hambre, su etapa como mascota y el destierro, la vida de la perrera, las características de los amos y el enfrentamiento con otros perros. Todas estas situaciones contribuyen a construir la perspectiva marginal desde la que se presenta la vida del perro que trasciende el relato. Se expone una configuración del mundo desde otro lugar que sensibiliza la percepción del lector atento a su entorno. En este sentido este texto representa una apertura en las modulaciones del mundo animal por la forma en la que desde la perspectiva de la víctima se interpela a toda la humanidad y sus comportamientos injustos con respecto al lugar que se le atribuye al animal y a otros sectores de la sociedad. Por eso, este texto es clave para dar lugar a los planteos que siguen en nuestro recorrido.

La pregunta inconclusa por el propio Heidegger: qué es el espíritu y el “evitar” (utilizar las palabras, sin utilizarlas) del filósofo lleva a un planteo central de Derrida que es la pregunta por el ser, esa apertura de la pregunta que inevitablemente incluye el espíritu, deja en evidencia que “no somos ni sabemos de “nosotros” más que eso, el poder, o más bien la posibilidad, de preguntar, la experiencia del cuestionamiento” (1987, p. 10). La pregunta guía, conduce a la

experiencia, al alumbramiento o a la producción de la pregunta; esa experiencia de mundo parte de la libertad, como así también de la voluntad de saber (1987, p. 26). Como venimos analizando Derrida resalta dos conceptos claves desde los cuales el hombre habla del animal, como son: la privación (dada por la pobreza del mundo animal, según el hombre) y la alteridad (que impide ver la diferencia en su experiencia de mundo); conceptos que implican -afirma Derrida- jerarquización y evaluación en la lectura. De acuerdo al recorrido de esta segunda entrada en los textos se expone esa mirada jerárquica y evaluadora del mundo animal que se ve fusionada por la experiencia del mundo presente en la focalización del relato.

Derrida sigue con los cuestionamientos hacia la pobreza de mundo y sostiene la distinción entre dos sentidos del término. Por un lado, marca la diferencia de grado, que separaría la pobreza de la indigencia, y se aleja de Heidegger con su razonamiento, cuando dice: “El animal sería pobre, el hombre sería rico en mundo, y por tanto en espíritu, puesto que el mundo es espiritual: menos espíritu para el animal, más espíritu para el hombre” (1987, p. 28). Por otro lado, continúa: “si es pobre en mundo, el animal debe tener, a pesar de todo, mundo, y por lo tanto, espíritu, a diferencia de la piedra que carece de mundo” (1987, p. 28).

Derrida seguirá en el texto el recorrido que Heidegger hace de sus tesis directrices con la pregunta ¿qué es el mundo? y la respuesta heideggereana es: “el mundo siempre es mundo espiritual”. Entonces, si el animal carece de mundo, tampoco tiene mundo circundante; la consecuencia para Derrida es que el animal carece de espíritu y, ésta es una de las primeras afirmaciones sobre la que le interesa avanzar. Esta pregunta por el mundo conduce a Derrida a una pregunta más general y profunda: “¿cómo la esencia de la vida puede ser accesible y determinable?”. La afirmación que postula Derrida es que en esa pobreza de mundo del animal, hay una carencia: el animal no tiene bastante mundo; pero lo que muestra es que no se trata de una relación cuantitativa: “el animal no tiene una relación menor, un acceso más limitado al ente, tiene una relación *diferente*” (1987, p. 29, cursiva y negrita del autor). Derrida afirma, reconstruyendo el planteo heideggereano: “el animal tiene un mundo en el modo de no-tener, o inversamente está privado de mundo porque puede tener un mundo” (1987, p. 29). ¿Cómo es el mundo del animal, siendo conscientes de la

privación y la jerarquización en el posicionamiento del hombre para hablar de la animalidad? ¿En qué consiste la afirmación que recorre este planteo: “el animal tiene y no tiene espíritu”? Es decir, tiene un conocimiento que es otro, distinto al del hombre (por ejemplo, el conocimiento de la abeja sobre la flor) y no se plantea preguntas, pero si establece relaciones con los entes (por ejemplo, el lagarto con el sol y la piedra). En este punto las representaciones de los animales en la literatura avanzan hacia la sensibilidad del mundo animal en relación con su propio mundo y con el vínculo con el hombre. Encontramos una serie de textos que muestran al animal sensible al mundo a partir de la experiencia del hombre o junto con el hombre.

Por un lado, hay dos textos que nos parecen representativos de las formas de transitar la experiencia humana en la que el animal aporta desde la sensibilidad de su mundo, que es también lo que hace que el hombre le atribuya un lugar en su propia realidad. En primer lugar, se inscribe en esta dirección el cuento “Miedo” ([1997] 2011) de la argentina Graciela Cabal. El protagonista de esta historia es un chico que tenía miedo y no encontraba en su entorno más que burlas y razones que aumentaban su desasosiego. Hasta que un día en la plaza vio cómo le pegaban a un perro:

Y fue ahí que vio a una persona bajita pero un poco alta que le estaba pegando a un perro con una rama.

Blanco y negro era el perro. Con manchitas.

Muy flaco y muy sucio estaba el perro.

Y al chico le agarró una cosa acá, en el medio del ombligo.

Y entonces se levantó del banco y se fue al lado del perro. Y se quedó parado, sin saber qué hacer. Muerto de miedo se quedó (CABAL, 2011, p. 18-20).

A partir de ese momento el perro no se despegó del chico y ese fue el punto de partida para que pudiera enfrentar los miedos en compañía de su perro. El segundo texto que da cuenta de esta forma de los relatos de transitar la experiencia y que posiciona en otro lugar a los animales es “Gorila” (1991) de Anthony Brown. Es importante advertir que en estos textos en los que el animal acompaña al sujeto de la historia es evidente la crítica al mundo adulto o a la incompreensión del hombre para percibir el mundo del otro (niño, animal o adulto). En el caso del libro álbum del autor inglés el animal ayuda a la

protagonista a transitar la indiferencia de un padre “ausente” y desinteresado por los sentimientos de su hija. La fascinación de laprotagonista por estos animales hace que formen parte de su mundo cotidiano de tal manera que, como en un sueño, el Gorila cobra vida y la lleva de paseo como si fuera su padre. El final es tranquilizador porque el padre de la niña asume el comportamiento tierno del Gorila del sueño en el día del cumpleaños de la protagonista, sin embargo no hay ningún indicio en el relato que haga sospechar que es el inicio de una nueva forma de vida. En este punto la posibilidad de la literatura de representar las experiencias de las carencias del mundo del hombre y del animal los acercan en el mundo real y, a partir de allí, se exponen las diferencias y se reduce la imposibilidad de contemplar los sentimientos del otro al menos en el relato.

Por otro lado, un caso particular de esta forma de mirar al animal o de advertir su percepción de la experiencia del hombre es el mundo protagonizado por los animales del monte chaqueño que nos presenta Gustavo Roldán. Se trata de la configuración de un colectivo (BADIOU, 2005) de personajes atravesados por la mirada social que implica la vida en comunidad y la posibilidad de reconocerse a sí mismo, a partir de la convivencia de “este lado del río” en oposición con “el otro lado del río” donde está Buenos Aires. El colectivo del monte chaqueño se distancia de los hombres al exponer críticamente sus modos de actuar en relatos que presentan duramente las debilidades de la democracia para superar la ambición de poder del puma y el jaguar como en “Prohibido el elefante” ([1988] 1999) o, la indiferencia de los hombres para intervenir ante las formas de la violencia política y el autoritarismo en la ciudad, en el caso de los cuentos “Gustos son gustos” o “Las reglas del juego” ([1989] 2008). En la mayoría de los cuentos de la amplia producción del autor el recurso sobre el que se construyen a los animales es el paralelismo entre el mundo de los hombres en contraste con el de los animales del monte. Allí la comparación es implícita y corre por cuenta del lector, pero en otros casos la sociedad del monte chaqueño ofrece otras alternativas para solucionar los problemas y, en este punto, la mirada de los animales para subvertir las jerarquías y resolver las situaciones se presenta como una alternativa a la vida política de los hombres.

La potencialidad de la poética de Roldán representada en la interacción de los animales del monte chaqueño excede lo que

podemos decir en esta breve referencia. Abundan las ventajas del mundo animal asumidas en las características singulares de cada personaje, que no sólo recrean la tradición del folclore popular argentino sino que le imprime una nueva impronta en las representaciones simbólicas de la literatura: el pasado, el presente y las proyecciones futuras del grupo forman parte de la voz del sapo, los enfrentamientos entre los distintos grupos son asumidos hegemonícamente por los animales más grandes y la conformación de distintos bandos se basa en diferentes estrategias de organización, la lucha incansable por la defensa de las ideas la corresponde a los animales de menor tamaño y así, la construcción de esta configuración colectiva de los caracteres sociales podría continuar. En cuanto a los temas la libertad, la muerte, el amor, la vida política, etc. forman parte de las situaciones narrativas que los animales del monte chaqueño protagonizan y resuelven desde sus particulares formas de entender la convivencia individual y la fuerza de las acciones colectivas. El desafío a las tradiciones y las posibilidades de las lógicas internas que apuntan a la construcción colectiva de las ideas son parte de la poética de este autor que emerge en el campo infantil argentino junto con la democracia hacia mediados de los ochenta. A esta altura del recorrido la inabarcable propuesta de Roldán presenta desde la perspectiva de los animales una alternativa en la que confluyen el deseo del presente y la ilusión latente de una sociedad más justa y dispuesta a la convivencia pacífica.

En esta entrada al concepto de animal la humanización de la mirada del hombre hacia el mundo del otro es parte del desplazamiento de la literatura y representa su apertura hacia el mundo sensible, el mundo de la experiencia que atraviesa desde sus diferencias a los hombres y contempla la perspectiva de los animales. En esta dirección reconocemos una serie de textos que profundizan en las formas de transitar la experiencia y se preguntan de manera contundente por la mirada del otro.

3. En esta tercera instancia es clave el concepto de literatura propuesto por Derrida porque nos permite avanzar en el recorrido, como lo expresa Gerbaudo: “la literatura es capaz de una interrogación radical, aunque pagando el precio de ser leída como “mera literatura”: la literatura puede preguntarse (e incluso responder) sobre lo que en ocasiones, ningún otro discurso puede” (2007, p. 283). La posibilidad

está en considerar la apertura de la literatura hacia el concepto de animalidad, no se trata de una apertura que restituya la palabra a los animales sino que permita al hombre la inversión; no sólo la representación del mundo animal, sino la participación en su mundo sensible a través del discurso literario. La pregunta supone un desdoblamiento en la posición del hombre: poder correrse del lugar de privación otorgado al concepto de animalidad y sensibilizarse en la exploración de ese mundo que es diferente. Entonces ¿podría decirse que la literatura le permite pensar al hombre la animalidad en esa relación que queda por-venir, donde lo diferente no está *privado de*, sino que es *en cuanto tal*, con otro mundo? De ser posible esa inversión cambiaría el posicionamiento del hombre y también, sería otra la disponibilidad para comprender la diferencia del otro, animal o no.

El proceso avanza sobre la oposición y se desplaza hacia la pregunta que puede darse en otro tipo de textos como en “Dailan Kifki” ([1966] 2007) de María Elena Walsh o “El oso que no lo era” (2002) de Frank Tashlin. Se trata de textos que apuntan directamente a interpelar al lector a partir de la historia y cuestionan la mirada naturalizada del sistema cultural sobre las posibilidades de los textos de la literatura infantil o sobre la mirada del adulto con respecto a las percepciones del niño. En el primero, la originalidad rompe con la idea de la típica mascota al proponer un elefante como tal, que desafía el mundo autoritario y jerárquico de los adultos. A medida que la historia avanza los personajes ceden ante los desafíos de un mundo invertido por la figura del elefante y al final, terminan formando parte de un mundo que admite otros parámetros de acción y comportamiento a partir de las aventuras que desencadena la presencia del elefante.

El segundo texto muestra de manera más clara lo que pasa con los animales, quienes ante la mirada del hombre sienten alterada su propia naturaleza. Este oso trata de explicarles a los miembros de la fábrica que es un oso y no un empleado del lugar. Justamente, el hombre invadió su cueva mientras hibernaba y parece avanzar de manera absoluta hasta borrar la identidad del oso. Pero, es tal el efecto que la repetición de la negación produce en el texto, que el lector se solidariza con el planteo del oso y puede entenderlo cuestionando incluso la torpeza humana. En este sentido, Gerbaurdo contribuye a reforzar nuestro planteo cuando afirma: “Derrida advierte en la

literatura su potencial para descolocar los intentos de ontologización dado que expone el corte de amarras entre lenguaje y mundo” (2007, p. 282). Entendemos que el lector experimenta justamente ese corte con la lectura del texto y el planteo del oso porque trasciende la postura del hombre en el relato y encuentra extrema la negación ante las otras alternativas.

Derrida propone la apertura del concepto de animal que no sólo forma parte del mundo del hombre, sino que le permite pensar su mundo y las posibilidades de intervenir en él. El desplazamiento del planteo está en considerar de otra manera la privación y eso tiene que ver con la posición del enunciador. Gerbaudo lo explica en los siguientes términos:

[...] la libertad de la literatura para interpelar las representaciones cristalizadas sobre el orden social, las instituciones, la familia, la sexualidad, etc. está dada por el carácter indeterminado de quien asume la enunciación” (2007, p. 291).

Son los autores o los narradores de estos textos literarios quienes se plantean primero la pregunta; la escritura de los relatos es una forma de exponerla y, en algunos casos, de ensayar respuestas. A su vez, el lector también puede ser pensado como un autor de las reflexiones que desencadena la lectura de esos textos. Al respecto Gerbaudo afirma:

Como Derrida sostendrá en diferentes ensayos y a propósito de diferentes lecturas, la escritura expone, siempre, al riesgo de perderse: se pierde quien lee cuando cree poder hallar *el* sentido, pero se pierde también quien escribe cuando cree poder dominar el sentido de lo que ha escrito o cuando no advierte las múltiples lecturas posibles de lo que ha escrito” (2007, p. 372).

En ambas posiciones (lector y autor) se corre el riesgo de perderse en la búsqueda de la construcción de sentido tanto en la lectura como en la escritura. De acuerdo con esto un texto que da lugar a la pregunta radical es “Zoológico” (2014) de Anthony Browne. El narrador protagonista relata su experiencia durante la visita a un zoológico, a partir de varias situaciones la familia que protagoniza la historia parece estar en jaulas o mirar el mundo como si ellos fueran

quienes están en cautiverio. El final es interesante ya que después de un sueño perturbador del protagonista surge la pregunta. El narrador se muestra perturbado por la experiencia de los animales y la sensibilización por el otro se evidencia al plantear al lector: “¿Ustedes creen que los animales sueñan?”. Después de la lectura del texto, el título deja ver su ambigüedad: ¿quiénes están en el zoológico los animales como los ve el hombre o los hombres que tienen comportamientos sorprendentes para los animales? Como dijimos, el desplazamiento que trasciende la oposición en este caso está en la posibilidad del narrador protagonista de formularse la pregunta por la naturaleza del animal, más allá de la respuesta que pueda acercarlo o alejarlo de su posición con respecto a los animales.

La ilustración del texto aporta la posibilidad de interpretar al hombre como quien está preso de sus propios pensamientos, pero la apertura también está entre las posibles respuestas que el lector encuentre a la pregunta final y a la lectura de las últimas imágenes. La experiencia con los miembros de la familia y la convivencia en el zoológico son desencadenantes de una pregunta que permite ver el mundo animal interpelando al hombre. Esta pregunta es similar a la que se hace Jeremy Bentham, a la cual alude Derrida en varios de sus textos. Bentham lo plantea así: “La cuestión no es: ¿pueden éstos razonar? ¿Pueden hablar? Sino: ¿pueden sufrir?” (2008, p. 44). En este sentido, Derrida agrega: “¿Pueden sufrir?” viene a ser preguntarse: ‘¿Pueden *no* sufrir?’ [...] Poder sufrir no es ya un poder, es una posibilidad sin poder una imposibilidad de lo imposible” (2008, p. 44, cursiva del autor). Derrida sostendrá entonces, que en este punto radica la finitud (ellos sufren como nosotros que sufrimos por ellos y con ellos) que compartimos con los animales: “la mortalidad que pertenece a la finitud misma de la vida, a la experiencia de la compasión, a la posibilidad de compartir la posibilidad de esta im-potencia, la posibilidad de esa imposibilidad, la angustia de esta invulnerabilidad y la vulnerabilidad de esta angustia” (2008, p. 44). En este sentido, tanto el hombre como el animal están unidos en la denominación, en el nombre, por la tristeza y la mortalidad; esto es lo que se pone en evidencia en la pregunta final del narrador protagonista de “Zoológico”. De una manera más esperanzadora podemos ver ese punto de contacto de la existencia en un texto de la literatura argentina para niños en el cual confluyen la experiencia del niño y la de su

mascota. Se trata de “Vida de perros” ([1997] 2012) de Isol donde el protagonista tiene una complicidad particular con su perro. Ambos comparten el mundo y experimentan aspectos de la vida que el adulto no puede entender, como jugar o embarrarse. La construcción del vínculo tiene un planteo en el relato que es trascendido por la forma de representar la complicidad en las imágenes. Una vez más, la ilustración potencia el relato literario en los textos de esta zona y, en determinados momentos de nuestro recorrido se convierte en un complemento imprescindible para representar una parte de la experiencia de la lectura literaria. Desde nuestro punto de vista este tipo de lecturas se dirigen a la subjetividad del lector y allí radica la posibilidad de ampliar su percepción de la realidad.

