

TECENDO LITERATURA: ENTRE VOZES E OLHARES

Organizadoras

Nelly Novaes Coelho

Maria Zilda da Cunha

Maria Auxiliadora Fontana Baseio



TECENDO LITERATURA:
ENTRE VOZES E OLHARES

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR

Prof. Dr. Marco Antonio Zago

VICE-REITOR

Prof. Dr. Vahan Agopyan

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DIRETOR

Prof. Dr. Sérgio França Adorno de Abreu

VICE-DIRETOR

Prof. Dr. José Roberto Gomes de Faria

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS DE LITERATURAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA (DLCV)**

COORDENADOR

Prof. Dr. Helder Garmes

VICE-COORDENADORA

Pro^a Dr^a Rejane Vecchia Rocha e Silva

TECENDO LITERATURA: ENTRE VOZES E OLHARES

Organizadoras

Nelly Novaes Coelho

Maria Zilda da Cunha

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

São Paulo, 2014

Copyright © 2014.

O conteúdo deste livro possui direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial deste material sem autorização dos autores, os devidos créditos de fonte e autor devem ser sempre citados. Antes de reproduzir qualquer texto deste livro, entre em contato pelo email: mzel@usp.br.

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

T255 Tecendo literatura [recurso eletrônico]: entre vozes e olhares /
organizadoras: Nelly Novaes Coelho, Maria Zilda da Cunha, Maria
Auxiliadora Fontana Baseio. -- São Paulo : FFLCH-USP, 2014.
5347,38 kB ; PDF

ISBN 978-85-7506-210-4

1. Literatura comparada. 2. Literatura brasileira. 3. Literatura
portuguesa. 4. Literatura infanto-juvenil. I. Coelho, Nelly Novaes,
coord. II. Cunha, Maria Zilda da, coord. III. Baseio, Maria Auxiliadora
Fontana, coord. IV. Góes, Lúcia Pimentel (Homenagem).

CDD 809

Capa

Alice Goes

Colaboradores

Maria Cristina Xavier de Oliveira
Cristiano Camilo Lopes

Revisão

Daniela de Souza Garcia

Revisão final

Cristina Casagrande

Projeto gráfico

Denis Bevenuto

Editoração e emendas

João Eduardo Watanabe Pinhata

Apoio

CELP - Centro de Estudos das Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa

Hoje, dia 03/08/2010, estávamos entrando na USP e mamãe disse:

— Estou com saudades deste lugar, todo dia eu vinha para cá, sempre feliz e disposta. Este verde me faz um bem...

— Mãe, hoje você será homenageada!

— Eu preciso falar? Porque eu não preparei nada.

— Não, mãe, hoje você só vai assistir...

Ela estava sempre pronta, qualquer trabalho, preparava-o com antecedência, sempre estudando o que iria falar de forma brilhante.

Ao escrever a história do Vira, vira, vira Lobisomem, mamãe falava um pouco de si mesma:

“Tinha descoberto que era preciso dez vezes sete anos para se construir uma vida tão preciosa como a pérola...”

Era isso mesmo, a sua vida foi construída com muita dedicação e paixão. Ela era um pouco do vira-vira, pois quando criança, amava brincar em cima de uma árvore lendo um livro, amava os animais, as flores, o mar.

Quando adolescente, era uma excelente ginasta, era escolhida pelos professores para liderar o seu grupo de colegas no colégio Assunção.

Já adulta, escolheu a faculdade de Direito, uma das primeiras alunas da sala entre pouquíssimas mulheres... E amava a música, foi pianista e aplaudida pelo público em pé no Municipal, ao realizar a sua apresentação. E depois, vocês já sabem...

Hoje eu posso falar que tudo que mamãe toca vira pérola, como escrevera em seu livro Os dez anõeszinhos.

Sim, seus dez dedinhos são mágicos como mãos de fada!

Vera Sampaio Góes

Sumário

Lúcia, Minha Mãe.....	11
<i>Lúcia Góes Martinez</i>	
Memórias de um antigo editor	14
<i>António Torrado</i>	
Lúcia Pimentel Góes e a paixão pela escrita como acto de partilha	16
<i>José Jorge Letria</i>	
Apresentação.....	19
<i>Maria Zilda da Cunha</i>	
As palavras especializadas na folha de papel	25
<i>Ana Maria Trinconi Borgatto</i>	
Um estilizador sóbrio e intenso de dramas familiares.....	37
<i>Angelo Caio Mendes Corrêa Júnior</i>	
Sob o signo das luzes: o ensino no Portugal oitocentista	41
<i>Aparecida de Fátima Bueno</i>	
Guimarães rosa e o imaginário infantil no mundo misturado.....	55
<i>Avani Rosa Silva</i>	
Nas asas da vida, nos voos de lobisô	69
<i>Claudimeiri Nara Cordeiro Kollross</i>	
Entre o ser, o ter e o fazer: uma análise da obra Zé diferente sob a lente da antropologia do sagrado.....	83
<i>Cristiano Camilo Lopes / Juliana Pádua Silva Medeiros</i>	
Considerações sobre a estética literária em <i>Paulina ao piano</i>	95
<i>Alice Vieira Daniela Yuri Uchino Santos</i>	

A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura	
Infantil de Júlio Emílio Braz	105
<i>Eliane Debus</i>	
O sabor da fábula – uma leitura visual das fábulas de <i>Água e Areia</i>	117
Euclides Lins	
A recriação de Lúcia Pimentel Góes a partir do conto popular português: “Os dez anõezinhos da Tia Verde-água”	139
Ione Vianna Navajas Dias	
Dessacralização do texto literário em Alberto Caeiro.....	151
<i>Isaac Newton Almeida Ramos</i>	
Olhar de descoberta na formação de leitores navegativos	163
<i>José Augusto de A. Nascimento</i>	
Lúcia Pimentel Góes e a literatura infantil e juvenil brasileira.....	177
<i>Joseane Maia Santos Silva</i>	
Tramas e suportes: sobreposição e entrelaçamento em três diferentes mídias – literatura, quadrinhos e cinema. Um diálogo entre tecnologia e oralidade.....	193
<i>Laís de Almeida Cardoso</i>	
O re-significar do imaginário em grandes navegações	213
<i>Maria Auxiliadora Fontana Baseio / Maria Zilda da Cunha</i>	
Vivendo aventuras, descobrindo olhares.....	231
<i>Maria Cristina Xavier de Oliveira</i>	
A literatura para jovens: do prazer ao conhecimento.....	243
<i>Maria da Glória Bordini</i>	
A interdependência das relações palavra e imagem na matriz histórico-social do livro ilustrado infantil brasileiro.....	253
<i>Maria dos Prazeres Mendes / Maria José Pádua</i>	
A fatalidade na tragédia <i>Castro</i> , de Antônio Ferreira.....	267
<i>Maria Emília Miranda de Toledo</i>	