Reflexiones finales

En conclusión, la propuesta de Derrida para reflexionar sobre el concepto de animal nos permitió avanzar en las modulaciones de la literatura argentina para niños desde los años sesenta en adelante. Es evidente que el concepto de Derrida va más allá de la compasión por el animal y en el cruce con su propia concepción de la literatura es posible pensar que en el arte o en la literatura, particularmente, está la posibilidad de *des-velar* (GERBAUDO, 2007, p. 281) una nueva realidad a los ojos del lector. En ese acontecer de la lectura, la literatura puede despertar la sensibilidad por el mundo del otro no importa quien ocupe ese lugar (animal, niño o adulto) eso lo determinará la posición de cada lector. Una vez más coincido con Gerbaudo, cuando afirma: “No es que los textos literarios se “adelantan” casi de modo profético a la disciplina que los estudia sino que más bien interpelan los modos de pensamiento circulantes en la cultura en la que emergen” (2007, p. 177).

Retomo el planteo que Derrida considera central en la propuesta de Heidegger para pensar en la desconstrucción: el *en cuanto tal* del concepto de animal. Con su propuesta Derrida trasciende la oposición *tiene* y, su contrario, *no tiene* en cuanto tal, oposición estructural de la filosofía, para mostrar por encima de esa tachadura la posibilidad de guiarse por la pregunta. En la literatura esa oposición está vigente en muchos textos que usan la inversión como estrategia discursiva. Sin embargo, ubicarse en una posición de borde implica no sólo trascender

la oposición, sino llegar a la pregunta por el mundo del otro o que el otro, en este caso el animal, interpele la posición del hombre.

En el campo de la literatura esta oposición, presente en la personificación o en la humanización del animal como personaje se mostró muchas veces como la posibilidad de reflexionar sobre las diferencias en el mundo de los animales. Lo que plantea Derrida es que al trascender esa posición del hombre que mira al animal o a la inversa, hay un momento en que se borran esas diferencias del *en cuanto tal* y *no en cuanto tal*. En ese momento, entra en juego la tachadura como estrategia de escritura, que permite no perder de vista la oposición y buscar (casi en una búsqueda infinita) la posición de borde que permita el desplazamiento.

En este cierre advertimos que quedan pendientes las derivaciones de este concepto en figuras fantásticas que manifiestan otra faceta del hombre para representar la experiencia con el otro o con sí mismo. Se trata de otras modulaciones de la alteridad presentes en la figura de lo monstruoso (GARCÍA, 2014) o de cierta dimensión de la fantasía presente en mayor o menor medida en la literatura para niños. También, es posible ampliar el recorrido o desandar esta propuesta en otra dirección al rastrear las modulaciones de un solo animal en la poética de cierto autor o en la de un grupo de autores, para profundizar en sus representaciones y en los desplazamientos de esa figura. A su vez, en otra instancia se podría profundizar en las representaciones del animal en los libros álbum ya que a modo de indicio en este trabajo vislumbramos que esa zona se presenta al lector como un modo particular de aportar a la percepción de sentidos y la apertura de las miradas.

En este recorrido nos propusimos mostrar las posibilidades de explorar la literatura argentina para niños desde distintas entradas que admiten otras direcciones en la lectura que desafían la linealidad del recorrido histórico. La reiterada presencia de ciertos autores argentinos y su modo de abordar la ficción se sustenta en una concepción de la lectura y la infancia que entiende el encuentro con el texto literario como una oportunidad para ampliar las representaciones del sujeto. Es posible considerar a partir de los textos seleccionados y el análisis de los planteos derrideanos no sólo una concepción de la literatura sino también la forma en la que se fue modificando la mirada del adulto para percibir el mundo del niño dentro y fuera de las representaciones literarias. La lectura rigurosa por el corpus de textos y autores de esta

zona literaria pone en cuestión su marginalidad dentro del sistema literario y ese cuestionamiento parte de la potencialidad de la ficción para intentar nuevas respuestas que admitan la singularidad de la mirada del lector para estar en el mundo.

Referencias

ANDRUETTO, María Teresa. **Hacia una literatura sin adjetivos**. Córdoba: Comunicarte, 2009.

BADIOU, Alain. **El siglo**. Buenos Aires: Manantial, 2005.

CABAL, Graciela. **Mujercitas ¿eran las de antes?** (El sexismo en los libros para chicos). Buenos Aires: Libros el Quirquincho, 1992.

CARLI, Sandra (Org.). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. In: _____. **La cuestión de la infancia**: Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 19-54.

COLOMER, María Teresa. **Introducción a la literatura infantil y juvenil**. Madrid: Síntesis, 1999.

COSSE, Isabella. **Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta**. Una revolución discreta en Buenos Aires. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

DEVETACH, Laura. **Oficio de Palabrera**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2007.

DÍAZ RÖNNER, María Adelia. **Cara y Cruz de la literatura**. Buenos Aires: Lugar, 1988.

_____. “Literatura infantil de “menor” a “mayor”. In: JITRIK, Noe (Dir.). **Historia crítica de la literatura argentina**. Buenos Aires: Emecé, 2000. p. 511- 531. v. 11.

DERRIDA, Jacques. “Posiciones” entrevista con Jean-Louis Houdebina et Guy Scarpetta con Carmen Gonzalez Maurín. 1971. Disponible en: <<http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/posiciones.htm>>. Consultado: 12 mar. 2011.

_____. “Del espíritu. Heidegger y la pregunta”, 1987. Disponible en <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/horacio_potel.htm> Consultado: 5 dic. 2010.

_____. **El animal que luego estoy si(gui)endo**. Madrid: Editorial Trotta, 2008.

GARCÍA, Laura Rafaela. “Memoria e imaginación. Colecciones de lecturas para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990)”. **El taco en la brea**. Revista del Centro de Investigaciones teórico-literarias, Santa Fe: CIDENTEL-FHUL/UNL, n. 2, p. 80-118, 2015. Disponible en: <bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ElTacoenlaBrea/article/download/4672/7119> Consultado: 1 jun. 2015.

_____. *Lo monstruoso* en la literatura infantil argentina. Colección de lecturas para contar la violencia política. **Telar**, Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras-UNT, v año X, n. 13-14, p. 187-201, 2014-2015. Disponible en: <<http://filo.unt.edu.ar>>17-Telar-13-14-Garcia> Consultado en: 1 julio 2015.

GERBAUDO, Analía. **Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias**. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, 2007.

ITZCOVICH, Susana. **Veinte años no es nada**. La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1995.

MALLET, Marie-Louise. Prefacio. In: DERRIDA, Jacques. **El animal que luego estoy si(gui)endo**. Madrid: Editorial Trotta, 2008. p. 9-13.

MONTES, Graciela. **El corral de la infancia**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

NOFAL, Rossana. Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas. In: JELIN, Elizabeth; KAUFMAN, Susana (Org.). **Subjetividad y figuras de la memoria**. Buenos Aires: Siglo XXI. 2006. p. 111- 129.

PETIT, Michèle. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

TOURNIER, Michel. ¿Existe una literatura infantil? **Imaginaria**, Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, Buenos Aires, n. 96, 2003. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/15/8abrir-el-juego.htm>> Consultado en: 15 mayo 2012.

Fuentes Primarias

BROWNE, Anthony. **Gorila**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

_____. **Zoológico**. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

CABAL, Graciela. **Miedo**. Argentina: Editorial Sudamericana, 2011.

CORTÁZAR, Julio. **Discurso del oso**. Buenos Aires: Libros del Zorro Rojo-Alfaguara, 2014.

DE BRUNHOFF, Jean. **Babar y sus hijos**. Barcelona: Aymá Editora, 1964.

_____. **El viaje de Babar**. Barcelona: Aymá Editora, 1965.

_____. **Babar y el cocodrilo y la coronación de Babar**. Barcelona: Aymá Editora, 1967.

DEVETACH, Laura. **Historia de Ratita**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

ISOL. **Vida de perros**. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

KITAMURA, Satoshi. **¿Yo y mi gato?** España: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MONTES, Graciela. **Aventuras y desventuras de Casiporro del hambre**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2006.

QUIROGA, Horacio. **La tortuga gigante y otros cuentos de la selva**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2005.

ROLDÁN, Gustavo. **Prohibido el elefante**. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.

_____. Gustos son gustos y Las reglas del juego. In: _____. **Sapo en Buenos Aires**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2008.

TASHLIN, Frank. **El oso que no lo era**. Madrid: Alfaguara, 1981.

VILLAFANE, Javier. El mensaje. In: _____. **Los sueños del sapo**. Cuento y leyendas. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2009. p. 11-16.

WALSH, María Elena. **Dailan Kifki**. Buenos Aires: Alfaguara, 2007.

WOLF, Ema. **Hay que enseñarle a tejer al gato**. Buenos Aires: Sudamericana, 2006.

Recebido em: 17/05/2015

Aceito em: 29/06/2015

A DESCONSTRUÇÃO DO MAL: A RELAÇÃO ENTRE “A BELA ADORMECIDA” E “MALÉVOLA”

EVIL DECONSTRUCTION: A RELATIONSHIP BETWEEN “THE SLEEPING BEAUTY” AND “MALEFICENT”

LA DESCONSTRUCCIÓN DEL MAL: LA RELACIÓN ENTRE “LA BELLA DURMIENTE” Y “MALÉFICA”

*Rosane Maria CARDOSO**

*Viviane da Silva DUTRA***

Resumo: Os contos de fadas são remanescentes dos antigos contadores de histórias que narravam para nobres e plebeus. Esses contos permaneceram em nossa literatura, sendo modificados à medida que os anos passavam. Um exemplo é a história da “Bela Adormecida” que possui três versões distintas escritas por Giambattista Basile, Charles Perrault e os Irmãos Grimm. Contudo, sua essência sempre foi mantida. O conto foi adaptado para o cinema em 1959, pela Disney, focando na maldição lançada na princesa e na luta entre o bem e o mal, representados pelo príncipe e pela bruxa, e em 2014, no filme “Malévola”, no qual o foco é a “vilã”, uma fada que passou da luz às trevas devido a uma profunda desilusão. Esta personagem é o foco de nossa discussão, refletindo sobre seu desenvolvimento a partir do mito da Bela Adormecida.

Palavras-chave: Contos de fadas; “A Bela Adormecida”; “Malévola”; Rituais de passagem.

Abstract: The fairy tales are remaining from the old storytellers that travelers and narrated to nobles and commoners. These narratives remained in our literature, being

* Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado na Universidad de Granada, Espanha. Professora de Letras no Centro Universitário UNIVATES e na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Letras/UNISC: Mestrado em Leitura e Cognição. Atua nas áreas de: literaturas espanhola e hispano-americana e literatura infantil e juvenil. Coordena as pesquisas **Violência, memória e subjetividade na narrativa latino-americana contemporânea e Narrativas infantis e juvenis contemporâneas: velhas histórias, novas versões e práticas leitoras**. Contato: rosanemc@unisc.br.

** Graduada em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade de Santa Cruz do Sul, no ano de 2004. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, da Universidade de Santa Cruz do Sul, área de concentração Cognição e Leitura, linha de investigação: Texto, Subjetividade e Memória. Contato: vsdutra@unisc.br.

modified all over the years. An example of this process is the narrative “The Sleeping Beauty” which has three different versions written by Giambattista Basile, Charles Perrault and Brothers Grimm. However, its essence has always been kept. The narrative was adapted into movie in 1959, by Disney, focusing on the curse on the princess and the struggle between good and evil, represented by the prince and the witch, and in 2014, the movie “Maleficent”, in which the focus is on the "villain", a fairy who changed from the light to darkness because of a deep disappointment. This character is the focus of our discussion, reflecting about her development from the myth of Sleeping Beauty.

Key-words: Fairy tales; “The Sleeping Beauty”, “Maleficent”, Rituals of passage.

Resumen: Los cuentos de hadas son remanentes de los antiguos narradores de historias de los nobles y plebeyos. Estos cuentos permanecieron en nuestra literatura, sufriendo modificaciones a medida que transcurrían los años. Un ejemplo, es la historia de la “Bella Durmiente” que posee tres versiones diferentes escritas por Giambattista Basile, Charles Perrault y los Hermanos Grimm. Aun así, su esencia se mantuvo. El cuento fue adaptado al cine en 1959 por Disney, enfocado en la maldición echada a la princesa y en la lucha entre el bien y el mal, representados por el príncipe y por la bruja; y en 2014 en la película “Maléfica”, donde el personaje central es la “villana”: un hada que pasó de la luz a las tinieblas debido a una profunda desilusión. Este último personaje es el objeto de nuestra discusión, en la que reflexionamos sobre su desarrollo a partir del mito de la Bella Durmiente.

Palabras clave: Cuentos de hadas; “La Bella Durmiente”; “Maléfica”; Ritos de paso.

Introdução

Os contos de fadas existem há milhares de anos e são originários de diversas e diferentes culturas existentes no mundo. Segundo Nelly Novaes Coelho, “desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens” (1998, p. 10). É essa transmutação que existe nos contos de fadas que os tornam tão fabulosos e irresistíveis.

Apreciados por todas as classes, no início, eram narrações feitas ao pé do fogo em cortes reais. Gradativamente, a prática se estendeu para o meio rural onde havia as tradicionais vigílias, nas quais contadores e contadoras animavam o momento. Os contos de fadas foram modificando-se à medida que aqueles que os escutavam e retransmitiam alteravam detalhes ou acrescentavam algo para torná-los

mais atrativos aos próximos ouvintes. Porém, mantinha-se viva a essência da história, segundo comenta Von Franz:

É notável constatar como um conto de fadas pode sobreviver vários séculos, quase inalterado. Isso se explica pelo fato de que ele reflete uma estrutura psicológica humana de base e, portanto, universal. Mesmo quando um conto emigra e se adapta numa certa medida ao país onde ocorre um novo enraizamento, seu tema fundamental permanece intacto, pois ele exprime um processo comum a todos os seres humanos (VON FRANZ, 1995, p. 25).

Para entender a formação do gênero, é crucial observar a intercessão entre a tradição oral e as narrativas posteriormente registradas e publicadas. Os primeiros autores são, de modo geral, bem nascidos e ótimos leitores, como o comprova Apuleio, no século II D.C. O final do século XIII apresenta a coleção anônima “Novellino”, obra repleta de temas fantásticos, *exempla* incomuns para o período medievo, e fábulas que revelam que um novo gênero está prestes a florescer. Esse fenômeno é reforçado pela obra de Boccaccio, “Decameron”, de 1349-1350, e de Chaucer, “The Canterbury tales”, de 1387. Ambos usam os motivos e a estrutura da narrativa maravilhosa, cuja forma se torna referência para escritores dos séculos XVI, XVII e XVIII, dos quais se destacam Francesco Straparola, com *Le piacevoli notti*, e Giambattista Basile, com “Locunto de li cunti”, escrito em 1634, também conhecido como “Il pentamerone”.

O conto de fadas distingue-se como gênero ao misturar motivos do folclore e de gêneros literários. Vladimir Propp, através do estudo de 600 contos populares, traça 31 funções básicas que constituem o paradigma do conto maravilhoso. Propp entende por função elementos constantes e essenciais para o desencadear narrativo ou para a constituição das personagens, notadamente o herói. Embora se trate da tradição russa, tais elementos podem ser encontrados em todo o mundo. Mas, por este mesmo motivo, a generalização exige cautela, pois, apesar das semelhanças, há diferenças igualmente significativas. Para Eliade, não é possível encontrar a memória exata de certo estágio da cultura, tendo em vista que os estilos culturais e os ciclos históricos confundem-se. O que permanece, segundo o autor, “é apenas a estrutura de um comportamento exemplar, isto é, suscetível

de ser vivido numa série de ciclos culturais e de momentos históricos.” (ELIADE, 1989, p. 162).

Eliade (1989) comenta, também, que o Ocidente transforma o conto de fadas em entretenimento para crianças e camponeses ou evasão para os citadinos, mas isso não impede que encarne a grande aventura humana pelo seu caráter iniciático: a luta contra o monstro, os enigmas aparentemente indecifráveis, a morte. O final feliz não simplifica a narrativa, pois é o ritual de passagem da ignorância e imaturidade para a idade espiritual e a vida adulta e plena, pois “com seus fabulosos trajes simbólicos e com esquemáticas simplificações morfológicas” (PAZ, 1995, p. 18), os contos condicionam a aventura humana à descida ao inconsciente, ao significado da magia, às celebrações sagradas que conserva da sua relação com o mito.

Bruno Bettelheim, psicanalista considerado referência em estudos sobre a importância do conto de fadas para a infância, acredita que tais narrativas agem no nível do consciente e do inconsciente e que as vivências apresentadas nos contos tradicionais permitem que se manifestem variados níveis de apreensão do mundo tanto narrado quanto o real: refletir, descobrir, vivenciar através do medo, da superação, do riso (BETTELHEIM, 1980).

De acordo com Bettelheim, “a criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões (existenciais) e crescer a salvo para a maturidade” (1980, p. 13). O final feliz, nessa concepção, oferece ao receptor a certeza de que aconteça o que acontecer o mal será castigado e a justiça prevalecerá.

A leitura do conto de fadas, no entanto, não é importante somente no âmbito da infância. Com base nos estudos de Jung (2008), as narrativas fantásticas seriam uma forma de o homem se reencontrar com o maravilhoso, os símbolos e o inconsciente, o que permitiria conhecer-se melhor, já que, segundo o psicanalista (2008, p. 118) o homem moderno está tão absorto em seu racionalismo que perdeu seus valores espirituais, fazendo com que nada seja considerado sagrado e deixando de reagir aos símbolos que o cercam e significam a vida.

Para Jung (2008), os símbolos são a linguagem do inconsciente e sua comunicação com nosso mundo se dá por meio dos sonhos. É importante observar que esses símbolos não podem ser interpretados

de forma unívoca, já que possuem significados diferentes para cada pessoa. Jung explica que:

Uma palavra ou imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou imagem tem um aspecto inconsciente mais amplo, que nunca é precisamente definido ou inteiramente explicado. (JUNG, 2008, p. 19).

Então, sendo os contos de fadas repletos de símbolos, também não possuem uma única interpretação, pois “o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida” (BETTELHEIM, 1980, p. 20). Esse posicionamento é ratificado pela psicanalista junguiana Von-Franz para quem “os contos de fadas exprimem os conteúdos inconscientes para os quais a mentalidade coletiva não dispõe de uma linguagem” (2010, p. 20), assim como os sonhos.

Dentre os contos de fadas conhecidos em nossa literatura, “A Bela Adormecida” é um exemplo de história que possui diferentes versões, mas em essência permanece intacta. O italiano Giambattista Basile, o francês Charles Perrault e os alemães Wilhelm e Jacob Grimm apresentaram as respectivas versões, colhidas do acervo popular, da princesa que cai em sono letárgico após espetar o dedo. O conto também foi imortalizado pelo cinema, pelos estúdios Disney, na animação “A Bela Adormecida”, de 1959, e no filme “Malévola”, de 2014, cuja protagonista é tema deste artigo.

Três versões de um conto de fadas

A primeira versão de “A Bela Adormecida” foi registrada em 1634, na coletânea “Il Pentamerone: lo cunto de li cunti”, de Basile. A narrativa, intitulada “Sole, Luna e Talia”, conta a trajetória de Talia que, ao nascer, recebeu terríveis previsões: a menina furaria o dedo em uma farpa de linho e cairia em sono profundo. O pai imediatamente tomou medidas para evitar a desgraça, mas foi inútil. Anos depois, ao encontrar uma senhora com uma roca, a curiosidade faz com que a jovem tentasse manuseá-la e, quase imediatamente, uma farpa do linho entrou sob sua unha. Ela caiu em sono profundo. O pai, então, a

colocou em seu palácio de campo, sentada em um trono, e fechou as portas, abandonando o local. Tempos depois, um rei, que caçava, viu o castelo, entrou viu Talia adormecida. Tentou acordá-la de todos os modos, mas ela continuava em sono profundo. Deslumbrado por sua beleza, deitou-se com ela. Depois, voltou para o seu reino e para a sua esposa.

Passados nove meses, Talia, ainda adormecida, deu à luz um menino e uma menina, Sol e Lua. Certo dia, famintos e procurando pelo seio materno, os gêmeos sugaram o dedo da mãe e, com isso, a farpa de linho. Talia despertou e descobriu, maravilhada, os filhos. Longe dali, o rei lembrou-se da jovem adormecida e decidiu revê-la, encontrando-a acordada junto às crianças. Feliz, passou a visitá-los frequentemente.

Tomando conhecimento da existência de Talia e dos meninos, a rainha, enciumada, ordenou ao criado que pegasse os dois pequenos e os levasse ao cozinheiro para descarná-los e prepará-los para o jantar do rei. Mas, o cozinheiro, de bom coração, escondeu as crianças, cozinhando dois cabritos para a ceia. O rei comeu com gosto, para satisfação da esposa. Dias depois, ela ordenou que o criado buscasse Talia. Quando a moça chegou ao reino, a rainha decidiu queimá-la. Estava prestes a jogar a jovem na fogueira, quando o rei apareceu, impedindo a desgraça. A rainha, cheia de ódio, contou ao esposo que ele havia devorado os próprios filhos. Desesperado, o rei jogou a rainha no fogo. Depois, mandou buscar o cozinheiro para que tivesse o mesmo destino. Porém, este lhe revelou a verdade sobre o destino das crianças. O monarca presenteou-o com uma grande fortuna. Por fim, casou-se com Talia e todos foram felizes para sempre (BASILE, 2001).

A versão de Perrault, de 1694, “A Bela Adormecida do bosque”, é baseada no conto de Basile, mas apresenta mais elaboração nos detalhes. Em um reino distante, depois de muitos anos desejando filhos, a rainha finalmente deu à luz uma linda menina. Os monarcas realizaram uma grande festa e sete fadas foram convidadas como madrinhas da princesa. Contudo, uma velha fada, que todos pensavam estar morta, apareceu para o festejo. Como não havia pratos de ouro para as oito fadas, ela não recebeu essa honra e, crendo estar sendo desprezada pelos reis, amaldiçoou a menina para que morresse ao tocar em um fuso. Uma das boas fadas, no entanto, amenizou a maldição, anunciando que a princesa não morreria, mas cairia em um sono que

duraria cem anos. O rei ordenou que todas as rocas fossem queimadas. No entanto, ao completar quinze anos, a princesa encontrou uma mulher fiando linho em uma das torres do castelo. Ao aproximar-se do instrumento, feriu-se no fuso e caiu em sono profundo.

As fadas encantaram o castelo para que todos dormissem com a princesa. Ao fim dos cem anos, um príncipe, que caçava, ficou sabendo da lenda da Bela Adormecida e decidiu ir ao castelo. Quando afinal a encontrou, ficou pasmo com sua beleza e, enquanto a contemplava, ela acordou, se apaixonando imediatamente por ele. Casaram-se e tiveram dois filhos, Aurora e Dia. Todos vivem felizes no reino do príncipe, que assume o trono.

Algum tempo depois, surgiu uma guerra, obrigando o rei a partir, deixando a família aos cuidados da mãe que, por ser descendente de uma linhagem de ogros, desejou comer os netos e ordenou a um criado que os matasse. Porém, o homem poupou a vida das crianças, oferecendo carne de caça à rainha. Pouco depois, ela quis devorar a nora. Outra vez o criado enganou-a até o retorno do príncipe que, tomando conhecimento das ordens de sua mãe, confrontou-a. Ela atirou-se em um poço de víboras, morrendo (PERRAULT, 2005).

A versão dos Irmãos Grimm, lançada em 1812, com o título “A Bela Adormecida”, apresenta poucas diferenças em relação à de Perrault. Muda o número de fadas, de sete para doze, e o final exclui a relação canibalesca com a sogra. É preciso enfatizar que, à época dos Grimm, o conto de fadas estava definido como “histórias para crianças”, no sentido de aporte pedagógico, motivo por que os editores exigiam determinados limites nas versões dos Irmãos (TATAR, 1987).

A trajetória que o herói precisa percorrer é árdua e repleta de obstáculos, pois é necessário que ele mostre o seu valor, honra e coragem ao enfrentar as diversas provas impostas pelo mal para, enfim, triunfar e ter seu momento de herói. A bruxa má é o pior e mais intenso de todos os obstáculos a serem ultrapassados. Seu ódio torna-a mais poderosa frente aos desafios que impõe ao herói. Contudo, o mal sempre enfraquece perante o amor e é esse sentimento que acaba por vencer. Nas versões cinematográficas de “A Bela Adormecida”, temos, na animação, o mesmo parâmetro: uma princesa indefesa e amaldiçoada, as fadas boas, o príncipe encantado e a bruxa má. Já em *Malévola*, a história transgride a narrativa sobre a vilania, permitindo

que se possa, de certo modo, aproximar a trajetória da fada Malévola em algo mais próximo às fontes do conto maravilhoso.

Malévola e a desconstrução do mal

O bem e o mal estão sempre presentes nos contos de fadas, representando a batalha eterna do homem. Na animação “A Bela Adormecida”, essa estrutura permanece, pois a bruxa tenta de todas as formas impedir que a maldição seja desfeita pelo príncipe apaixonado. É o beijo do amor verdadeiro, representado pelo jovem, que desfaz o mal lançado sobre a princesa. A bruxa permanece até o final da história em seu ódio e maldade, não recuando ou se modificando com o passar do tempo, o que levou à sua morte pela espada do príncipe e ao triunfo do amor.

O amor acaba por ser a chave que resolve o conflito da história, o amor inocente, puro e verdadeiro que acaba com o mal imposto à donzela. O amor de um homem por uma mulher, que está descobrindo sua essência e valor na medida em que amadurece com a chegada de seus dezesseis anos, começa, então, a aflorar sua feminilidade. Para Diana e Mário Corso,

A vida depois do rito de passagem é separada da anterior por uma morte simbólica e, não em poucas tradições, os neófitos até ganham um novo nome, pois se trata mesmo de uma nova existência. Como são sociedades com menos degraus etários que a nossa, morre a criança para emergir o adulto, sem fases intermediárias. O que entendemos por adolescência, numa sociedade ritualizada, pode se resumir a uma noite na floresta, a alguma mutilação ou prova que se tenha de cumprir. Quando existe um ritual, não há nuances, o antes e o depois não deixam lugar a dúvidas. Antes da cerimônia o sujeito era criança, depois é adulto e ponto, vai responder pelos seus atos de outra maneira, vai ter outro estatuto social e sexual, vai estar pronto para o que quer que seja considerada a vida adulta (CORSO; CORSO, 2005, p. 88).

Esse rito de passagem existe na animação, pois quando acorda, a princesa e o príncipe celebram seu noivado e futuro casamento. Isso é esperado e festejado por todos nos dois reinos.

“Malévola”, apesar da riqueza simbólica que celebra, efetivamente, o conto de fadas subverte toda essa ordem, ao menos à primeira vista. O foco está na existência da fada, em como cresceu e em como se tornou má. De fato, a narrativa fílmica retoma a origem do sentido da magia e do feminino, sempre relacionados. Tempo houve em que fada e bruxa não eram oposições, mas fonte de conhecimento sobre a natureza. A mulher, na sua proximidade com a terra e com o lar, conhecia ervas, chás, poções e criava pequenos milagres na rotina da comunidade. É conhecida a passagem da magia de algo natural para algo nefasto, no momento em que dogmas religiosos relegaram a crime e pecado o que antes era cotidiano. Em síntese, a dicotomia entre santa e pecadora vai coincidir com a oposição – imposta – entre fada e bruxa. O filme, em certa medida, retoma o feminino em sua fonte.

Malévola, inicialmente, é uma fada boa e respeitada entre sua gente, os Moor. Mas ela conhece Stefan, um jovem aldeão que sonha morar no castelo do rei. A fada cresce tendo por companhia o jovem que a faz acreditar que a ama verdadeiramente, tornando-a vulnerável à ambição dele. A confiança é quebrada quando o rei do reino vizinho, após uma batalha com Malévola, decreta que quem matar a fada e lhe apresentar a prova de tal feito será nomeado seu sucessor.

Stefan, sentindo a oportunidade, decide ir ao encontro de Malévola para matá-la e subir ao trono como sempre sonhou. Depois de fazê-la adormecer com uma poção, tenta matá-la, mas não tem coragem para realizar tal feito. Então, arranca-lhe as asas e foge. Ao entregar as asas ao rei, fazendo-o crer que matou a fada, Stefan garante seu futuro reinado, mesmo que este tenha por base dois enganos. Malévola, no momento em que acorda e percebe a traição de Stefan, estabelece para si a certeza de que o amor verdadeiro não existe, premissa que guiará a narrativa fílmica.

Conforme Chevalier e Gheerbrant, as asas são, simbolicamente, “antes de mais nada, símbolo do alçar voo, do alijamento de um peso (leveza espiritual, alívio), de desmaterialização, de liberação – seja de alma ou de espírito –, de passagem ao corpo sutil” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 90). Para Malévola, suas asas eram uma extensão de seu corpo e de sua alma. Ser separada de tal bem a deixou incompleta e presa a uma realidade assustadora, pois, apesar de seus grandes poderes, as asas a levavam aonde quisesse e a auxiliavam na defesa de seu povo. Consequentemente, a perda fez

com que sua alma se escurecesse, mediante um fato extremamente traumático. Malévola, em certo sentido, aproxima-se dos muitos monstros míticos femininos que, conforme aponta Cardoso:

São, necessariamente, inconformados pela forma que envolve dois mundos geralmente inconciliáveis. Com relação a essas criaturas, paira a pergunta sobre o que significa monstrosidade, conceito que resulta tão dúbio quanto a aparência e o significado das personagens (CARDOSO, 2014, p. 23).

Ao ser traída, Malévola se transforma em um ser amargo a ponto de seu reino tornar-se igualmente negro e lúgubre, como se ela estendesse a sua terra todo o ressentimento e a raiva. A culminância dessa escuridão se dá quando amaldiçoa a filha de Stefan, Aurora, que aos dezesseis anos espetará seu dedo em um fuso e cairá em um sono eterno de morte. Apenas um beijo de amor verdadeiro será capaz de acordá-la. Como não crê no amor verdadeiro, condena a princesa a algo que não poderá ser quebrado. Apesar de Stefan implorar de joelhos que ela não faça tal coisa, a fada concretiza sua vingança. Com isso, em certa medida, Malévola se equivale ao atual rei, pois é incapaz de perceber que está atingindo a alguém completamente inocente e pura, como ela havia sido uma vez. Para Von Franz:

O mal se entranha mais e mais nos outros, causando reações em cadeia, de vingança e punição, provocando remorso e incutindo a ideia de que devem ter uma consciência pesada, até que realmente se voltam para o mal por causa dessa má consciência reprimida (VON FRANZ, 1985, p. 223).

Com medo do que a fada escura pudesse fazer com sua filha, o rei pediu que as três fadas boas, que a abençoaram, levassem-na ao chalé na floresta e cuidassem da menina até que completasse dezesseis anos e passasse o tempo da maldição. Contudo, Malévola sabia onde estava a menina e presenciou a maneira como as três fadas, de forma extremamente desastrada, cuidavam da princesa, intervindo quando necessário.

À medida que Aurora crescia, Malévola se modificava, apesar de tentar não externar essa mudança. Observa-se, assim, o nascimento de um amor maternal em Malévola, pois todo seu cuidado e sua

presença durante o desenvolvimento de Aurora mostram que seus sentimentos haviam mudado para algo puro e bom, a ponto de, por fim, tentar retirar a maldição que se abate sobre a princesa. Porém, é quando percebe o preço do seu poder. Nem ela mesma pode revogar a própria lei.

Depois de muitas peripécias, a princesa efetivamente cumpre o seu destino e se fere em um fuso, caindo em letargia. Supostamente, o príncipe recentemente surgido na vida de Aurora a salvará com um beijo de amor, mas nada acontece. Malévola acredita que sua teoria é verdadeira e que o amor verdadeiro não existe. Então, aproxima-se do leito da moça, externa todo seu arrependimento por tê-la amaldiçoado e a beija maternalmente na testa. Segundos depois, Aurora abre os olhos. Juntas, derrotam o despótico Stefan e unem o reino dos homens e o reino fantástico dos Moor. Aurora torna-se a rainha e Malévola, tendo recuperado suas asas, é, outra vez, o ser livre e amoroso de outrora.