Tecendo Literatura: Entre vozes e olhares

Livro de imagem: quando a ilustração se faz dona da palavra	277
<i>Maria Laura Pozzobon Spengler</i>	
Referenciação, interdiscursividade e (re)construção de sentido na fábula de Millôr Fernandes	291
<i>Maria Valéria Anderson de Mello Vargas</i>	
Uma reverência sem a devida curvatura	305
<i>Marlene Barbosa Ferreira</i>	
A interação nas personagens do mundo mágico de Marina Colasanti.....	319
<i>Mônica S. Silva de Palácios</i>	
Cultura e arte em tempo-de-mutação apocalipse ou gênese?	327
<i>Nelly Novaes Coelho</i>	
Água água água palavras	333
<i>Nery Nice Biancalana Reiner</i>	
De Garrett a Ferreira de Castro: alguns <i>brasileiro</i>	349
<i>Paulo Motta Oliveira</i>	
Diálogos entre poeminha em língua de brincar e Miró.....	361
<i>Priscila Barranceiros Ramos Nannini</i>	
<i>Flecha azul</i> , de Lúcia Pimentel Góes: transformações, enfrentamentos, travessias..	377
<i>Regina Silva Michelle</i>	
<i>A maior flor do mundo</i> : metalinguagem e visualidade na literatura infantil-juvenil de José Saramago.....	393
<i>Renata Beatriz Brandespin Colombo</i>	
Letras de samba, modelos de consciência e discursos populares	409
<i>Ricardo Azevedo</i>	
Ciranda cirandinha: os movimentos de leitura na <i>Infância</i> de Graciliano Ramos...	425
<i>Sandro Braga</i>	

Algumas linhas para abordagem da literatura infantil e juvenil na África de língua portuguesa	441
<i>Simone Caputo Gomes</i>	
Relações entre literatura infantil e saúde: Lúcia Góes “brinca de médico” e não sabe	457
<i>Tatiana Piccardi</i>	
“A banda” e “Alegria alegria”: a representação da transitoriedade do mundo moderno	471
<i>Tereza Maria de Paula Cavalari Telles</i>	
O olhar de descoberta de Lúcia Góes	485
<i>Tânia Maria Rezende</i>	
O conto popular como resgate de forma do mito Eros e Psiquê: As invariantes e o esquema “melusiano”	499
<i>Vera Lúcia de Carvalho Marchezi</i>	
Poder do imaginário e a magia dos contadores de histórias	515
<i>Zenaide Bassi Ribeiro Soares</i>	

Lúcia, minha mãe

Lucia Góes Martinez

Neste livro, organizado pelas professoras Maria Zilda da Cunha e Nelly Novaes Coelho, em homenagem à escritora Lúcia Pimentel Góes, minha mãe, é com emoção que nele incluo meu testemunho familiar.

O “ouvir histórias”, contadas por nossa mãe, é, para mim e para meus irmãos, uma das lembranças mais felizes da nossa infância. Inclusive, ao longo dos anos, participamos um pouco do processo de criação de sua extensa obra.

*Lembro bem da época em que escreveu seu primeiro livro, *Reinações de Michi e Lucita*. À medida em que escrevia as “reinações”, ia lendo para nós. Nos divertíamos muito e ficávamos ansiosos esperando os novos capítulos.*

*Entre os livros que vieram depois, encantamo-nos com *Luzul*, *O Garoto Espacial*, cujo sucesso levou-o a ser publicado também na Argentina com o título *Bipi*, *o Robô*.*

Acompanhei sua carreira acadêmica, a partir de seu ingresso na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo, acolhida por sua mestra, Profa. Dra. Nelly Novaes Coelho, na pós-graduação, área da Literatura Infantil, na qual realiza concursos e obtém os títulos de Doutora, Livre Docente e Professora Titular da cadeira de Literatura Infantil da FFLCH-USP.

Sua paixão pela literatura sempre foi incondicional. Coordenou por quase vinte anos as atividades que se desenvolviam nos Seminários Latino-americanos de Literatura Infantil e Juvenil, na Bienal do Livro em São Paulo, e que ocorriam paralelamente à feira, com os professores e estudiosos da área. Nessa época, nossa casa hospedava escritores, como a argentina Hortência Lacau ou a baiana Betty Silva.

Preocupada em conscientizar os professores e pais sobre a importância do hábito da leitura para as crianças e adolescentes, participou de muitos projetos afins nas cidades do interior do Estado de São Paulo e em várias do Brasil. Algumas vezes a acompanhei nessas viagens ao interior, nem sempre bem preparadas para recebê-la. Mas mesmo nas adversidades, quando viajávamos para cidades distantes e o evento não era bem organizado, ela se mantinha animada, contagiando aqueles que a escutavam.

Minha mãe não se preocupava se tinha pouca ou muita gente para ouvi-la, se iríamos conseguir retornar naquele dia ou se seria necessário dormir na cidade. Ela se concentrava com determinação em transmitir seus ideais, sobre a importância do hábito da leitura para crianças e adolescentes, ou o papel do professor e dos pais ao transmitirem aos seus alunos o gosto pelos livros.

Sua grande preocupação era com a educação e a formação das crianças e dos jovens brasileiros.

Em casa, meus três irmãos e eu somos bons leitores e, quando meus filhos nasceram, junto com os brinquedos, eram postos na estante livros de vários escritores de literatura infantil. Com o hábito, eles se tornaram excelentes leitores.

Tendo o dom da oratória e tranquila em suas convicções, os resultados de seus ensinamentos eram visíveis ao fim de suas palestras, quando contagiava todos e, com certeza, mudou a mentalidade de muitos professores e pais que a ouviram. Em seu arquivo, guarda muitas cartas e desenhos de seus alunos e leitores.

Fui com ela a Portugal, onde em Lisboa se hospedou na Casa de Santa Zita, no bairro da Graça, por três meses para estudar a Literatura Infantil Portuguesa, tema de seu doutorado. Ficamos por um mês juntas e a acompanhei em suas entrevistas com os escritores portugueses, como Matilde Rosa Araújo, Antonio Torrado e Jorge Letria entre outros.