Em “Malévola”, a história da princesa que dorme encantada no bosque é reinventada. Em parte, a Disney segue a proposta contemporânea de mostrar “o outro lado da história”. Isto é, são muitas as versões atuais de contos maravilhosos que invertem a posição do vilão. Assim, o lobo não é tão mau nem os porquinhos tão santos, por exemplo. Essa perspectiva tem a ver com uma série de pressupostos pedagógicos sobre a possível crueldade dos contos de fadas. No entanto, o filme de 2014 vai além. Ainda que a proposta possa ser a apresentação de nova perspectiva ao vilão, a proposta avança ao realmente humanizar a personagem para além de simplesmente torná-la protagonista ou vítima passiva daqueles que, anteriormente, eram os heróis narrativos.

Nessa linha, destaca-se o fato de que Malévola é a vítima de si mesma. Ao longo dos 15 anos de Aurora, é ela quem sofre a perda das asas e do amor, negando constantemente a si mesma a ternura que, efetivamente, sente por todos. Embora pareça a vilã – pelas roupas, pela obscuridade que se abate sobre o reino dos Moor – sua única atitude concreta de maldade é a maldição sobre a princesa, praga que se cumpre, mas é imediatamente revogada pelo amor trazido pelo beijo da própria Malévola.

Subverte-se, igualmente, no filme, a estrutura narrativa clássica: a longa espera por um filho, o nascimento real, o malefício, a

chegada do salvador, a felicidade. Ou, em outras palavras, os elementos atinentes aos contos de fadas: luta do bem versus o mal, a recompensa e o final feliz, basicamente. Em “Malévola”, tudo se centra na fada. Se os referidos elementos aparecem, estão nela. Aurora é pouco mais do que uma coadjuvante. De fato, a menina, sobretudo, lembra a própria Malévola quando esta não conhecia o mal. Não por acaso, uma é loira e a outra morena, lembrando a luz e a sombra que faz parte de todos.

Se é Stefan que perverte o coração da fada, isso ocorre porque dentro de cada um existe o risco de deixar-se levar pelo rancor, situação do próprio rei. Em vários momentos da narrativa filmica pode-se perceber que Stefan é contaminado pela ambição de maneira gradual, até ser totalmente vencido por ela. Não se trata, pois, de um vilão apresentado como simplesmente mau, mas de alguém que se torna assim, risco que Malévola decide correr e que Aurora, gradativamente, interrompe. A princesa assume, assim, o papel da fada-madrinha. Talvez, ela pudesse, inclusive, ajudar a Stefan, mas, quando ela o reencontra, ele já está obcecado demais para voltar atrás.

Um dos méritos da película, portanto, é oferecer uma narrativa que, em certa medida, retoma o conto de fadas e o eleva a um discurso repleto de ritos de passagem significativos ao mesmo tempo. Ali está a eterna luta entre o bem e o mal, mas com um revestimento inteligente e criativo que não subestima a capacidade do espectador em perceber que a vida não se divide em preto e branco. Não há transformações de feio/anormal a bonito/normal, pois Malévola é uma bela criança com chifres e asas. Sua aparência só assusta quando está zangada, mas é capaz de atrair a pequena Aurora que percebe nela, como possivelmente o faz a criança espectadora, que a maldade é só aparente.

Considerações Finais

A história da bela menina amaldiçoada a morrer aos quinze anos de idade, que passa por um sono renovador e desperta graças ao amor, tem uma larga trajetória literária e cinematográfica. Além dos filmes aqui referidos, ainda foram produzidos o musical “Sleeping Beauty”, 1987; “A Bela Adormecida” (“La Belle Endormie”), em

2010; “Beleza adormecida”, em 2011; e “A bela que dorme”, em 2013, que, embora se baseie em um fato, faz referência clara ao mito.

Na animação “A Bela Adormecida”, há uma história na qual o bem se sobrepõe ao mal, destruindo o ser maldoso que impedia o príncipe de alcançar seu objetivo e quebrar a maldição da princesa. Nessa versão, Malévola é uma bruxa cujo interior é pura maldade, e do início ao fim tenta impedir que seu feitiço seja quebrado e se compraz quando acredita ter vencido. O que lhe resta como punição é a morte, o que ocorre quando o príncipe Felipe luta com ela em frente ao castelo onde Aurora dorme. Aqui, o herói é o príncipe que tenta de todas as formas libertar sua amada e seu amor fica evidente quando a beija e a princesa acorda, demonstrando que retribui o sentimento.

Em “Malévola”, a “bruxa” é uma fada, pura e inocente que, ao ser traída, exterioriza sua dor através do ódio. Sua face obscura se mostra, pois perdeu parte de sua alma e de seu corpo, já que suas asas eram uma extensão de seu ser e de sua personalidade. Através de Aurora, a luz volta à vida de Malévola e, ao lhe devolver as asas, a liberta da escuridão que a fada se havia imposto, tornando-a inteira novamente.

“Malévola” obteve grande receptividade junto ao público infantil. Tanto quanto a princesa que muitos querem ser, a fada promove a identificação com o receptor e permite vivenciar os rituais de passagem tão caros à travessia pessoal de cada um de nós.

A receptividade ao filme evidencia o que vimos defendendo neste artigo. Isto é, a “maldade” de Malévola não engana a ninguém. Ela não é, de fato, a vilã. E, mesmo quando assim atua, a fuga ao estereótipo cria uma personagem fascinante, como devem ser os vilões, já que eles são a medida da grandeza do herói. Porém, é uma narrativa com dois vilões oponentes e, na batalha entre Stefan e Malévola, o espectador tem a oportunidade de questionar o que, realmente, significa o mal.

Assim, esta narrativa cinematográfica acessa uma leitura rica à história tantas vezes contada e recontada pela literatura e pelo cinema. Em vez de respostas, traz perguntas. Em vez de bruxas, traz fadas em sua origem. Em vez de príncipe salvador, o amor pode estar onde menos se espera. No lugar do “final feliz”, oferece muitos finais. O casamento, por fim, é uma possibilidade, não a certeza. Sobretudo, “Malévola” celebra o mundo mágico, diferente. Instaura, em última

instância, uma nova perspectiva, mais coerente, inclusive, sobre o que é o maravilhoso.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARDOSO, Rosane Maria. **Princesas que viram monstros: o corpo feminino no conto de fadas**. Curitiba: Appris, 2014.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Lisboa: 70, 1989.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de fadas**. 5. ed. São Paulo: Iluminuras, 2008.

JUNG, Carl Gustav (Org.). **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KAST, Verena. **A dinâmica dos símbolos: fundamentos da psicoterapia junguiana**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAZ, Noemí. **Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas**. São Paulo: Cultrix, 1995.

PERRAULT, Charles. **A bela adormecida no bosque**. São Paulo: Global, 2005.

PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REITHERMAN, Wolfgang (Dir.). **A bela adormecida** (Filme). Estados Unidos: Walt Disney Productions, 1959.

STROMBERG, Robert (Dir.). **Malévola** (Filme). Estados Unidos/Reino Unido: Walt Disney Productions, 2014.

TATAR, Maria. **The hard facts of Grimm’s fairy tales**. Princeton: Princeton University Press, 1987.

VON FRANZ, Marie Louise. **A sombra e o mal nos contos de fada**. São Paulo: Paulus, 1985.

_____. **O feminino nos contos de fadas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BASILE, Giambattista. Sun, Moon and Talia. In: ZIPES, Jack. **The great fairy tale tradition: from Straparola and Basile to the Brothers Grimm**. New York: W. W. Norton, 2001. p. 685-687.

Recebido em: 11/05/2015

Aceito em: 22/06/2015

CULTURA E INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA DE LE: UMA INTRODUÇÃO TEÓRICA

CULTURE AND INTERCULTURALITY IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: A THEORETICAL INTRODUCTION

CULTURA E INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE LE: UNA INTRODUCCIÓN TEÓRICA

*Danilo Neves PEREIRA**

Resumo: O presente artigo resulta de um breve levantamento bibliográfico, cujo objetivo é explicar os principais conceitos relacionados ao termo cultura que podem auxiliar o professor de línguas a entender os processos interculturais que ocorrem durante o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Utilizando alguns dos principais autores da linguística aplicada e da antropologia que discutiram sobre o tema, esse artigo traz algumas definições da palavra cultura, além de outros termos relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tais como o conceito de *languaculture*¹, fluxos culturais e competência intercultural. Este artigo, em síntese, procura, através de uma discussão teórica, atentar para a importância dos estudos interculturais para a sala de aula de línguas.

Palavras-chave: Cultura; *Languaculture*; Interculturalidade; Ensino de línguas.

Abstract: This paper is the result of a brief theoretical study whose main goal is to present the main concepts related to the term "culture" that can help language teachers understand the intercultural processes that take place during the teaching and learning of a foreign language. Using some of the most important writers in applied linguistics and anthropology that discussed this topic, this article brings some definitions of the word "culture" as well as other relevant terms to the teaching and learning of foreign languages, such as the concept of *languaculture*, cultural flows and intercultural competence. Briefly, this paper aims at, through a theoretical discussion, drawing attention to the importance of intercultural studies to the language classroom.

Keywords: Culture; *Languaculture*; Interculturality; Language teaching.

Resumen: El presente artículo resulta de un breve relevamiento bibliográfico, cuyo objetivo es explicar los principales conceptos relacionados al término cultura, los

* Aluno do mestrado em Letras e Linguística e professor do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Contato: makotx@hotmail.com.

¹ Este artigo optou por manter o termo *languaculture* no original para se manter mais fiel ao termo cunhado por Agar (1994).

cuales pueden auxiliar al profesor de lenguas a entender los procesos interculturales que ocurren durante la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se recurrió a los aportes de algunos de los principales autores de la lingüística aplicada y de la antropología, referidos a este tema, de modo que este artículo comprende algunas definiciones de la palabra cultura, además de otros temas relevantes para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como los conceptos de *languaculture*, flujos culturales y competencia intercultural. En síntesis, se busca, por medio de una discusión teórica, llamar la atención acerca de la importancia de los estudios interculturales en el aula de lenguas.

Palabras clave: Cultura; *Languaculture*; Interculturalidad; Enseñanza de lenguas.

Introdução

A palavra cultura é, atualmente, muito presente no meio de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) tanto no âmbito da academia, quanto no meio escolar privado e público. Professores e alunos de LE convivem com essa palavra em suas salas de aula frequentemente e, muitas vezes, nem se perguntam o que é a “cultura” que eles estão ensinando ou onde ela está presente nas suas aulas. Para muitos docentes, aprender cultura é conhecer fatos históricos e as festas dos povos que falam a língua-alvo, enquanto que para outros professores “estudar uma nova cultura” significa ler os clássicos da literatura e apreciar os “maiores” ícones artísticos desses povos.

Pelo exposto, cultura realmente parece ser uma palavra difícil de definir quando se há tantas ideias e definições para o termo (SPENCER-OATEY, 2009, p. 13) e tantas práticas diferentes baseadas no que os professores entendem como cultura.

Dito isto e tendo em vista o mundo globalizado dentro do qual uma grande parte dos alunos de línguas estrangeiras está inserida, é preciso que o ensino de línguas estrangeiras possa ir além dessa visão de senso comum que é oferecida e vendida nos cursos de línguas. É necessário que o professor de LE conheça mais do que apenas os feriados dos países da língua-alvo para que sua prática docente possa ser interculturalmente significativa para o seu aprendiz e para que esse aprendiz possa se posicionar, de fato, como um falante intercultural dessa língua. Em outras palavras, é importante que o professor de LE entenda cultura sob os diversos eixos teóricos que estudam essa área

do conhecimento além de entender como as diferentes culturas se encontram nas interações humanas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Pensando nisso, este artigo trata de um breve levantamento bibliográfico de conceitos importantes para a prática docente de professores de línguas estrangeiras, tais como o conceito de cultura, *languaculture*, competência intercultural, e multiculturalismo crítico.

Primeiramente, este trabalho estabelece relação entre língua e cultura para depois definir a última de acordo com algumas das várias correntes teóricas que já discursaram sobre o tema, utilizando como base os trabalhos de Bauman (2002), Risager (2006), Kramsch (1993 e 1996), e Spencer-Oatey (2009).

Por último, utilizando Corbett (2003), mostra-se algumas implicações dos estudos interculturais para a sala de LE e trata-se da importância da interculturalidade na sala de línguas, além de apontar algumas críticas à abordagem intercultural feita pelos teóricos da linguística aplicada crítica, como apresentado por Kubota (2010).

Pressupostos teóricos

Relação entre língua e cultura

Pensar em língua é pensar em interação social. Através da interação é que podemos expressar discursos, ideologias e, também, culturas. É também por meio da interação social que a comunicação acontece e que sentidos são construídos.

Kramsch (1998, p.3) começa o primeiro capítulo de seu livro “Language and Culture” explicando a relação entre língua e cultura, como fator importante para entender o ensino de línguas estrangeiras e sua dialogia com as culturas de língua estrangeira. Para Kramsch, língua é “a principal maneira pela qual nós conduzimos nossas vidas sociais” e que por isso, língua e cultura estão intimamente relacionados. De acordo com a autora, língua se relaciona com cultura porque a língua tem o poder de (i) expressar, (ii) englobar, e (iii) simbolizar realidades culturais; é através da língua que os falantes podem se comunicar e construir as suas realidades. Desse modo, aprender uma língua estrangeira é uma atividade intercultural em sua essência já que através da língua-alvo, o aprendiz de línguas

estrangeiras é capaz de expressar, englobar e simbolizar a sua própria realidade cultural e entender as realidades culturais dos outros que utilizam a língua estrangeira. Aprender uma LE é se engajar num diálogo entre a sua própria cultura e a cultura do outro, é adentrar a realidade cultural do outro (KRAMSCH, 1998, p. 3).

Esse processo, apesar de parecer simples, é complexo, pois qualquer aprendiz de LE já possui a sua própria língua e cultura e, ao estudar a cultura do outro, ele se depara com o estranho numa relação onde a sua cultura 1 influencia a sua comunicação tanto quanto a sua língua 1 (VALDES, 1986, p. 1-2). O processo de se expressar e simbolizar suas realidades culturais, que sempre foram expressas na sua língua materna (doravante L1), torna-se complexo e o professor de línguas precisa estar preparado para ajudar seu aluno a adentrar o desconhecido de uma forma saudável. É pensando nisso que este trabalho traz os conceitos decultura, *languaculture* e de competência intercultural.

Definindo cultura

As definições de Bauman

A palavra cultura é comum no vocabulário popular e, por ser comum, cada indivíduo entende cultura de uma forma diferente. Assim também é nas áreas do conhecimento, cada área, por exemplo a Psicologia, a Sociologia, e a Linguística Aplicada, entende o conceito de cultura de acordo com seus teóricos e por isso existem várias definições para o mesmo termo na academia (SPENCER-OATEY, 2009, p. 14).

Como Bauman (2002, p. 95)^{2, 3} postula:

A persistente ambiguidade do conceito de cultura é notória. Muito menos notória é a ideia de que essa ambiguidade se deriva tanto da

² Tradução nossa para: “La persistente ambigüedad del concepto de cultura es notoria. Lo es mucho menos la idea de que esta ambigüedad no se deriva tanto de la forma en que la gente define la cultura como de la incompatibilidad existente entre numerosas líneas de pensamiento que han convergido históricamente sobre el mismo término”.

³ Tradução nossa para: “The hierarchical concept of culture is the well-known one in which a culture is something that the individual human being or individual society either ‘has’ or ‘does not have’, or ‘has’ at a higher or lower level.”

forma que as pessoas definem cultura quanto da incompatibilidade existente entre numerosas linhas de pensamento que convergiram historicamente sobre o mesmo conceito.

Este trabalho seleciona algumas definições importantes de cultura que podem ser aplicadas para compreender os processos e as interações interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras, partindo de Bauman (2002), até chegar ao conceito de cultura dos estudos interculturais.

Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman, (BAUMAN, 2002) existem três dimensões do conceito “cultura”: 1. uma hierárquica; 2. uma diferencial; e 3. uma genérica.

Risager (2006), ao discutir os conceitos de cultura adotados por Bauman (2002, p. 32), explica que “o conceito hierárquico de cultura é o mais bem conhecido, de acordo com o qual cultura é algo que um ser humano individual ou uma sociedade em específico ‘tem’ ou ‘não tem’, ou ‘tem’ em maior ou menor grau”. Este conceito data desde o século XIX quando se acreditava que algumas sociedades eram mais evoluídas do que as outras (RISAGER, 2006, p.40) ou que algumas sociedades eram mais “civilizadas e cultivadas” do que as outras.

No contexto educacional em geral, esse conceito é muito utilizado quando o professor acredita que os seus alunos não têm cultura e que a sua função é a de transferir o seu conhecimento a eles para que estes possam alcançar um nível ideal, menosprezando assim a bagagem e a cultura do discente em detrimento da cultura que o professor considera adequada.

Essa concepção tem sido muito problematizada por ser considerada eurocêntrica e elitista já que, de acordo com o ponto de vista hierárquico de cultura, as sociedades são classificadas como sendo “com cultura” e “sem cultura” tendo como referência a elite do mundo ocidental (STOCKING, 1996, p. 871 apud RISAGER, 2006, p. 41). Como Bauman (2002) argumenta, o problema desse conceito de cultura é que ela assume que “existe uma natureza ideal do ser humano e que cultura significa um esforço prolongado e vigoroso para alcançar esse ideal”.

Prosseguindo com a discussão sobre diferentes termos para conceituar cultura, Bauman (2002, p. 118) introduz o conceito

diferencial. O autor o define como “o conceito que procura diferenciar pessoas e grupos entre si”, em outras palavras, cultura neste conceito se resume a um conjunto de características de um grupo que os torna singular perante os demais. Apesar de valorizar as culturas nacionais, Bauman afirma que o conceito diferencial de cultura foi importante por afirmar a pluralidade dentro do termo “cultura” e por reconhecer a existência de “as culturas” ao invés de “a cultura”, como era acreditado na visão hierárquica (2002, p. 125).

De acordo com essa visão de cultura é possível afirmar a existência de uma cultura que se caracteriza pela sua diferença das outras culturas do mundo em seus “ethos, gênios, padrões, configurações e estilo sociais” (BAUMAN, 2002, p. 133).

Cultura, ao invés de ser um objeto adquirível através do esforço humano, como no modelo hierárquico, passa a ser considerada como um conjunto de características de um povo que acabam por diferenciar os povos uns dos outros. Assim, nesse modelo, uma cultura se configura através da sua diferença perante a outras culturas.

No âmbito acadêmico e escolar, essa visão de cultura é muito presente quando o professor, em especial o de línguas estrangeiras, apresenta em suas aulas os diferentes países que utilizam a língua-alvo explorando os festivais de cada país, as variedades linguísticas de cada país, como se esses eventos fossem características típicas daqueles povos.

O último conceito de Bauman (2002) é o genérico. De acordo com o autor, esse conceito aborda as nuances do termo cultura que as visões hierárquicas e diferenciais deixaram de lado (BAUMAN, p. 148). Nessa visão, cultura é aquilo que toda humanidade compartilha, o que diferencia os seres humanos do resto do reino animal (RISAGER, 2006). Cultura nesse sentido é um termo que equivale a toda construção sócio-histórica humana que nos faz diferente dos outros seres vivos, ou seja, é “a praxis humana, o modo de ser no mundo do ser humano” (BAUMAN, 1999, p. 43, apud RISAGER, 2006, p. 33).

O termo cultura através da história

Risager (2006), ainda no mesmo livro, também traz um breve apanhado histórico de como a palavra cultura tem sido usada no

mundo ocidental. De acordo com Risager (2006), essa palavra tem sido utilizada com três conceitos diferentes que, embora tenham surgido em momentos históricos diferentes, ainda se mantêm. Conforme o autor, são respectivamente: 1. conceito individual de cultura; 2. conceito coletivo de cultura; e 3. conceito estético de cultura.

O conceito individual de cultura vem da ideia de que um indivíduo pode se melhorar através da cultivação da mente. Este conceito, segundo a autora, é conhecido desde a época de Cícero que o utiliza no termo *cultura animi*, e ainda é muito comum quando se houve falar que certa pessoa *tem* cultura. Cultura nesse sentido é o mesmo que uma mente cultivada, educada. Fazendo um paralelo com as visões de cultura de Bauman (2002), é interessante notar que essa visão possua aspectos bem próximos da visão hierárquica de cultura ao entender cultura como um bem adquirível.

O segundo conceito, no sentido coletivo de cultura, precisa ser dividido em duas fases: 1. a hierárquica; e 2. a não hierárquica (RISAGER, 2006, p. 36). A fase hierárquica é a mais antiga e lida com o que as sociedades “cultivadas” têm em comum. Já a fase não hierárquica surgiu quando J. G. von Herder problematizou a concepção de cultura hierárquica do século XVIII e concluiu que “[...] todos povos do mundo participam de um gradual, histórico processo de cultivação e que cada pessoa possui cultura” (RISAGER, 2006, p. 36). A segunda fase desse conceito, em particular, traz importantes implicações para a área da educação, pois reconhece que a cultura do aluno, muitas vezes diferente das culturas consideradas “ideias”, também, merece estudo e reconhecimento.

O último conceito, o estético, muito comum, surgiu no século XIX quando se pressupunha que a cultura estava ligada às “artes” e suas vertentes, como a literatura, a música e as artes visuais. O conceito estético de cultura também está relacionado com a visão hierárquica de Bauman (2002) porque considera como “arte” somente aquilo que vem da elite e que tem um “valor artístico”, apreciado pela mesma elite. Esse conceito foi muito questionado nos anos 1960 com o surgimento dos estudos culturais que deixaram de lado a cultura elitista e focaram seus estudos na cultura de massa destinada à vida cotidiana ao invés da vida acadêmica (CORBETT, 2003, p. 15).

Finalizando os conceitos de cultura, Risager (2006, p. 37) aponta que os conceitos de Bauman (2002) e os conceitos históricos

não se opõem necessariamente. Risager (2006) afirma, ainda, que, por tratarem de aspectos diferentes do termo cultura, todas as definições apresentadas podem se complementar para melhor entender como a palavra cultura tem sido utilizada e definida teórico e historicamente.

Em outras palavras, definir cultura é como tentar capturar todos os ângulos de um objeto em uma foto, por mais atraente que a foto seja, ela nunca captará o objeto em sua integridade. Para capturar um objeto em fotografia em sua integridade, é necessário tirar a mesma foto de vários ângulos, para assim ter uma visão “completa” do objeto. Assim, também, acontece com o termo cultura, é necessário entendê-lo sob os diversos eixos teóricos para ter uma visão mais ampla e completa de como o termo tem sido usado nas áreas do conhecimento e pelas pessoas em geral.

A relatividade linguística de Sapir e Whorf: as primeiras discussões sobre a relação entre cultura e língua

A partir do século XIX e do XX, diferentes áreas do conhecimento começaram a utilizar o termo cultura. Mais especificamente, Risager (2006, p. 39) afirma que o conceito estético foi discutido nas áreas da literatura e das artes, enquanto que conceito individual de cultura foi aprofundado pela área da psicologia e da pedagogia, ambas as áreas preocupadas com o indivíduo e seu interior. Já o conceito coletivo de cultura foi mais explorado pelas áreas da antropologia, da história, da etnografia e da linguística, áreas mais dedicadas ao estudo da sociedade em geral. Entretanto, entre todas as áreas mencionadas, a que mais consegue dialogar com o ensino de línguas estrangeiras é a da antropologia pelo seu interesse na relação “língua x cultura”.

Segundo Risager (2006), cultura na área da antropologia começou a ser estudada a partir de uma visão hierárquica e coletiva que acreditava que as culturas do mundo estavam em constante processo de evolução. Como dito anteriormente, nessa concepção antropológica, uma cultura poderia ser considerada mais evoluída que outra, com base nas suas civilizações (visão chamada de evolucionismo clássico). Tal visão, entretanto, foi questionada por Franz Boas que criticou o evolucionismo clássico, apontando o racismo gerado por essa definição de cultura. Devido ao trabalho de

Boas, as culturas deixaram de ser consideradas objetos em evolução e passaram a ser vistas como culturas em transformação e difusão. O conceito de cultura, influenciado pelas críticas de Boas, passa a ser visto com um caráter relativista (relativismo linguístico).

Ainda dentro desse pensamento relativista existiram dois antropólogos importantes nos estudos da relação língua x cultura: Sapir e Whorf que foram relevantes por se interessarem pela relação entre língua, cultura e pensamento. Suas teorias ficaram conhecidas como a hipótese de Sapir-Whorf.

Kramsch (1998, p. 12) explica a hipótese de Sapir-Whorf:

A hipótese de Sapir-Whorf afirma que a estrutura da língua que o indivíduo usa habitualmente influencia na maneira com a qual indivíduo pensa e age [...] Whorf concluiu que a razão pela qual línguas diferentes podem levar pessoas a tomar diferentes ações é porque a língua filtra a percepção dos indivíduos e a maneira com a qual eles categorizam suas experiências.⁴

Kramsch (1998, p. 12) menciona que a hipótese de Sapir-Whorf foi muito criticada por indiretamente questionar a universalidade do discurso científico e por implicar que a “língua determinaria o pensamento e não o oposto” (KRAMSCH, 1998, p. 13)⁵. Apesar de toda crítica, uma versão mais fraca e menos radical da sua teoria ainda é aceita no meio acadêmico. Na versão mais fraca da hipótese de Sapir-Whorf acredita-se que os usuários de uma língua tendem a ver o mundo através da sua língua e das suas experiências culturais.

Dessa maneira, acredita-se, hoje, que o pensamento humano, apesar de não ser moldado e se restringir à língua do indivíduo, só pode ser entendido através da realidade cultural que é expressa através do sistema linguístico do falante.

⁴ Tradução nossa para: “The Sapir- Whorf hypothesis makes the claim that the structure of the language one habitually uses influences the manner in which one thinks and behaves [...] Whorf concluded that the reason why different languages can lead people to different actions is because language filter their perception and the way they categorize experience”.

⁵ Tradução nossa para: “[...] language determined thought and not the other way around.”

Como Risager (2006, p. 44) aponta com o conceito de *languaculture* (discutido a seguir), Whorf e Sapir estavam certos em afirmar que “língua é mais que o seu vocabulário”⁶ visto que todas línguas naturais estão permeadas de culturas.

A interculturalidade e a sala de aula de LE

Cultura, fluxos culturais e a competência intercultural

Devido às inovações tecnológicas e, mais particularmente aos meios de comunicação, aprender uma língua estrangeira significa mais do que aprender um sistema de regras e gramática. Estudar uma LE significa interagir e, não raramente, significa interagir com outros que não compartilham de uma mesma cultura 1. Nessas interações, Risager (2006, p. 64) atenta para o fato de que “línguas se disseminam através de culturas” e que “culturas se disseminam através de línguas” formando um “fluxo cultural”. A metáfora do “fluxo cultural”, baseada imagem de um rio, faz com que a sala de aula, assim como os vários momentos fora dela em que o aprendiz faz uso da língua alvo, seja vista como um lugar de fluxo onde a cultura do aprendiz encontra a cultura 2 continuamente.

Em meio ao mundo globalizado onde fluxos culturais acontecem cotidianamente, é parte do senso comum ouvir falar que estudar uma língua estrangeira é estudar uma nova cultura, utilizando a palavra no sentido diferencial nos termos de Bauman (2002) para se referir a culturas dos países que utilizam a língua alvo. Em meio a essa necessidade em tornar as aulas de língua mais interculturais, professores e linguistas perceberam então que a abordagem comunicativa pouco procurava entender todas as complexidades resultantes do encontro das línguas e culturas dos aprendizes e as línguas e culturas estudadas (COBERTT, 2003, p. 2). A área de línguas estrangeiras começou a se preocupar, então, em inserir a competência intercultural no currículo como forma de levar os aprendizes de línguas estrangeiras a se tornarem falantes interculturais.

⁶ Tradução nossa para: “[...] Sapir is naturally right in saying that language is more than its vocabulary”.

Corbett (2003, p. 2) define a competência comunicativa intercultural dizendo o que se espera de um aprendiz que possua essa competência. Para o estudioso (2002, p. 2), “a competência comunicativa intercultural inclui a habilidade de entender a língua e o comportamento da comunidade-alvo e explicá-los aos membros da comunidade do aprendiz e vice-versa”.⁷

O autor ainda chama a atenção para o fato de que na sala de aula de línguas, numa abordagem intercultural, o objetivo das lições deixa de ser “imprimir um falante nativo” no aprendiz de língua e passa a ser criar um falante intercultural, capaz de entender e dialogar com a sua cultura e com a cultura-alvo.

É importante ressaltar que a abordagem intercultural e, em especial Corbett (2003), não reduz as diversas culturas expressas através da língua-alvo em uma cultura única ao afirmar que a abordagem intercultural procura levar o aluno de ESL a uma postura compreensiva em relação a cultura do outro. Como Corbett coloca (2003, p. 86), assim como não existe um inglês geral, mas sim diversos gêneros discursivos e variedades linguísticas que servem diferentes comunidades discursivas, não existe uma cultura inglesa geral, mas sim, diversas culturas se expressam através da língua inglesa.

Dessa forma, Corbett (2003) deixa claro que existem diversas culturas, assim como diversas variedades linguísticas e que ter um posicionamento intercultural não significa entender uma cultura ou saber agir dentro da cultura do outro, mas sim, poder se posicionar enquanto usuário de uma língua de forma aberta a entender outros usuários da mesma língua nas mais diversas situações entre duas culturas diferentes.

A fim de entender mais a abordagem cultural e como lidar com os diferentes encontros interculturais que acontecem na sala de aula, alguns conceitos importantes podem auxiliar o professor de línguas a compreender melhor a sua realidade. Em seguida, esse artigo ressaltará a importância das abordagens êmicas e éticas para o estudo de diferentes culturas e explica o que é *languaculture* (língua-cultura).

⁷ Tradução nossa para: “Intercultural communicative competence includes the ability to understand the language and behaviour of the target community, and explain it to members of the ‘home community’- and vice versa”.

As abordagens êmicas e éticas e o ensino intercultural

Como dito anteriormente, ao estudar novas culturas, o professor de línguas estrangeiras tem o papel de tentar levar o seu aluno a despertar a sua competência intercultural. Os termos ético e êmicos do antropologista e linguista Kenneth Pike (1954) tem sido utilizados para estudar culturas e podem ajudar o professor a trabalhar em sala de aula.

Derivados da distinção entre *phonetics* (fonética) e *phonemics* (fonologia), o termo ético se refere a “ideias, comportamentos, itens e conceitos que são *específicos* de uma cultura” e o termo êmico se refere a “ideias, comportamentos, itens e conceitos que são *gerais* das culturas [...] universais” (TRIANDIS 1994, p. 67-68 apud SPENCER-OATEY, 2009, p. 16, grifo meu).

Como Spencer-Oatey explica (2009, p. 33), “uma perspectiva ética implica em comparações entre culturas e uma perspectiva êmica implica numa pesquisa dentro de uma mesma cultura [...]” (2003, p.33).⁸ Juntas, as abordagens êmicas e éticas podem ajudar a entender diferentes culturas e até mesmo aprofundar na compreensão de uma cultura em específico.

No ensino intercultural, Corbett (2009) sugere que os alunos se tornem mini-etnógrafos em sala de aula. Em seu livro “An Intercultural Approach to English Language Teaching”, Corbett (2003) propõe várias atividades que procuram despertar a competência intercultural, e embora não sejam explicitamente relacionadas aos termos de Pike (1954), muitas das atividades propostas são de natureza êmica e ética pois sugerem pesquisas, estudos e entrevistas com membros da mesma cultura dos alunos e com membros de culturas diferentes.

***Languaculture* (linguacultura)**

Talvez, um dos conceitos mais importantes apresentado neste artigo para entender como as línguas se relacionam com as diversas culturas seja o de *languaculture*. As discussões sobre a relação “língua e cultura” sempre estiveram presentes no meio acadêmico desde Sapir

⁸ Tradução nossa para: “[...] an etic perspective which entails comparisons across cultures, and from an emic perspective which entails culture-internal research.

e Whorf, em especial na Antropologia e na Linguística, e apesar de não mais se acreditar que a língua possa ditar a maneira de pensar e as ideologias de certo grupo social, é amplamente reconhecida a importância da cultura na linguagem humana.

O termo, cunhado por Michael Agar, em seu livro “Language Shock: Understanding the Culture of Conversation” (1994), é utilizado para expressar a ideia de que língua e cultura estão sempre relacionadas. Consoante com Agar (1994, p.28 apud RISAGER, 2006, p.112), “o termo *languaculture*, portanto, enfatiza duas relações ‘a língua em *languaculture* é sobre o discurso, não apenas palavras e frases. E o *culture* em *languaculture* é sobre os significados, mas que vão bem além do que o dicionário e a gramática têm a oferecer”⁹.

Risager (2006) explora o conceito de *languaculture* e afirma que está presente em todas as dimensões linguísticas que compõe o que é língua: nas práticas linguísticas, nos recursos linguísticos e nos sistemas linguísticos dos falantes. Para melhor explicar sua visão de *languaculture*, Risager explora o termo em três dimensões importantes: 1. uma semântico-pragmática; 2. uma poética; e 3. uma identitária.