*Nas férias de julho, convivia com ela na fazenda e acompanhei a criação de várias de suas obras, como o livro *Elas*, cujo tema era a presença de grandes mulheres na História, ocasião que aproveitei para ler alguns dos livros, que lhe serviam de estudo, como sobre Isadora Duncan, Maria Antonieta e outros. E, em certo período, pude acompanhar de perto seu difícil trabalho de composição de sua ópera *Poranduba*. A partir de pesquisas feitas para sua livre-docência sobre as fábulas brasileiras, estudou as lendas da Amazônia e, em certas férias na fazenda Santa Lúcia, mergulhada nesse tema, criou o genial libreto *Poranduba*.*

Para musicá-la, procurou o excepcional maestro Edmundo Vilani Cortes. A ópera foi apresentada em sua forma completa, pela primeira vez há poucos anos no Teatro de Manaus, onde a assisti no camarote desse maravilhoso teatro, acompanhando minha mãe e minha avó. Um momento muito especial para todas nós.

Sei que o sonho de minha mãe é ver essa ópera representada em São Paulo e em diversas outras cidades do Brasil. O futuro dirá...

Para minha mãe, nada é mais importante do que a busca do conhecimento, o estímulo à conscientização das crianças e jovens brasileiros quanto à importância do prazer e hábitos da leitura. Daí o empenho com que sempre se dedicou, em seus trinta anos de carreira, ao ensino das Letras, à formação, capacitação e competência dos nossos professores.

Ser sua filha e acompanhar sua carreira sempre foi e continua sendo para mim um grande privilégio, fonte de imensa alegria e prazer.

Termino estas palavras com um poema que escrevi, dedicado a ela.

RECONCILIAÇÃO

*Fortaleza de vitalidade
Mulher frágil / criança.
Sorriso aberto e franco.
Olhar longe / penetrante.
Árvore de profundas raízes,
Cheiro de camélia e jasmim.
Música de melodia infinita,
Gosto de sal / amor.
Mão de grande talento,
céu azul / intocável.
Berço de terra e beleza
mar calmo / sereno.
Sangue de uma família
Mãe querida / sagrada.*

MEMÓRIAS DE UM ANTIGO EDITOR

António Torrado
(escritor)

“Escritores não devem ser editores”, recomendava-me um velho escritor. Não lhe segui o conselho e, em anos remotos, aventurei-me pelo comércio-indústria editorial com díspares resultados. Se da primeira vez não me queixo, da segunda prefiro nem lembrar-me, a não ser pela boa colheita de amigos que juntei nos três anos de trabalho a produzir bons livros para escassos leitores.

A sede era na Rua da Misericórdia, bem no centro histórico de Lisboa, a dois passos do Chiado que não haverá queirosiano que não conheça de ver ou ler. Prédio antigo com debruado de azulejos oitocentistas nas escadas e nalgumas divisões. Enfim, tinha *cachet*...

Na editora recebi, um dia, pelos meados dos anos 80 do século passado (o que custa dizer “século passado”!), uma senhora brasileira, acompanhada pela filha, trazidas por recomendação de uma querida e saudosa amiga, Natércia Rocha, escritora de livros para crianças, investigadora idem e dinamizadora das primeiras bibliotecas escolares de Portugal.

Era, se não estou em erro, a primeira visita de Lúcia Pimentel Góes ao meu país, mas já com a desenvoltura de um longo jornadear pela cultura portuguesa. Quando me falou de Nelly Novaes Coelho, ensaísta que, de há muito, eu admirava, apercebi-me de que a proximidade de interesses iria dar frutos e que aquela tarde de conversa desenfadada marcaria o início de uma amizade duradoura.

É preciso proclamar que instituições como o CPLP tiveram antecedentes pioneiros. Os Encontros de Literatura Infantojuvenil de S. Paulo dos anos 1990 ergueram pontes suspensas entre as duas margens do Atlântico. Sem o dinamismo de Lúcia, sem a sua disponibilidade para acolher projectos de identificação literária, sem a sua atenção de estudiosa ao que merece representar os dois países nesta área de contornos nem sempre nítidos, sem o seu vibrante entusiasmo, nós, brasileiros e portugueses, desconhecer-nos-íamos

ainda mais do que nos desconhecemos e tão escassamente aproveitamos o tesouro da nossa língua comum.

No cômputo dos anos vividos, os tempos fastos e os nefastos quase sempre se equilibram. Talvez devesse ter ouvido as recomendações do velho escritor que recusava aos escritores a oportunidade de experimentarem a actividade editorial. Pois sim, mas se assim fosse não teria podido oferecer a Lúcia Pimentel Góes a hospitalidade de um modesto editor, instalado num prédio pombalino de escadaria nobre com corrimão de pedra. Nem estaria, de longe e de perto, a saudar Lúcia na justa homenagem que lhe estão prestando.

LÚCIA PIMENTEL GÓES E A PAIXÃO PELA ESCRITA COMO ACTO DE PARTILHA

José Jorge Letria

Conheci Lúcia Pimentel Góes na Bienal do Livro de São Paulo, em Agosto de 1988, e logo me impressionou a sua simpatia, a sua capacidade de canalizar energias para projetos que não desistia de partilhar com pessoas com as quais sentia ter afinidades e também uma invejável capacidade de trabalho que tem como uma das expressões mais visíveis e palpáveis a vasta e diversificada bibliografia que não cessa de nos surpreender pela pluralidade temática e pela excelência e pelo rigor da abordagem intelectual e criativa.

Assim nasceu uma amizade que se cimentou em novos encontros no Brasil e também em Portugal. Lúcia é uma pessoa de quem apetece gostar, pela seriedade e pelo afeto que imprime em tudo aquilo que faz, em tudo aquilo que toca, em tudo quanto se propõe converter em obra. E muita obra tem nascido desta dinâmica criadora que não cessa de nos surpreender.

Depois, há a generosidade, que nem sempre é apanágio de quem faz carreira no mundo das letras e do saber acadêmico. Cedo descobri que Lúcia Góes tem um coração do tamanho dos sonhos que gosta de partilhar e que faz de muito do que realiza um genuíno acto de amor, em relação ao qual o seu contexto familiar nunca deixou de ser uma excepcional referência e estímulo.

Toca-me de forma particular a sua vasta obra para os mais jovens, que muito gostaria de ver divulgada e devidamente reconhecida em Portugal, e também o seu excepcional labor acadêmico em torno da escrita para os mais jovens e das estratégias para o fomento da leitura. Vi-a trabalhar com centenas de professoras e professores de várias gerações, e sobretudo com os mais jovens, e reconheci nela essa arte que vem do tempo e da genética dos bandeirantes, de que é descendente, e que permite desbravar caminhos inóspitos e conquistar mais braços, mais espíritos, mais gente apaixonada para uma tarefa que nos transcende e engrandece.