Languaculture, por ser um termo que engloba língua e cultura, possui uma dimensão semântica-pragmática porque é justamente com suas diferentes *languacultures* que as pessoas se comunicam diariamente.

A dimensão semântica-pragmática da *languaculture* se refere ao uso da língua diário, geralmente com uma finalidade pragmática e semântica do falante para se comunicar e fazer sentidos do mundo que o rodeia. De acordo com Risager, é nas práticas linguísticas do dia a dia que as *languacultures* dos falantes se modificam e constroem seus mundos (2006, p. 131):

[...] nas práticas linguísticas, os vários participantes utilizam das suas *languacultures* particulares e uma negociação de sentido acontece—uma negociação que em um certo ponto contribui para a fixação ou a

⁹ Tradução nossa para: “The term ‘languaculture’, then, stresses two relations: ‘The language in languaculture is about discourse, not just about words and sentences. And the culture in languaculture is about meanings that include, but go well beyond, what the dictionary and the grammar has to offer’”.

terminação de certos sentidos, mas que pode sempre continuar a criar novos sentidos e novos entendimentos para o mundo externo.¹⁰

Já a dimensão poética da *languaculture* é vista quando o falante utiliza a língua de forma artística, como por exemplo, em textos literários, recitais de poemas e músicas. A dimensão poética é a dimensão da *languaculture* que se utiliza dos sentidos compostos pela língua e da forma da língua para produzir artes que, originalmente, só podem ser produzidas no contexto de utilização daquela *languaculture*.

Por sua vez, a dimensão identitária da *languaculture* está relacionada com o fato de que é através da *languaculture* que os indivíduos se posicionam no mundo enquanto sujeitos. É, portanto, através das suas *languacultures* que diferentes indivíduos se comunicam, se expressam e constroem as suas subjetividades.

O conceito de *languaculture* é interessante para professores de língua estrangeiras, pois a sua compreensão permite-lhes obter uma melhor percepção dos encontros interculturais e dos fluxos culturais que acontecem em sua sala de aula e fora dela.

Como proposto por Risager (2006) e Corbett (2009), tendo em mente o conceito de *languaculture* e a sua dimensão identitária, o professor de línguas pode auxiliar os alunos a entender que existem diversos grupos culturais dentro da cultura-alvo que, apesar de compartilhar o mesmo código linguístico, possuem diferentes culturas e identidades, que por sua vez, são expressas através da língua-alvo.

O conceito de *languaculture* também pode ajudar alunos de LE a compreender que a própria sala de aula é um local de diversidade cultural. Muitas vezes, alunos de diferentes religiões, níveis sociais, e regiões da mesma cidade compartilham o mesmo espaço, possuem a mesma “língua”, mas diferentes *languacultures*. Abordar diferentes *languacultures*, de uma maneira ética ou êmica, ajuda os aprendizes de línguas a praticar as suas competências interculturais além de provocar reflexões sobre diversos assuntos, como por exemplo, as relações de

¹⁰ Tradução nossa para: “ In linguistic practice, the various participants make use of their personal languacultures, and a negotiation of meaning takes place- a negotiation that at a certain point contributes to fixing or ‘closing’ certain meanings, but which can always continue and create new meanings and understanding of the outside world”.

poder entre as diferentes variedades linguísticas e os diferentes grupos sociais que existem dentro de uma mesma sociedade.

Outras atividades interessantes com o objetivo de desenvolver a competência intercultural de alunos de línguas estrangeiras são propostas por Corbett em seus livros “An Intercultural Approach to English Language” (2009) e “Intercultural Resource Pack: Latin American Perspectives” (2006).

O ensino intercultural crítico e a linguística aplicada crítica

É senso comum afirmar que educar é uma tarefa árdua visto que o próprio conceito de educação, assim como o conceito de cultura, tem sido interpretado de várias maneiras ao longo dos anos.

Ensinar línguas, tanto maternas como estrangeiras ou adicionais, em particular, é uma atividade que, além de importante, pode ser perigosa, pois, através da linguagem, discursos são construídos e desconstruídos, assim como as ideologias que perpassam os discursos e adentram a sociedade.

Trabalhar com culturas em sala de aula também não é menos perigoso, pois língua e cultura estão sempre juntas dentro de uma *languaculture*. Dito isto, uma das críticas mais recentes ao ensino intercultural tem vindo por parte da linguística aplicada, a qual acredita que educar significa politizar alunos para que eles possam pensar sobre a sociedade e o meio social de uma forma crítica, questionando sempre a sua realidade (PENNYCOOK, 2001). Um dos autores mais importantes para a linguística aplicada crítica, Pennycook (2001, p. 10), discute

[...] uma maneira diferente de fazer linguística aplicada que procura conectá-la com questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnias, cultura, identidade, políticas, ideologia e discurso. E crucialmente, ela se torna uma abertura dinâmica de novas questões que emergem dessa conjunção.¹¹

¹¹ Tradução nossa para: “It demands a restive problematization of the givens of applied linguistics and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology, and discourse”.

Dessa forma, o que Pennycook (2001) propõe em termos de educação é uma aula libertária em que tudo possa ser questionado, debatido e problematizado, inclusive tópicos considerados “tabus”.

Kubota (2010, p. 37) ao discutir as abordagens de ensino interculturais geralmente empregadas no ensino de línguas estrangeiras, aponta para o fato de que muitas abordagens que procuram promover um encontro intercultural acabam por reforçar o *status quo* e as opressões existentes na sociedade. Este grupo de abordagens interculturais é classificado pela autora como Multiculturalismo Liberal e são criticadas por promover mais um desserviço para as comunidades oprimidas do que um real encontro intercultural, no qual questões de poder são (re)avaliadas e problematizadas.

De acordo com Kubota (2010, p.27), a diferença entre uma abordagem multicultural liberal e uma abordagem intercultural crítica é que:

Enquanto que o multiculturalismo liberal se foca nas coisas em comum universais entre os povos e a igualdade natural entre as pessoas, o multiculturalismo questiona esses pressupostos. Ele reconhece que a desigualdade social e econômica existe e criticamente examina como a desigualdade e a injustiça são produzidas e perpetuadas em relação a poder e privilégio¹²

Portanto, Kubota (2010) advoga por um multiculturalismo crítico (entende-se por multiculturalismo o mesmo que foi utilizado neste trabalho como ensino intercultural) em que as práticas docentes e discentes procuram “transformações sociais através de justiça social e igualdade entre todos ao invés de simplesmente celebrar diferenças e

¹² Tradução nossa para: “While Liberal Multiculturalism focuses on universal commonalities and natural equality among people, critical multiculturalism calls this assumption into question. It recognizes that social and economic inequality does exist and it critically examines how inequality and injustice are produced and perpetuated in relations of power and privilege”.

assumir a priori que todas pessoas são iguais” (KUBOTA, 2000, p. 30).¹³

Em consequência dessas críticas, este artigo acredita que o ensino intercultural, necessariamente aborda questões de gênero, raça, classe, ideologias e políticas, visto que não existe neutralidade de discurso no ensino.

Considerações finais

O presente artigo trouxe um levantamento bibliográfico de alguns conceitos relacionados à cultura com o propósito de auxiliar a atividade docente de professores envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. O principal objetivo deste artigo foi demonstrar as diferentes perspectivas que existem sobre o termo “cultura”, assim como introduzir alguns conceitos teóricos importantes para a sala de aula de línguas estrangeira, cujo foco seja desenvolver a competência intercultural dos aprendizes.

Primeiramente, esse trabalho mostrou a relação entre língua e cultura, entendendo língua como interação social. Em seguida, o conceito de cultura foi discutido de acordo com Kramsch (1998), Bauman (2002) e Risager (2006), que fizeram um apanhado histórico e teórico de como o termo tem sido utilizado no ocidente.

Este artigo também problematizou os conceitos hierárquicos de cultura, apresentou brevemente a hipótese de Sapir-Whorf e introduziu o conceito de Agar (1994) de *languaculture* e os tipos de estudos culturais éticos e êmicos. Finalmente, mencionou o trabalho de Cobertt que tem produzido materiais didáticos e atividades interculturais para alunos de línguas estrangeiras. Também, apresentamos as críticas ao ensino multicultural liberal por alguns teóricos da linguística aplicada crítica, como Pennycook (2001) e Kubota (2006).

Em síntese, aprender uma língua vai além de memorizar regras gramaticais e palavras soltas como acreditam muitos cursos de línguas estrangeiras e professores. Aprender uma língua acontece durante interações entre indivíduos e são nessas interações que diferentes

¹³ Tradução nossa para: “social transformation by seeking social justice and equality among all people rather than merely celebrating differences or just assuming a priori that all people are equal”.

culturas se manifestam, entram em conflito, e se (re)significam dialogando entre si.

O diálogo entre culturas e o fluxo cultural que ocorre em sala de aula, e fora dela, mostra a importância dos estudos interculturais para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e a urgência de se incluir a competência comunicativa intercultural no currículo.

Referências

AGAR, Michael. **Language shock**: understanding the culture of conversation. New York: William Morrow, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Culture as Praxis**. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1973.

BOAS, Franz. **Introduction to the handbook of American Indian languages**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1911.

CORBETT, John. **An intercultural approach to English language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters Ltd, 2003.

_____. **Intercultural resource pack**: Latin American perspectives. 2006. Disponível em: <<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/icrp-july07.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FRANKLIN, Peter; SPENCER-OATEY, Helen. **Intercultural Interaction**: a multidisciplinary approach to intercultural communication. Palgrave Macmillan, 2009.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KUBOTA, Ryuko. Critical multicultural education and second/foreign language teaching. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 30-48.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

PIKE, Kenneth Lee. **Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior**. Glendale: Summer Institute of linguistics, 1954.

RISAGER, Karen. **Language and culture**: global flows and local complexity. Great Britain: Multilingual Matters Ltd, 2006.

SPENCER-OATEY, Helen et al. **Intercultural Interaction**: a multidisciplinary approach to intercultural communication. London: Palgrave Macmillan, 2009.

STOCKING, George. Franz Boas and the culture concept. **American Anthropologist**, v. 68, p. 867-882, 1966.

TRIANDIS, Harry. **Culture and social behavior**. New York: McGraw-Hill, 1994.

VALDES, Joyce Merrill (Org.). **Culture bound**: bridging the cultural gap in language teaching. New York: Cambridge University Press, 1986.

Recebido em: 26/04/2015

Aceito em: 22/06/2015

A ESCRITA DE SI DAS MISSIVAS: REFLEXÕES HISTORIOGRÁFICAS E LITERÁRIAS

THE WRITTEN OF YOURSELF OF MISSIVES: HISTORIOGRAPHY
AND LITERARY REFLECTIONS

ESCRITURA DE SI DE LAS MISIVAS: REFLEXIONES
HISTORIOGRAFICAS Y LITERARIAS

*Manuel VERONEZ**

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca da escrita de si do gênero epistolar. Para tanto, utiliza-se como aporte teórico Foucault (1992), Gomes (2007), entre outros, visando a discutir a forma de apresentação e ação desta prática de escrita, principalmente dentro das missivas, bem como sua possível colaboração para os estudos da historiografia literária e da literatura brasileira. Como recorte, elegeu-se a escola literária intitulada “modernismo brasileiro”, mais especificamente, um fragmento de uma carta trocada entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, concebida como material historiográfico pertencente ao gênero em questão.

Palavras-chave: Escritas de si; gênero epistolar; historiografia literária; literatura brasileira.

Abstract: This article aims to present a reflection on the writing of itself of the epistolary genre. To this end, it uses as theoretical support Foucault (1992), Gomes (2007), among others, in order to discuss the presentation and action of this writing practice, especially within the letters as well as a possible collaboration for Brazilian literature studies and literary historiography. As cropping, it was elected the literary school entitled "Brazilian modernism", more specifically, a fragment of a letter exchanged between Mario de Andrade and Carlos Drummond de Andrade, designed as historiographical material belonging to the genre in question.

Keywords: Writings of themselves; epistolary genre; literary historiography; brazilian literature.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre la escritura de sí mismo del género epistolar. Para ello, se utilizan los aportes teóricos de Foucault

* Mestre em Estudos Literários (bolsa FAPEMIG), pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, doutorando em Estudos Linguísticos (bolsista CAPES), pelo Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: junexblacklabel@hotmail.com.

(1992) y Gomes (2007) entre otros, con el fin de discutir el modo de presentación y acción de esta práctica de la escritura, principalmente de las cartas, así como una posible colaboración para los estudios de la historiografía literaria y de la literatura brasileña. Como modelo de estudio, se eligió la escuela literaria titulada "modernismo brasileño", más específicamente, un fragmento de una carta intercambiada entre Mario de Andrade y Carlos Drummond de Andrade, concebida como material historiográfico que pertenece al género en cuestión.

Palabras clave: la escritura de sí mismo; género epistolar; historia de la literatura; literatura brasileña.

Introdução

No final do século XX e início do século XXI, percebeu-se, no Brasil, uma grande procura pelos leitores por publicações de caráter biográfico e autobiográfico. Estes gêneros, por exemplo, possuem escritas de si específicas, assim como os diários íntimos, as confissões, as cartas etc. Antigamente, a prática destas escritas era realizada somente por pessoas conhecidas, famosas e heroicas. Hoje, ao contrário, já se vê a demanda por escritas autorreferenciais de pessoas “comuns”, inseridas em nosso cotidiano.

No interior desse emaranhado de práticas autorreferenciais, tem-se um tipo de escrita chamado correspondência. Observa-se que este tipo de escrita de si pode ser deveras importante para os estudos dentro do campo da literatura e da historiografia literária. Temos, como exemplo, as missivas escritas e trocadas entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, que, de acordo com Ângela Gomes (2007), constituem:

[...] uma oportunidade para se ler e sentir o movimento modernista sob outros ângulos, para acompanhar de perto o aprendizado de Drummond com o mestre de *Macunaíma* e para repensar o lugar político e intelectual dos próprios modernistas (ÂNGELA GOMES, 2007, p. 7-8).

As escritas de si, porém, não são privilégios somente de gêneros da área da literatura, pois sendo discursos normalmente memorialísticos, pautados através de reminiscências, qualquer um pode abordá-las, abarcá-las e usá-las.

Todos os tipos de escritas de si existentes, sejam cartas, discursos memorialísticos, diários etc., sempre tiveram autores e leitores. Embora estas práticas já não sejam tão recentes, poucos estudiosos acadêmicos tiveram a iniciativa de tratar essas escritas como objetos sistemáticos, passíveis de estudos e teses. A professora Walnice Nogueira Galvão (2000, p. 9), por exemplo, e por iniciativa, “propõe a analisar a escrita epistolar [...] particularmente sob o olhar literário.”

Percebe-se, também, que a prática das escritas de si, no interior de outros lugares e abrangendo, ao mesmo tempo, os espaços público e privado, se mostram em tamanha importância e legitimidade para os estudos científicos e acadêmicos.

Nas próximas seções, o artigo apresenta uma breve história das escritas de si, mostrando como estas práticas se desenvolveram e se apresentaram.

Em seguida, dedica-se, especificamente, ao gênero epistolar (com sua escrita de si própria) e ao modernismo brasileiro. Veremos, também, as contribuições possíveis que a pesquisa com cartas podem fornecer para a historiografia literária e a literatura brasileira.

Breve história das escritas de si

Ao mencionarmos a expressão “escritas de si”, automaticamente, pensamos na autoria, no “eu”, enquanto autor e na sua importância. A prática de escritas autorreferenciais requer estreita relação entre produção da subjetividade e escrita, pois, de acordo com Diana Klinger (2007, p. 27) “a escrita performa a noção de sujeito”.

Embora tenha se arraigado na cultura burguesa da Ilustração, as escritas de si, em geral, não nasceram da Reforma nem do Romantismo, elas representam uma das práticas de escrita mais antiga do Ocidente, já observada em Santo Agostinho, por exemplo, em suas “Confissões” (1999).

Na Antiguidade Greco-romana, o “eu”, segundo Foucault (1992), era uma forma de estabelecer a “escrita de si” para contribuir, especificamente, na formação individual, no cuidar-se de si, no treinamento de si em que o exercício da escrita, de modo geral, desempenhou um papel fundamental.

Conforme Foucault (1992), foi entre os séculos I e II, depois de Cristo, que as escritas de si se apresentaram de duas formas relevantes: os *hypomnêmata* e a correspondência. Os *hypomnêmata* eram espécies de cadernetas individuais em que se anotavam citações, reflexões e pensamentos ouvidos pelos outros, ou lidos em algum lugar, como em livros, ou ditados orais e locais. Segundo Klinger (2007, p. 28), os fragmentos das obras, de modo generalizado, “eram oferecidos como tesouro acumulado para a releitura e meditação posteriores”.