Trabalhando os materiais do riquíssimo imaginário tradicional, mas também as personagens e as situações que mergulham as suas raízes na nossa desconcertante modernidade, Lúcia Góes construiu já uma das mais pujantes, sólidas e variadas obras literárias de que tenho notícia, repartindo o seu talento e energia fazedora entre o ensaio, a poesia, o conto, a história, a biografia e a música, que eu não podia deixar de enfatizar por ser, como é sabido, um território de formação e de paixão que tanto marcou a sua vida desde a adolescência.

São estas razões de sobra para me associar a esta homenagem a muitas mãos e muitas vozes, com a convicção de que a distância pouco conta quando temos a unir-nos, para além do imperecível património comum da língua portuguesa, a paixão pela escrita que, a cada passo, oferece à palavra asas de magia, assombro e mistério que só não alcançam o céu se não quisermos.

Lisboa, Março de 2010

APRESENTAÇÃO

Maria Zilda da Cunha

Com a feição de um livro de ensaios teóricos sobre literatura, esta produção tece-se em ressonâncias de vozes diversas, ou no dizer de Bakhtin: em discurso polifônico. Sob o comando dessas vozes, figuram profissionais de diferentes áreas, os quais, de algum modo, colocam aqui sua homenagem à professora Maria Lúcia Pimentel Góes, em razão dos seus quarenta anos de escritora.

Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes, nascida em Amparo, em 1931, professora titular da Universidade de São Paulo, transitou por diferentes áreas do conhecimento, entre as quais: Música, Ciências Jurídicas, Letras, mas foi na área de Letras e, mais especificamente, nas artes voltadas à produção literária para crianças e jovens que sua contribuição se fez mais marcante. Foram publicados mais de 150 títulos de literatura infantil e juvenil de sua autoria, recebendo diversos prêmios por essa produção.

Sua reflexão teórica também motivou a publicação de livros teóricos e críticos. Sempre atenta às transformações e aos desafios do mundo contemporâneo, a professora, escritora e pesquisadora, em seus ensaios, buscou encontrar parâmetros de abordagem para as produções mais recentes, que se constroem na interface de múltiplas linguagens e que vão requerer modos de percepção e apreensão que se renovam, bem como vão exigir novas formas de olhar.

Objeto novo foi denominação que Lúcia Góes atribuiu aos livros que comportam trânsito de múltiplas linguagens, diversos códigos e diferentes suportes e cuja significação não está confinada ao aspecto verbal, estende-se à dimensão visual e grafotipográfica, nas palavras da autora: “[...] objeto novo traz consigo a necessidade da ressignificação do olhar do leitor para apreender e compreender o mundo de estímulos visuais, especialmente pictóricos que o cerca.” A complexa articulação de elementos artísticos e tecnológicos, para a pesquisadora, leva à extrapolação do invólucro físico tradicional das obras literárias, passando a exigir um olhar multissensível, capaz de descortinar novos horizontes.

Percebe-se, na trajetória de sua pesquisa, a constante tentativa de buscar, face a teorias existentes, parâmetros possíveis para novas abordagens metodológicas e epistemológicas na leitura desses textos que compõem, hoje, o universo cultural e literário da produção para crianças e jovens. Foi desse modo que a autora cunhou uma nova maneira de ver e apreender o livro infantil e juvenil contemporâneo como: Olhar de descoberta.

O olhar de descoberta, em sua concepção, agenciaria uma capacidade de perscrutar o objeto e de estabelecer associações por analogia, integrando sensações, percepções e raciocínio na construção de significados possíveis - um quase método científico na apreensão do objeto novo.

A bem da verdade, a proposta subjacente a *Olhar de Descoberta* é extremamente ampla e ousada. Ampla, porque nos remete à reflexão sobre as formas através das quais vimos nos relacionando com o nosso próprio conhecimento, com a vida, com o outro. Ousada, porque interligando dialeticamente tais aspectos ao mundo, no qual estamos inseridos, obriga-nos a inventar, construir novas formas de enfrentamento com a complexa realidade – ou a densa floresta de signos que, hoje, é nosso *habitat*. Nessa ordem de ideias e, colocando sob consideração o referencial peirceano, segundo o qual arte e ciência se interseccionam na Estética, pode-se inferir que sua abordagem de pesquisadora corresponde, a nosso ver, ao método de investigação proposto por Charles Peirce.

No dizer de Góes, esse olhar requer a exigência da captação com o equipamento humano sensório, físico, cognitivo em alerta. No dizer de Peirce, a “Sinestesia Perceptiva”, isto é, a suavidade e a força bruta da semiose perceptiva (coexistência da primeiridade e secundidade) também síntese intelectual e conhecimento (exercício de terceiridade, pois, para Peirce, a terceiridade nos invade pelas avenidas dos sentidos). A ação interpretativa – relação interpretante e relacional, a síntese intelectual da terceiridade – envolve o refletir, o criticar, o relacionar, o correlacionar. Essa dinâmica engloba, também, formas analógicas de pensar e diagramáticas de raciocinar.

Desse modo, é um olhar que sustenta harmoniosamente a convivência das três categorias peirceanas, provoca movimento, crescimento, evolução

– semiose necessária para a incessante busca da compreensão da realidade – verdadeira atividade científica e artística.

O olhar de descoberta, nestes termos, é aquele através do qual se dá a apreensão dos fenômenos e os elementos formais do pensamento, mantendo a possibilidade da experiência da originalidade, da variação espontânea, da captação da qualis, como elemento fundamental. Nível qualitativo, que se corporifica na obra (signo) e expõe o analógico, permitindo ao ato criador se atualizar na leitura. Leitura como processo interpretante, que ocorre na mente interpretadora, relação triádica que envolve também a experiência colateral (textos vida do intérprete).

Nessa cadeia, está a brecha – espaço da abdução, da hipótese, força meiga e aventureira (motor lógico do raciocínio), e também da transgressão, da ruptura, ou melhor, da possibilidade de perceber novos mundos a serem desvendados.

Lembrando Gattari (1981, p. 67), que, ao pensar a educação, propõe algumas perguntas:

em que direção se procura um desejo coletivo? Quais intervenções poderiam ajudá-lo a sair das territorialidades que o cercam? [...] Não se trata mais de restringir o inconsciente, [...] mas de abri-lo de tudo quanto é jeito para novas vias - por vezes linhas de fuga minúsculas, e outras vezes possibilidades de trabalhar em escala maior, pela transformação da sociedade. Com efeito, o que é trabalhado pelas forças fluxos de trabalho humano, mas também fluxos de saber, fluxos semióticos reproduzindo atitudes coletivas, comportamentos de submissão às hierarquias, etc.. [...] função de equipamento coletivo da força de trabalho modelando e adaptando crianças às relações de poder dominante.