Lia-se, relia-se, meditava-se e dialogava estes retalhos de discursos consigo mesmo, primeiramente, para depois ir ao encontro das opiniões dos outros, embora, *a priori*, estas cadernetas não tivessem uma narrativa de si, como os diários da literatura cristã, os testemunhos, os depoimentos e os discursos memorialísticos, por exemplo. Os *hypomnêmata* procuravam “dizer o já dito, com a finalidade de constituição de si” (KLINGER, 2007, p. 28).

A correspondência, por sua vez, possui um caráter específico e típico de escrita de si, percebido ao longo de sua construção histórica, pois consegue operar com uma reflexão pessoal destinando-a ao outro. Quer dizer, há um remetente e um destinatário estabelecidos que, no momento próprio da ação de cada um, seja na escrita e/ou leitura da missiva, estarão lendo e escrevendo, numa espécie de treino autorreflexivo, de e sobre si. Ao mesmo tempo em que o missivista apresenta determinado conselho a um problema de um amigo interlocutor, por exemplo, já se faz ele próprio também aconselhado, caso algum dia passe por essa mesma ou semelhante ocasião.

A prática da escrita de si do gênero epistolar e sua contribuição para o estudo da literatura e da historiografia

O que se nota recentemente é que a literatura, com a historiografia, vem utilizando o gênero epistolar para seus estudos e sistematizações teóricas. Está-se percebendo que as cartas possuem características de “intimização” (tornar-se íntimo) da sociedade. De acordo com Gomes (2007, p. 19), “a correspondência constitui, [...], o sujeito e seu texto” e, também, um pedaço de sua história, social e privada.

Uma característica marcante e própria deste tipo de prática de escrita das cartas é a capacidade que o “eu” epistolar (quem escreve) tem de se tornar presente e/ou ausente para o seu interlocutor (quem lê), num movimento racionalizado, recortado e interessado. O missivista sabe o momento adequado de aproximar-se ou afastar-se do receptor epistolar, dependendo sempre da ocasião e do tema da missiva.

No universo das cartas, no interior de uma troca epistolar, segundo Silviano Santiago (2002), é o outro (destinatário) e não o “eu” (remetente) o responsável em arquivar e manter os documentos, pois no movimento próprio que existe no interior do gênero epistolar, é o outro que receberá as correspondências (para uma posterior leitura de si) e depois será, também, o encarregado de respondê-las, se necessário, efetuando novamente um exercício de escrita de si, sobre si e para um outro.

Observa-se, por meio dessa perspectiva, a ideia de um pacto entre os missivistas, de acordo com Santiago (2002), denominado como pacto epistolar, presente nesta categoria de prática de escrita de si. Entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, o pacto epistolar se fez pautado na amizade (dentro de sua ampla representação).

Percebe-se que esta escrita missivística tem um caráter “eminentemente relacional” (GOMES, 2007, p. 19), quer dizer, possui um lugar privilegiado e particularizado de sociabilidade, trocas, estreitamentos e vínculos entre determinados indivíduos e grupos.

A escrita de si do gênero epistolar é mais um lugar de amplas possibilidades para o estudo da literatura brasileira e da historiografia literária. Isto se justifica, pois, por meio desse gênero, podem-se encontrar, para estudos e análises, aspectos históricos e literário-estéticos de determinada sociedade e época, além da vida particular e da forma ímpar de estilo de determinado autor/editor. Exemplo disso são as cartas (2002) escritas e trocadas entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, no período de 1924 até 1945.

Fazendo uma passagem analítica bem rápida durante o período histórico registrado pelas cartas dos Andrades, por exemplo, já identificamos a era Vargas, no Brasil, com sua ditadura do Estado Novo, em 1930, e após, 1938 a 1945, fragmentos da 2ª Guerra Mundial

e, concomitantemente a isso, o lançamento do livro de poesias de Drummond intitulado “O sentimento do mundo” (2012).

Dentre estas várias relações que a prática de escrever cartas tem, neste exercício de escrita de si, há uma outra relacionada com a possibilidade de fugir da solidão, de não se estar mais sozinho, que se dá no próprio processo de consolo, através da escrita propriamente. Assim, com certas normas de protocolação que as epístolas exigem, como selo, carimbo, endereços e nomes, podemos escrever nelas e “escrevendo, é possível estar junto, [...] através e no objeto carta” (GOMES, 2007, p. 20).

A escrita de si epistolar possui no seu interior um ritmo “descontínuo” e “cíclico” (GOMES, 2007, p. 20), podendo acelerar ou desacelerar dependendo dos acontecimentos que, por ventura, aparecerem na vida dos correspondentes. No interior deste movimento descontínuo e circular encontrado nas cartas e através do instante de presença/ausência do “eu” epistolar da missiva, percebe-se um movimento interno de distanciamento e aproximação entre esse “eu” da missiva e seu leitor interlocutor.

Todo este processo, contudo, se faz pela mescla do “eu” físico, denominado escrevente para Roland Barthes (2004), e do “eu” epistolar denominado escritor, também para Barthes (2004) que se aproximam e se distanciam de seus destinatários segundo suas próprias razões e técnicas. O que se percebe é que, de alguma maneira, mesmo quando distante, este “eu” da carta ainda está próximo.

Alguns outros elementos que o “eu” da prática epistolar consegue movimentar aproximando-se e distanciando-se, conforme sua regra de vontade, são o tempo e o espaço, pois é no interior do corpo das epístolas que esse “eu” consegue apresentar determinada ambientação e temporalidade ao seu outro. Constata-se, por exemplo, dentro da missiva, um tempo presente mesmo quando se fala de um período passado. Pode-se também imaginar uma determinada visão do espaço, surgindo do interior da carta, para se situar e tentar compreender melhor o que está sendo narrado e apresentado, através do movimento da escrita de si.

Para Gomes (2007, p. 20), com a difusão e as pesquisas dessas escritas de si (cartas, diários, crônicas, autobiografias etc.) por parte dos estudiosos de várias áreas, principalmente a historiografia literária e a literatura brasileira, veio “para o centro da análise a documentação

dos ‘homens’ comuns”, que até então não eram lidos e nem despertavam o interesse do receptor, leigo ou especializado. Apenas heróis, mártires e grandes famosos tinham suas vidas, de alguma maneira, colocadas em biografias, testemunhos, discursos memorialísticos, autobiografias etc., e tinham suas cartas publicadas (quando haviam e eram permitidas) para a leitura e deleite dos curiosos leitores.

A partir da ideia e do interesse de se ler a vida de qualquer um, conhecido ou não, avistou-se a possibilidade de criar “uma estratégia eficaz de aproximação das experiências de vida de um tempo e lugar; como indício da(s) cultura(s) de uma época e de uma certa configuração das relações sociais” (GOMES, 2007, p. 20). Com isso, observa-se, nesse determinado caso, uma colaboração para os estudos de cultura, sociedade e história de uma determinada época, mais uma vez comprovando a importância desses tipos de escritas de si, inclusive e, principalmente, as cartas, para os estudos intelectuais e acadêmicos, como para a historiografia literária e a literatura brasileira.

Dessa maneira, pode-se pensar a historiografia literária como uma forma de pesquisa que traz como relação, de análises e estudos, as pertinências, significâncias e possíveis contribuições entre: a literatura e o período histórico que ela se apresenta; as técnicas comunicativas e a literatura; e a criação artística literária e a materialização dos meios, próprios e propícios, para sua divulgação e configuração, podendo ser de modo manuscrito, impresso (livros, jornais, revistas, folhetos) e eletrônico; Segundo Sússekind e Dias (2004), a historiografia literária pode ser responsável “[...] por transformações significativas nas relações entre obra e suporte, entre autor, leitor e obra, entre matéria textual e modalidades diversas de produção e transmissão de textos” (SÜSSEKIND; DIAS, 2004, p.36).

A legitimidade para um estudo de historiografia literária, hoje, vem da constante e crescente transformação das perspectivas de conceitos e teorias, bem como a mudança na reflexão de todo o horizonte epistemológico existente no momento atual, em que se vivenciam, ao mesmo tempo, a ação de comunicação simultânea entre manuscrito e tipografia (datilografia); manuscrito e eletrônica (digitação); e, também, entre as outras formas de publicações; que podem acarretar na publicação do livro e/ou na produção do hipertexto (divulgado por meio eletrônico).

Estas convivências constantes, segundo Sússekind e Dias (2004), além de destacar a própria mutação em curso, destacam [...] a necessidade de a materialidade das formas de comunicação literária ser enfocada como dimensão significativa do estudo das culturas letradas e da sua história.” (SÜSSEKIND; DIAS, 2004, p.38).

Entretanto, quando se pensa em uma historiografia literária, o que surge de imediato no pensamento é a ideia de tradição. Tradição esta que para a época clássica tinha como regra literária o imitar as coisas, enquanto que, na época modernista, a cartilha poética trazia a ideia de inovação, trabalho com a linguagem, aniquilação de tudo que é passado.

Ainda há tradição e para os tempos modernistas, bem como demais movimentos de vanguarda, ela (a tradição do momento) surge como um silogismo eterno, em que a síntese se tornará sempre uma nova tese a ser rompida.

A questão da tradição dentro do modernismo brasileiro é assaz presente e pontual nas produções artísticas e teóricas dos poetas e estudiosos, assim como em lugares mais confortáveis e tranquilos para se ter uma boa conversa, sem tensas pretensões, como no caso das epístolas. Um exemplo disso é uma carta resposta (das várias existentes) de Mário de Andrade para Carlos Drummond de Andrade, em que aquele refuta toda a tradição intelectual deste, que era de influência francesa, inspirado principalmente por Anatole France:

[...] ‘Devo imenso a Anatole France que me ensinou a duvidar, a sorrir e a não ser exigente com a vida.’ Mas meu caro Drummond, pois você não vê que é esse todo o mal que aquela peste amaldiçoada fez a você! Anatole ainda ensinou outra coisa de que você se esqueceu: ensinou a gente a ter vergonha das atitudes francas, práticas, vitais. Anatole é uma decadência, é o fim duma civilização que morreu por lei fatal e histórica. Não podia ir mais pra diante. Tem tudo que é decadência nele. Perfeição formal. Pessimismo diletante. Bondade fingida porque é desprezo, desdém ou indiferença. Dúvida passiva porque não é aquela dúvida que engendra a curiosidade e a pesquisa, mas a que pergunta: será? irônica e cruza os braços. [...] escangalhou os pobres moços fazendo deles uns gastos, uns frouxos, sem atitudes, [...], amargos, inadaptados, horrorosos. Isso é que esse filho-da-puta fez (FROTA, 2002, p. 67-68).

Enfim, isso mostra o propósito de Mário de Andrade de rompimento com as tradições do passado, especialmente as estrangeiras, para a apropriação e criação de uma tradição nacional, um *ethos* representativo atual e genuinamente brasileiro (passível também de rompimento). Nota-se, mais uma vez, a importância e pertinência do gênero epistolar e de sua prática de escrita de si específica para os estudos de literatura brasileira e historiografia literária brasileira.

Considerações finais

As cartas, principalmente as pessoais, acumulam com frequência variadas informações e assuntos sem uma ordenação, finalização e hierarquização, sendo o próprio reflexo daquilo que se encontra no seu interior, no seu movimento próprio de escrita de si. As epístolas se assemelham muito com a característica do “eu” moderno, que é também desordenado, não finalizado, não hierárquico e fragmentado.

Nas missivas, a narrativa é repleta de movimentos e imagens, tanto por dentro, quanto por fora, apresentando um processo de composição multifacetado e laboriosamente construído.

O gênero epistolar, então, visto como um material historiográfico e que possui uma forma específica de escrita de si, de alguma maneira, abre espaço preferencial para o estabelecimento de vínculos e criação de redes que podem contribuir, segundo Gomes (2007), para a manutenção e conquistas de desenvolvimento, e de descobertas de conhecimentos interessantes, úteis e assaz importantes para as ciências, as artes e quiçá, para a vida imanente do homem.

“Escrever é ‘se mostrar’, se expor” (KLINGER, 2007, p. 28, aspas do autor), abrindo brechas para uma observação e reflexão crítica de si mesmo sobre si mesmo e do outro sobre si. Porém, não é uma exposição total do indivíduo, é uma exposição fragmentada, devido ao próprio caráter do “eu” moderno (já exposto alhures) e de sua memória.

Da Antiguidade até o início do Cristianismo, não havia ainda esse aspecto ambíguo, ambivalente e fragmentado do “eu” que escrevia, pois o “eu” da Antiguidade Greco-romana se pautava na ideia do “cuida de ti mesmo”, numa espécie de autoanálise e guia para uma arte de viver bem, enquanto o “eu” do cristianismo se estruturava no

“conhece a ti mesmo”. Paradoxalmente, este “eu” cristão também tinha como um dos focos o cuidar-se, que se determinava na própria renúncia de si ao se conhecer. Para o cristão, as atitudes – conhecer a si mesmo e cuidar de si – abriam a possibilidade de uma suposta salvação ou ascensão da alma.

Enfim, trabalhar com cartas é agradável, mas ao mesmo tempo, complexo, devido a sua vastidão, ao seu caráter de fragmentação, dispersão e, às vezes, à inacessibilidade imposta pelos segredos de família, de política ou profissionais. Contudo, quando o acesso é permitido, o pesquisador, ao analisar as epístolas de sua escolha, precisa recorrer a alguns procedimentos metodológicos, entre os quais firmados em questionamentos referentes ao gênero epistolar.

Estes questionamentos não são, nem estão fixados, previamente moldados ou determinados, as questões surgirão e se multiplicarão dependendo da forma como o pesquisador utiliza o material. Há inúmeras que surgem durante o processo, como, por exemplo: Quem escreve e lê as cartas? Onde foram encontradas e como estão guardadas? Qual seu ritmo e volume? De quais assuntos tratam?, entre outras. Neste sentido, Ângela Gomes (2007) reafirma a importância desse tipo de questões, as quais destaca que o analista tem que ficar atento com as importantes relações que são estabelecidas entre quem escreve, o que escreve, como escreve e o suporte material usado na escrita.

Referências

FROTA, Lélia Coelho (Org.). **Carlos e Mário**: correspondência entre Carlos Drummond de Andrade; Apresentação e notas às cartas de Mário de Andrade por Carlos Drummond de Andrade; Prefácio e notas às cartas de Carlos Drummond de Andrade por Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi Produções Literárias, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BARTHES, Roland. **O Grau zero da escritura**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel, **O que é um autor**. Lisboa: Passagens/Veja Editora, 1992.

GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Org.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). **Escrita de Si Escrita da História**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia (Org.). **A historiografia literária e as técnicas de escrita**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa: Vieira e Lent, 2004.

Recebido em: 11/04/2015

Aceito em: 22/06/2015

**UM DEDO DE PROSA SOBRE POESIA:
DIÁLOGOS SOBRE O POÉTICO NA INFÂNCIA E O POEMA
COMO “CONVOCAÇÃO AO CORPO, AOS CINCO
SENTIDOS”**

(Entrevista com a pesquisadora argentina *Cecilia Bajour*, por *Silvana Augusta Barbosa Carrijo* - docente pesquisadora - *PMEL - UAELL - RC - UFG*)

Em uma agradável manhã chuvosa de 30 de novembro de 2014, no aconchegante *Café Restaurant Socrates* em Buenos Aires-AR, a pesquisadora argentina Cecilia Bajour, referência imprescindível nos estudos sobre o poético e a literatura infantil e juvenil, concedeu-nos este dedo de prosa sobre poesia... a ser ouvida com o corpo! Sempre!

Cecilia Bajour formou-se em Letras pela Universidad de Buenos Aires e obteve seu título de mestre em livros e literatura para crianças e jovens na Universidad Autónoma de Barcelona. Banco del Libro de Venezuela. FGSR). É codiretora da Especialização em Estudos Avançados em Literatura Infantil e Juvenil e das Diplomaturas em Literatura Infantil e Juvenil da Universidad Nacional de San Martín. É docente titular da disciplina Literatura Infantil e Juvenil no Profesorado Universitario en Letras na referida universidade. Desempenhou a função de Coordenadora Acadêmica do Pós-título de Literatura Infantil e Juvenil organizado por CePA entre 2002 e 2011 (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), instituição em

que coordenou a Capacitação sobre Bibliotecas Escolares até 2008. Atualmente coordena a Área de Literatura Infantil e Juvenil do Programa de Leitura, Escrita e Literatura Infantil e Juvenil (PLELIJ) da Universidad Nacional de San Martín. É docente de Literatura na Educação Primária e na Educação Inicial em Institutos de Formação Docente da Cidade de Buenos Aires.

SABC: ¿Cuándo y cómo surgió su interés en realizar investigaciones científicas sobre la literatura para potenciales lectores infantiles y juveniles, en especial, sobre la poesía destinada a ese público?