A proposta de Góes, ao fim e ao cabo, em sintonia com o método científico como proposto por Peirce, é uma reflexão fundamental para a educação. Exige novas abordagens e metodologias no ensino (o que Góes acaba

também propondo). Tendo por objeto a Literatura Infantil e Juvenil, a autora faz do educador um interlocutor privilegiado. Isso, a nosso ver, implica uma visada aos modos por meio dos quais perpetuamos, reproduzimos ou transformamos crenças, posto que atuamos na sociedade.

Vale lembrar que aqui nos detemos em apenas dois aportes fornecidos pela nossa homenageada, mas suas reflexões abarcam também estudos de semiose literária em portais da metamorfose, nas muitas faces do mito de Eros e Psiquê; o fascinante universo das Fábulas; estudos de Literatura Infantil e Juvenil, este último recentemente reeditado; estudo acerca da formação da literatura infantil e juvenil em Portugal, entre outros. Todos se constituem em referências importantes aos estudos de literatura infantil e juvenil.

Com uma breve mirada a teses e dissertações, nas áreas de Literatura Infantil e Juvenil e Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pode-se verificar o número bastante expressivo de citações e de referências acerca de seus escritos, bem como de utilização desses conceitos ou proposições como pontos de ancoragem teórica para o desenvolvimento de análises críticas, não só em trabalhos de seus orientandos, mas no conjunto da produção acadêmica no Brasil.

Em tempos, como o nosso, em que vivemos um presente efêmero, em que as experiências de passado se esvaem e as perspectivas de futuro, se existem, estão fortemente nubladas, tempo em que nossos referenciais estão desaparecidos, torna-se cada vez mais difícil nos orientarmos na complexa dinâmica do pensamento. Em um contexto como este, uma das possibilidades de que dispomos é nos colocarmos próximos dos artistas, “eles sabem, sem saber o quanto sabem”. Assim, em tempos de barbárie, vale recorrer aos poetas e suas cosmogonias, afinal poesia e pensamento são formas de interrogar o mundo, uma espécie de ciência das coisas do homem no mundo, no sentido de experiências sensíveis e invenção, movimento de inteligência da relação homem, mundo, sociedade, palavras. Assim, poetas propõem matrizes de compreensão e crítica, matrizes de ideias.

As artes são modos de investigação, mas não pretendem explicar o mundo por meio de teses ou conceitos, mesmo em sua inalienável vinculação com a realidade, as artes pretendem – e o fazem – falar de experiências do mundo.

Tecendo Literatura entre vozes e olhares é uma obra composta por experiências diversas e aproximações várias ao universo das artes. O livro configura-se como uma coletânea de ensaios teóricos, leituras analíticas, textos voltados à área de infantil e à área de literatura portuguesa, literatura brasileira, teatro, literatura comparada, estudos comparados de literaturas de língua portuguesa, uma vez que dela participam um grupo de profissionais ligados à área de atuação da Profa. Lúcia Pimentel Góes. O leitor encontrará artigos sobre ensino, pesquisa, criação, produção literária, artes, linguagens, estudo de fábulas, entre outros. A obra propõe uma multiplicidade de caminhos, e cada leitor construirá suas próprias vias de acesso, à medida de seu interesse.

Os textos que compõem este livro estão dispostos em ordem alfabética pelo nome do autor e encarnam reflexões sobre diferentes temáticas. Os diferentes textos, as abordagens diversas que figuram nesta coletânea rebordam a admiração e o respeito pelo trabalho profissional da nossa pesquisadora, escritora, professora, bem como a oportunidade que muitos tiveram de partilhar, pessoalmente, momentos de seus conhecimentos e amizade. Desse modo, a coletânea que ora publicamos se fez em fronteiras densas da pesquisa, da reflexão e do afeto.

AS PALAVRAS ESPACIALIZADAS NA FOLHA DE PAPEL

Ana Maria Trinconi Borgatto¹

As palavras não nascem amarradas,
Elas saltam, se beijam, se dissolvem,
No céu livre por vezes um desenho...
(Carlos Drummond de Andrade)

Mão inversa de direção

O conhecimento da história da leitura desde os seus primórdios, abarcada por diferentes autores em diferentes aspectos, é ponto salutar para este estudo, pois foram encontrados no passado os resquícios de algumas situações do presente, bem como o longo processo contrário que partiu, a princípio, da visualidade para chegar à visualização, em mão inversa de direção dos caminhos dos dias de hoje, rumo a uma crescente visualidade.

Abarcar historicamente o percurso da leitura foi uma contribuição que trouxe subsídios efetivos – a passagem da oralização para a não voz, do ato de ler com os ouvidos para o ato de ler como decodificador, da leitura de oitiva, compartilhada, para a leitura silenciosa, solitária, em que foi transferida para o leitor a construção de sentidos, numa operação de caça, de viagem, de ubiquidade. É relevante conhecer os meandros pelos quais a imagem passou desde os primórdios, suas funções, a hierarquia da palavra sobre a imagem, o papel relevante do editor na utilização intencional dos espaços, a revolução da imprensa, a intencionalidade do autor, do editor, do impressor e os precursores da poesia concreta. Essa é a primeira proposição.

A perspectiva histórica trazida por algumas leituras propicia uma abordagem enriquecedora para a compreensão da passagem do processo da leitura da imagem para a leitura da escrita. Empreender essa espécie

¹ Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo.

de “arqueologia do texto”, conhecendo a história remota da leitura leva, indubitavelmente, a compreender melhor o mundo contemporâneo.

A arte de imprimir desenhos em diferentes superfícies é conhecida há séculos. É desnecessário deter-se, neste momento, no fato tão explorado de que os primeiros seres humanos imprimiam desenhos em superfícies, gravados de diferentes maneiras. O salto nos leva já ao século IV, onde cenas pintadas serviriam como livros para iletrados.

Manguel (1999) relata que Nilo de Ancira (séc. IV), conhecido por São Nilo, imaginava que os analfabetos pudessem ler imagens como se fossem palavras lidas, associando, dessa forma, imagens com sermões. Historicamente o papel da imagem era tornar presente para o analfabeto o que a escrita tornava presente para o leitor.

Das paredes das igrejas (séc. XIII), as imagens, geralmente bíblicas, saíram para os vitrais (séc. XVI) e depois migraram para pergaminhos e papéis, pelo trabalho de iluminadores e gravadores que representavam as imagens caracterizadas por cenas justapostas com poucas palavras, legendas nas margens, palavras saindo da boca das personagens em balões semelhantes aos quadrinhos. As chamadas Iluminuras assumiam papel direto no entendimento do texto e as imagens eram utilizadas para educar para a religião, com pequenas micronarrativas indiciando um olhar atento. A xilogravura e as gravuras de metal contribuíram para um mundo novo hipervisualizado.

Conforme Manguel, data de 1462 o primeiro livro de imagens – conhecido como *Bibliae pauperum*, um livro de figuras, com poucas imagens em cada página, poucos dados, prevendo uma leitura instantânea, sem graduações ou interpretação de pistas.

A civilização da escrita conhecia a imagem, mas texto e imagem estavam separados por uma hierarquia, em que uma auxiliava a outra, conforme explicita Barthes (s.d., p.205):

[...] a imagem desempenhava um papel simplesmente emblemático ou alegórico em relação a um texto preponderante; ou o texto tinha um papel modesto de condutor, permitia orientar, precisar os dados fornecidos pela imagem...

Interessante perpassar pelos caminhos históricos da leitura, partindo da leitura de oitiva, sem pontuação, sem parágrafos, no ritmo da fala, às páginas como unidades do livro (séc. III d.C.). Algum tempo depois, seria o momento do abandono dos antigos hábitos de leitura e da cópia oralizada (séc. IX-XI). Nesta breve linha do tempo é possível localizar no século XIII o surgimento das universidades e a conseqüente difusão da leitura em silêncio, seguindo-se a leitura silenciosa com maior adaptação mental e passando pelo impresso, a princípio como imitação do manuscrito, até se chegar ao estímulo de novos tipos de leitura por diferenciação de formatos, preços e distribuição.

De uma leitura oral, representada por pintores e iluminadores, passou-se a uma outra arte do ler, folheando silenciosamente o livro, num ato solitário que pressupunha o percurso linear do olhar e o esforço concentrado de decodificação.

Dos textos ouvidos, memorizados e reconhecidos pela visualidade das imagens, passou-se para a visualização, uma nova maneira de ler, que fazia pensar, abstrair, na iluminação íntima de compreender. A leitura era facilitada porque, a princípio, eram os mesmos textos bíblicos já conhecidos, as mesmas formas e referências reproduzidas e a mesma ligação com a prática cultural – família/igreja. Entretanto, era uma leitura que já trazia indícios da habilidade exigida de transformar em imagens mentais os caracteres lidos. Surgem, algum tempo depois, os outros textos de circulação somando com os precedentes: os almanaques de consulta e ligados à prática diária (plantação, fases da lua, santos do dia...) e os folhetins apresentando histórias e romances em partes.

Chartier (1998) faz um interessante estudo sobre as obras de arte que representavam situações de leitura nessa fase de leitura mais íntima, mais solitária: leitoras flagradas em momentos quando “se evadem do livro”, leituras ao ar livre ou em ambientes bem decorados, com mobiliários confortáveis e aconchegantes, adaptados para a leitura como trabalho individual. As imagens lembram mudanças de mobiliário (escrivadinhas, estantes, bancos) e a necessidade de silêncio impondo-se como regra de conduta da leitura.

A audição cede à visão

Nessa trajetória, a impressão como técnica passa a ter papel preponderante. Novas formas tipográficas, disposição do texto, inserção de pequenas ilustrações e ornamentos, que não pertencem à escrita, mas à impressão, passam a sugerir diferentes leituras de um mesmo texto. Como consequências imediatas somam-se as transformações do espaço visual do livro, a possibilidade de pluralidade de leituras e a democratização no acesso aos livros.

Vários autores aludem aos efeitos da impressão. Eisenstein (1999) destaca a disposição do texto e sua reorganização para tornar a leitura mais cômoda, bem como a apresentação e o *layout* para guiar o pensamento do leitor. Evidencia, também, a maior acessibilidade a imagens pela utilização de blocos e chapas de impressão, que permitiam apresentar ilustrações antigas sob novas formas visuais, pela xilogravura e pelas gravuras metálicas. Da mesma forma, ONG (1998) discorre sobre a influência da disposição gráfica na determinação da forma de leitura e sobre os efeitos da impressão no uso do espaço visual, retirando palavras do mundo do som no qual se haviam originado, levando-as para a superfície visual, em um percurso que vai da predominância da audição para o domínio da visão.

Junta-se a esses autores, na explicitação do papel preponderante da impressão, Darnton (1998, p.168):

Ao estudarem os livros como objetos físicos, os bibliógrafos demonstram que a disposição tipográfica de um texto pode determinar a um grau considerável a forma como vai ser lido.

De modo geral, pode-se afirmar que todos os textos têm propriedades tipográficas provocadoras da reação do leitor. Entretanto, Chartier chega a alegar que a tipografia se abre para a sociologia, transformando o leitor em “leitor implícito do editor”.

O espaço visual ganha, pois, estatuto e o impressor toma o lugar do escriba, deliberando sobre como situar palavras no espaço, como controlar a

posição, como usar o espaço tipográfico para interagir geometricamente com as palavras impressas. Eisenstein confirma essa soberania do impressor, a princípio, e depois a soberania do editor, em selecionar quais palavras, em decidir a posição das palavras na página, em imprimir a relação espacial de uma com as outras, em destacar o espaço em branco com significado.

A criança daquela tradição histórica tinha a literatura infantil como código moral, conforme relatado por Lyon (2000) em seus estudos sobre os novos leitores. Era a fase da leitura rigorosamente didática, das cartilhas lineares ilustradas e das imagens estrategicamente utilizadas pelo valor mnemônico. As técnicas visuais eram empregadas para facilitar a memorização das letras apresentadas com formas humanas. A ênfase da imagem era depositada no valor pedagógico. A apresentação e o *layout* contribuíam (como ainda hoje) para organizar o modo de ler de um leitor guiado pela ordenação.

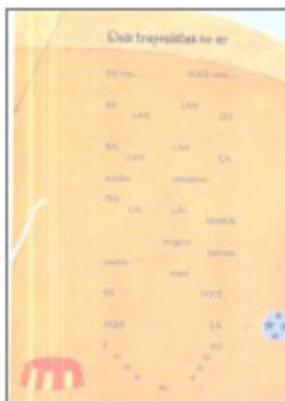
Os espaços tipográficos agindo sobre a imaginação literária nos trazem de volta ao mundo atual, dos poemas concretos, das brincadeiras com as palavras, da organização grafotipográfica resvalando sentidos, das construções que apresentam ao leitor, na acepção de Lúcia Pimentel Góes (2003), um “objeto-novo” entretanto nitidamente calcado nas reminiscências históricas.