CECILIA BAJOUR: Mi interés por investigar en torno a lo poético en relación con los textos y con los lectores infantiles y juveniles comienza hace varios años con mis trabajos sobre la relación entre algunas figuras retóricas como es el caso de la metonimia en el lenguaje escrito y en el visual y la construcción de lo no dicho en ciertos libros álbum. La preocupación por cómo se construye el silencio en la palabra y en la imagen en literatura infantil y juvenil surge también como una postura crítica ante la tendencia de gran parte de esa literatura a la verborragia, a la explicación excesiva y a la repetición innecesaria. Esta tendencia suele partir de una visión subestimadora de los lectores pues al llenar innecesariamente vacíos y al evitar la incertidumbre y la ambigüedad se considera a los lectores más desde lo que no pueden que desde su potencia.

Mis búsquedas sobre lo poético y la poesía destinada al público infantil provienen de tomar conciencia de la ausencia de una teoría específica que se ocupe de la poesía en un amplio sentido que no se restrinja sólo a lo tradicional sino que abarque los nuevos modos de hacer poesía, sus vínculos con la poesía para adultos y con otras disciplinas artísticas. También me interesan los modos físicos de leer esta poesía, su relación con la musicalidad, con la voz y el cuerpo. Creo importante estudiar cómo lo sonoro en poesía infantil no se reduce a un paradigma único o esencial. Tal como en la poesía para adultos, en la poesía infantil pueden existir y existen otras musicalidades diferentes a

aquellas donde predomina la rima y las formas fijas. No se trata de oponer la tradición y lo nuevo sino ver cómo dialogan y se nutren mutuamente.

SABC: En la Argentina, especialmente en lo que se refiere a la escolarización de la lectura de literatura infantil y juvenil, ¿se valoran los textos poéticos o existe una preferencia por trabajar con la narrativa?

CECILIA BAJOUR: Tanto en contextos de enseñanza como en la formación de futuros docentes se evidencia una resistencia de los maestros y profesores a la inclusión de textos poéticos en sus selecciones literarias a pesar del considerable gusto por la poesía por parte de los lectores infantiles y juveniles. Esa resistencia tiene que ver con un temor al género que está bastante extendido entre los educadores. La poesía es vista como difícil o como intocable desde la enseñanza (por una visión sacralizadora del poema y de lo poético), entre otras representaciones que circulan entre maestros y profesores. Una de las causas de esas representaciones es que los mismos docentes comentan que no suelen leer poesía, por lo tanto se vuelve necesario que ellos tengan esa experiencia como lectores para poder sentir mayor confianza a la hora de la selección de textos poéticos y de pensar propuestas que innoven y que hagan entrar la poesía y lo poético a sus aulas. De todos modos hay un crecimiento en las propuestas de trabajo con la poesía y lo poético que plantean alternativas creativas a esta resistencia a la poesía, pero todavía el balance entre lo poético y lo narrativo se inclina a favor de este último.

SABC: ¿Es posible establecer algunas líneas o vertientes de la poesía escrita para niños y jóvenes en el ámbito argentino?

CECILIA BAJOUR: Me referiré en particular a la poesía escrita para niños que es lo que vengo investigando. Creo además que no se puede pensar en un mismo conjunto a los textos poéticos que se escriben para niños y los que se publican para jóvenes ya que suponen problemas diversos tanto de producción como de circulación y de relación con los destinatarios.

En la poesía que se escribe para niños en Argentina se podría pensar en tres grandes zonas poéticas que, en ocasiones, tienen vasos comunicantes entre sí: una línea fundante marcada por María Elena Walsh en los 60 en la que se cruza la tradición del nonsense con el folklore local y latinoamericano, otra más tributaria de cierta poesía española de los años 20 y 30 y de la llamada “lírica popular infantil” y una, con pocos representantes todavía pero que marca una tendencia a la innovación, que dialoga con las vanguardias poéticas y artísticas y con algunos referentes de la poesía para adultos. Es esta última zona la que vengo siguiendo más de cerca en mis estudios ya que casi no hay abordajes teóricos sobre la poesía contemporánea para niños.

SABC: ¿Entre los poetas argentinos más representativos del género, se observa la producción de textos poéticos de carácter más experimental? ¿Cuáles?

CECILIA BAJOUR: Tal como planteaba en la respuesta anterior, existe una zona de nuevas búsquedas que buscan caminos diferentes a la tradición, aunque en cierta medida puedan dialogar con ella desde nuevos lugares. Se trata de una poesía que no tiene una visión infantilizada de sus destinatarios y eso se manifiesta particularmente en un tratamiento original y audaz de la palabra y de su relación con el sonido y el espacio. En varios casos se trata de propuestas en las que la relación del lenguaje escrito con el diseño y la ilustración propone un diálogo que expande los posibles sentidos de lo poético. Es una poesía que evita el tratamiento edulcorado del lenguaje y de los temas, escapa a lo bienpensante (desde lo políticamente correcto) y no cae en los lugares comunes efectistas tanto en lo sonoro como en el plano de los significados. Algunos poetas argentinos que se ubican en esas búsquedas son David Wapner, Juan Lima, Jorge Luján, Roberta Iannamico, entre otros.

SABC: ¿Qué líneas investigativas contempla en la actualidad la crítica literaria argentina de literatura infantil y juvenil?

CECILIA BAJOUR: La investigación dedicada a la poesía infantil es una zona de vacancia, con escasos aportes teóricos aun. En mi caso, vengo desarrollando estudios que focalizan en la poesía que innova con

respecto a la tradición y me interesa también aspectos relacionados con las maneras en que lo poético y la poesía tienen lugar en la enseñanza.

SABC: ¿Usted cree que la lectura de textos poéticos propicia un proceso de formación lectora y humana de una manera diferente de aquel que es fomentado por otros géneros? ¿En qué medida se da eso?

CECILIA BAJOUR: Creo que el encuentro con los textos poéticos tanto en la lectura como en la escritura propone un espacio de creación, de libertad y de ruptura de diversos preconceitos con respecto al lenguaje que es sumamente formadora de sentires e inteligencias. Expande cabezas y corazones. Hablo de inteligencia aliada al sentir porque descreo de una visión sólo sentimentalista de la poesía. Lo poético abre la sensibilidad hacia zonas críticas de uno mismo y del mundo. Cuando la poesía impacta es porque abrió una puerta que hasta el momento no conocíamos de nosotros mismos, del otro, del mundo o del mismo lenguaje que usamos para nombrarlo.

SABC: En el “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura” (2012)¹, usted contempla la importancia de la lectura compartida. ¿Este proceso es más propicio a la lectura de un género literario específico o es independiente de tal categorización?

CECILIA BAJOUR: La lectura compartida es posible con todos los textos y todos los géneros. De todos modos, creo que cuanto más sabe el mediador sobre cómo funcionan esos textos y géneros, más posibilidades tendrá para propiciar una escucha más sutil y comprometida con los mismos textos y con los saberes de los lectores. Cada género tiene sus leyes, su historia en la memoria de los lectores, su manera de ser vivido o reconocido (o no). En la lectura compartida se actualizan todas las experiencias en torno a esse género: leer con outros es una manera de visualizar cómo los géneros son instituciones sociales que no son inmutables sino que cambian, se mezclan, o

¹ Felizmente, a obra encontra edição traduzida para o português e prefaciada por João Luís Ceccantini: BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

resurgen con nuevas miradas. El carácter social de los géneros se revitaliza en las conversaciones sobre los textos.

SABC: ¿La temática excesiva de “temas prescritos” para la producción literaria infantil y juvenil puede comprometer el proceso de disfrute estético del texto poético?

CECILIA BAJOUR: Es muy fuerte en ciertos actores vinculados tanto a la literatura infantil como a la juvenil la demanda de que lo literario funcione como instrumento o vehículo para la transmisión de determinados temas o valores que predecen al hecho artístico en sí y por lo tanto interfieren en la construcción de significaciones múltiples propia de los hechos artísticos. Eso es visible tanto en determinadas producciones literarias, como en diversas prácticas de mediación y también en algunos abordajes teóricos que priorizan lo temático por sobre lo estético. En el caso del texto poético esto se vuelve más preocupante cuando en el encuentro con la poesía ciertas mediaciones ponen el acento en “de qué trata el poema” y no tanto en cómo está dicho esse poema. Ese tipo de análisis termina siendo reduccionista e impide ver de cerca el arte de hacer poesía como una construcción artística que implica saberes y decisiones. Hay mucho para decir acerca de los poemas desde outros lugares que tienen que ver con el lenguaje, su materialidad y sus resonancias.

SABC: ¿En qué medida considera que los otros sentidos corporales, además de la visión, concurren en/para la lectura del texto poético?

CECILIA BAJOUR: Justamente esse es uno de los temas al que vengo prestando mayor atención en mis últimos trabajos: el lugar del cuerpo en el poema y en la lectura poética. Mis reflexiones sobre lo sonoro en la poesía infantil y la hipótesis de que no existe una musicalidad esencial me llevaron a preguntarme sobre cómo reciben los sentidos essa outra música tanto en el acto de leer como de pronunciar el poema. Considerar a los poemas y poemarios que se publican actualmente para niños desde su dimensión física, material o corpórea puede ser otra manera de pensar lo musical en un sentido más enriquecido y no atado exclusivamente a un esquema más que

frecuentado. Una dimensión que implica diversas manifestaciones del vínculo entre la voz y la mirada en el espacio concreto del libro. Retomo en ese sentido las reflexiones de Francine Masiello: “Resulta crucial el modo en que recibimos el texto literario, no sólo como una propuesta conceptual sino como una experiencia física: el poema nos alcanza como una apelación al cuerpo, a los cinco sentidos”².

² Masiello, Francine. El cuerpo de la voz (poesía, ética y cultura). Rosario. Beatriz Viterbo, 2013.

NORMAS PARA O ENVIO DE ARTIGOS

1. Todos os trabalhos encaminhados à revista **LINGUAGEM – estudos e pesquisas** se submeterão à apreciação dos Conselhos Editorial e Consultivo. O(s) autor(es) será(ão) comunicado(s) sobre a apreciação.
2. Os artigos serão avaliados por dois pareceristas membros do Conselho Consultivo, após apreciação do Conselho Editorial e, caso haja um parecer contrário à publicação, encaminhados a um terceiro avaliador.
3. Os artigos deverão ser digitados em espaço simples, no Programa Word 6.0 (ou equivalente), fonte Times New Roman (tamanho 11), e deverão conter entre 15 e 20 páginas, em papel A5. O encaminhamento dos artigos deverá ser feito em duas (02) vias (uma com identificação e outra sem identificação do autor) para o endereço revistalinguagem@gmail.com. O(s) autor(es) deverá(ao) encaminhar ainda uma rápida biografia e o contato eletrônico.
4. O título do artigo deverá vir em letras maiúsculas (caixa alta), negrito, centralizado no alto da primeira lauda, em português, inglês e espanhol, seguido, logo abaixo, à direita, do(s) nome(es) do(s) autor(es), com letras minúsculas e em itálico. A identificação da Instituição deverá, seguido do endereço eletrônico do(s) autor(es), vir em forma de nota de rodapé no final da primeira página e marcada com o símbolo personalizado (*).
5. O texto deve ser antecedido por um Resumo de cinco (05) linhas, em português, inglês e espanhol. Após o Resumo, deverão vir até quatro palavras-chave em português, inglês, francês ou espanhol.
6. As notas explicativas deverão ser enumeradas automaticamente em algarismos arábicos no final da página, como nota de rodapé. As citações no interior do texto deverão vir em fonte menor que a utilizada no texto (fonte 10), obedecendo à mesma paragrafação (1,25 cm de recuo), com recuo total de toda a citação e sem itálico. Recomenda-se, para as citações, o sistema de chamada autor-data. Ex.: (SILVA, 2005, p. 35).
7. Ilustrações deverão ser originais ou cópias nítidas passíveis de reprodução e as fotografias em branco e preto, com a devida autorização.
8. Todas as citações do texto, documentais e bibliográficas, deverão ser elencadas nas “referências”, em ordem alfabética, com dados completos (sem abreviação do nome do autor), de acordo com as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas (cf. NBR 6023).
9. As normas tipográficas são de responsabilidade da revista.
10. São de responsabilidade do(s) autor(es) a correção gramatical do texto e a exatidão das referências bibliográficas. Os editores, porém, podem fazer ligeiras adaptações nos textos que, aprovadas pelos autores, serão incorporadas à versão final.
11. Maiores informações, acessar: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/lep>, em “Submissões”, “diretrizes paraAutores”.

**PARECERISTAS QUE COLABORARAM COM A
LINGUAGEM – ESTUDOS E PESQUISAS NESTE NÚMERO**

Doutor **ALEXANDER MEIRELES DA SILVA** (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão).

Doutora **ALICE ATSUKO MATSUDA** (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Câmpus Curitiba)

Doutora **ANA CLAUDIA DA SILVA** (Universidade de Brasília - UnB)

Doutor **ANTÔNIO FERNANDES JÚNIOR** (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão).

Doutora **BERTA LÚCIA TAGLIARI FEBA** (Educação Básica II da Escola Estadual Professora Anna Antonio; Faculdade de Presidente Prudente, do Grupo Educacional UNIESP - União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo).

Doutora **CLARICE LOTTERMANN** (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE)

Doutora **CLEIDE ANTÔNIA RAPUCCI** (UNESP/ Câmpus de Assis).

Doutor **CLEUDEMAR ALVES FERNANDES** (Universidade Federal de Uberlândia)

Doutor **DIÓGENES BUENOS AIRES DE CARVALHO** (Universidade Estadual do Piauí, UESPI)

Doutor **EDVALDO BERGAMO** (Universidade de Brasília - UnB)

Doutora **ELIANE DEBUS** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Doutor **ELISEU RISCAROLI** (Universidade Federal do Tocantins)

Doutor **FÁBIO FIGUEIREDO CAMARGO** (Universidade Federal de Uberlândia)

Doutora **FABÍOLA APARECIDA SARTIN DUTRA PARREIRA ALMEIDA** (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão).

Doutora **FERNANDA ALENCAR PEREIRA** (Universidade de Brasília - UnB)

Doutor **FERNANDO TEIXEIRA LUÍS** (Instituto de Ensino Superior de Presidente Prudente, IESPP)

Doutora **GRENISSA BONVINO STAFUZZA** (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão).

Doutor **JOÃO BATISTA CARDOSO** (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão).

Doutor **JOSÉ NICOLAU GREGORIN FILHO** (USP - Universidade de São Paulo).

Doutora **KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS** (UNESP/ Câmpus de Assis)

Doutora **KARIN VOLOBUEF** (UNESP/ Câmpus de Araraquara)

Doutora **KÊNIA MARIA DE ALMEIDA PEREIRA** (Universidade Federal de Uberlândia)

Doutora **LUCIANA BORGES** (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão).

Doutora **LUCIANA FERREIRA LEAL** (Faculdades FACCAT/Tupã-SP)

Doutora **LUCILA BASSAN ZORZATO** (UNESP/ Câmpus de Assis).

Doutora **LUZMARA CURCINO FERREIRA** (Universidade Federal de São Carlos)

Doutor **MARCELO MARQUES ARAÚJO** (Universidade Federal de Uberlândia)

Doutora **MAIRA ANGÉLICA PANDOLFI** (UNESP/ Câmpus de Assis).

Doutora **MARIA ANDRÉIA PAULA** (Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora)

Doutora **MARIA ANGÉLICA PANDOLFI** (UNESP/ Câmpus de Assis).

Doutora **MARIA DA GLÓRIA BORDINI** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Doutora **MARIA IMACULADA CAVALCANTE**(Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão).

Doutor **MIGUEL RETTENMEIER** (Universidade de Passo Fundo-RS)

Doutora **NISMÁRIA ALVES DAVID** (Universidade Estadual de Goiás – UEG/Câmpus Pires do Rio)

Doutor **OZÍRIS BORGES FILHO** (Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM; Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da UFG / Regional Catalão).

Doutor **PEDRO HENRIQUE TRINDADE KALIL AUAD** (Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da UFG / Regional Catalão/CAPES)

Doutora **PENHA LUCILDA DE SOUZA SILVESTRE** (Educação Básica II da Escola Estadual Nicola Martins Romeira – Ribeirão do Sul-SP; Universidade Estadual do Norte do Paraná /NP - Câmpus Jacarezinho)

Doutora **REGINA ZILBERMAN** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Doutora **ROSA DE CARVALHO GENS** (Docente aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Doutora **SOLANGE FIUZA CARDOSO YOKOZAWA** (Universidade Federal de Goiás/Regional Goiânia).

Doutora **TATIANA RODRIGUES FRANCA ZANIRATO** (Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí).

Doutor **THIAGO ALVES VALENTE** (Universidade Estadual do Norte do Paraná / Câmpus Cornélio Procopio).