Hoje as soluções visuais são inventivas, as escolhas compositivas são originais, o livro infantil é Arte, tecido em linguagens híbridas, reunindo ilustradores e projetos gráficos muitas vezes sofisticados, internalizando diferentes linguagens e apropriando-se de diferentes códigos.

Para este breve estudo, optou-se pela apresentação de alguns textos que são exemplos claros da utilização do espaço tipográfico agindo sobre a imaginação, em livros destinados a pré-leitores, leitores iniciantes e leitores em processo. A seleção contempla três situações: a espacialização influenciando o modo de ler, a disposição tomando a forma do referente e os elementos tipográficos no jogo de descobrir significados.

1. A espacialização influenciando o modo de ler

Iniciando pelo destaque à imaginação e à mudança no modo de ler, a escolha é pelo poema visual *Dois trapezistas no ar* do livro *Dia brinquedo*, de Fernando Paixão (2004):



O poema inicia opondo palavras com letras maiúsculas (*EU-VOCÊ*) e minúsculas (*von-vem*). Já estão reveladas as personagens e o movimento que percorrerá o poema. As reticências concretizam o tempo entre o “vou” e o “vem”.

O balanço do trapézio está concretizado no espaço, na organização das palavras, na oposição espacial de *EU / VOCÊ*, *AQUI / LÁ*, *CÁ / LÁ*, na cadência que se imprime nas sílabas alternadas da palavra “balanço” (*BA LAN LAN ÇO*), e no salto final construído pelas letras que se voltam mais para o olhar do que para a voz.

Neste caso as “trapezistas no ar” são as palavras e a imaginação faz sua parte. Quem são os trapezistas? São os artistas circenses ou seriam o eu-poético e o leitor, identificados por Eu/Você, imbuídos na árdua tarefa de lançar-se ao texto, tatear, juntar e dar saltos nesse novo modo de ler? As sílabas posicionadas referem-se a *balanço*(eu) / *balança*(você) e a *lanço*(eu) / *lança*(você), brincando, também, com a camada material da palavra em que *lanço* está contido em *balanço*. A cumplicidade de ambos parece ficar evidenciada pelo

emprego da pessoa verbal em *tateamos*(nós)/ *vamos*(nós), como se a leitura do poema unisse também os interlocutores, postergando ao leitor o delicado jogo de buscar sentidos.

Ambos os trapezistas são nautas, (latim *nauta, ae*: marinheiro), não importando se aeronautas, argonautas, astronautas, cosmonautas, espaçonautas ou internautas. Importa o salto certo.

2. A disposição tomando a forma do referente

Na escolha a seguir, destaca-se a disposição que toma a forma do referente, no livro *Cambalhota*, de Ricardo Lima (2003):



Na página de rosto, à esquerda, e no poema **Labirinto**, à direita, as palavras estão dispostas para interagir geometricamente com o significado.

No primeiro, o menino está prestes a realizar o que a palavra já registrou: cambalhota. É possível dar prosseguimento ao movimento do menino, antecipando um momento futuro, pela sugestão dada no título. Para um olhar mais atento, o sol já realizou a cambalhota. É possível saber qual foi o movimento, voltando a um momento passado. Antecipação e distanciamento estimulam a participação do leitor em um jogo de tempo presente-passado-futuro. É possível caracterizar aqui uma relação intratextual em que a estrutura da palavra já traz o seu significado pela disposição.

É da mesma obra o poema **Labirinto** em que é traçado um labirinto entre letras, transformando a leitura num complicado encontrar, perder, achar o caminho que leva ao final do texto. O próprio texto indica ao leitor duas portas: uma de entrada e uma de saída. A entrada é sugerida e a leitura linear é dificultada, o ritmo linear é destruído pelos espaçamentos que dividem palavras e separam letras, clamando a um esforço concentrado do leitor para percorrer o trajeto tortuoso.

A visualidade não empobrece o aspecto sonoro. A leitura em voz alta revela um poema cheio de rimas e de versos que se confundem nesse emaranhado: “Ilha de Creta, a ilha de Zeus predileta”, “O horrível assustador terrível perturbador (Minotauro)”, “Monstro ingente devorador de gente”.

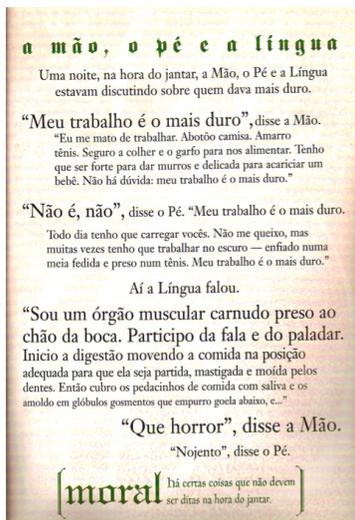
Há rupturas sintáticas, provocando uma nova realidade rítmica, de leituras somadas ao desmembramento das palavras, numa aparente desorganização. As palavras são decompostas como exemplificado no verso “Labirinto muito famoso e distinto”, que é transformado, transmutado, desestruturado nas diversas possibilidades de cisão das palavras para traçar no texto galerias e corredores que vão enredando o leitor no emaranhado, forçando-o a construir seu próprio caminho para vencer o monstro ingente:

L abirinto m uito famoso e distinto
lab irin to muito f amoso e distinto
labiri nto muito fam oso e disti n to

Ao final do poema, é revelado que, diferentemente do labirinto grego com apenas uma porta, o labirinto que “está desenhado” na página tem duas portas: uma de entrada e uma de saída. É o poema figurativo desenhado na página como se desenhavam os **Caligramas** de Apollinaire, moldando o texto ao seu objeto de representação, conforme registra Philadelpho Menezes (1988): “Todo conceito quer sugerir sua visualização, todo conceito aspira a uma imagem.”

3. Os elementos tipográficos no jogo de descobrir significados

O emprego de elementos tipográficos na construção dos significados também é um recurso relacionado ao espaço e à impressão. Para tal tarefa, foi escolhido o texto **A mão, o pé e a língua**, do livro *Sapos não andam de skate*, de Jon Scieszka (2001):



Nesse texto, são os elementos tipográficos empregados em seus variados tamanhos que dão a direção da leitura, influenciando na recepção. Cabe ao leitor descobrir o porquê das mudanças de tamanho das letras.

O título do texto remete a tipos de letras tradicionais, à grafia elaborada, rebuscada, apropriada para fábulas seculares.

É destacada a primeira fala de cada uma das personagens pelo tamanho das letras, revelando o tom da fala, referenciando o esforço de cada um para chamar a atenção sobre si. A explicação de cada personagem vem escrita com letras em tamanho menor, com exceção da explicação da Língua, cujos caracteres tipográficos vão diminuindo à medida que vai pormenorizando um processo considerado “nojento”. O significado vem da configuração dos elementos gráficos em tamanho maior ou menor, conforme a intenção: chamar a atenção ou diminuir o impacto da declaração.

A leitura do texto, embora retome as invariantes, que são empregadas na construção de forma semelhante às fabulas seculares (seres inanimados falando), leva o leitor a uma moral fabular diferente, porque voltada para os dias de hoje, adaptada às diferentes maneiras de se perceber o mundo. É na explicitação da moral que se percebe a subversão e é pelo tamanho dos elementos tipográficos utilizados que se percebe que a Língua se sentiu mais contida em seu relato e que a Mão teve reação mais contundente do que o Pé.

Considerações finais

Essa seleção contempla apenas algumas situações e, por ser um recorte, não esgota outras análises mais elaboradas, levando a pensar também na possibilidade inversa de construir imagens a partir de metáforas singulares. Poderia ser um encaminhamento para outro percurso, desafiando o investimento do leitor nesses textos: a reprodução mental de uma percepção física, o embate com a plurissignificação das palavras, a ativação das dimensões da percepção (cognitiva, expressiva, técnica).

Fica como um convite à reflexão sobre a competência leitora em tempos de multiplicidade de códigos, de mistura de meios e linguagens, da instauração de uma nova estética e da necessidade de diversificação de práticas de leitura para um novo receptor, nativo digital.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da Língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *A leitura*. In: Enciclopédia Einaudi, Imprensa Nacional, s.d.
- CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.
- EISENSTEIN, Elisabeth. *A revolução da cultura impressa*. São Paulo: Ática, 1999.

Tecendo Literatura: Entre vozes e olhares

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*. São Paulo: Paulinas, 2003.

LYON, M. “Novos leitores: mulheres, crianças e operários” In: *História da Leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, 2000.

LIMA, Ricardo. *Cambalhota*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2003.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

MENEZES, Philadelpho. *Imagem/Cinema/Poesia*. São Paulo, Revista FACE, 1988.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita – a tecnologização da palavra*. São Paulo: Papyrus, 1998.

PAIXÃO, Fernando. *Dia brinquedo*. São Paulo: Ática, 2004.

SCIESZKA, Jon. *Sapos não andam de skate*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. Das Letrinhas, 2001.

UM ESTILIZADOR SÓBRIO E INTENSO DE DRAMAS FAMILIARES

Angelo Caio Mendes Corrêa Junior²

As palavras que dão título a estas evocações em torno da vida e da obra do escritor Antonio Olavo Pereira foram a ele atribuídas por Alfredo Bosi, em sua clássica *História Concisa da Literatura Brasileira*.

Nome largamente conhecido do público nas décadas de 1950, 1960 e 1970, detentor de vasta fortuna crítica, embora tenha deixado uma obra pequena em número de títulos, é possível afirmar, sem nenhum favor, tratar-se de uma das figuras mais importantes da prosa psicológica da literatura brasileira pós-45.

Nascido aos 5 de fevereiro de 1913, em Batatais, interior de São Paulo, quinto filho numa irmandade de nove, veio para capital paulista aos 14 anos, onde estudou no Colégio Rio Branco e no Ginásio do Estado.

Seu irmão mais velho, José Olympio Pereira Filho, que em 1918 se iniciara no ramo livreiro na antiga Casa Garraux de São Paulo, fundaria, em 1931, aquela que por décadas foi a mais importante casa editorial brasileira, a Livraria José Olympio Editora, tornando-se o maior editor dos modernistas brasileiros. Basta lembrar que José Olympio reuniu entre seus editados nomes como Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto, Jorge Amado e Lygia Fagundes Telles, dentre tantos outros da mais alta relevância para nossas letras. Foi também José Olympio quem criou a célebre Coleção Documentos Brasileiros, que ao longo de mais de meio século publicou cerca de duzentos títulos de história, sociologia, filosofia, antropologia, crítica literária, economia e outros assuntos relacionados à cultura brasileira. Inaugurada com *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda, teve entre seus autores nomes como Joaquim Nabuco, Euclides da Cunha, José Veríssimo, Oliveira

² Professor e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo-USP.

Lima, Luís da Câmara Cascudo, Nelson Werneck Sodré, Lúcia Miguel Pereira, Capistrano de Abreu e Paulo Prado.

Os primeiros escritos de Antonio Olavo apareceram em *O Malho*, tradicional publicação literária das primeiras décadas do século XX. Tinha, então, pouco mais de vinte anos e acabara de ler *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, recém-publicado por José Olympio. A obra impressionou-o demais, especialmente pela linguagem fluida e despojada.

A estreia em livro aconteceria em 1950, com a novela *Contramão*, laureada no ano anterior com o Prêmio Fábio Prado, um dos mais importantes da época. A obra mereceria de Graciliano Ramos um prefácio, infelizmente nunca publicado, no qual o autor de *São Bernardo* destacava que poucos dos autores brasileiros contemporâneos haviam estreado com tamanha maturidade.

Contramão foi imediatamente consagrado pela crítica. Carlos Drummond de Andrade escreveu: “seu livro, vazado numa expressão cortante e exata, constituiu a meu ver um de nossos melhores estudos artísticos do tímido inadaptado e lê-lo é mergulhar em cheio no drama de todos os minutos que a vida representa para as criaturas desse tipo.” Sérgio Milliet acentuou: “da novela muito densa, sóbria de estilo e rica de emoção que Antonio Olavo Pereira escreveu, pode-se dizer que assinala mais um passo feliz no caminho da renovação do nosso romance contemporâneo.” Paulo Rónai destacou: “o equilíbrio do introspectivo e do descritivo, da análise e da impressão...constitui a marca talvez mais característica deste talento tão vigoroso da novelística brasileira.”

Marcoré, de 1957, veio significar definitiva consagração junto ao público e à crítica. Antonio Candido salientou: “*Marcoré* representa em nossa ficção atual um ponto de refinamento e maturidade que pressagia os mais auspiciosos desenvolvimentos.” Para Rachel de Queiroz “livro de escritor definitivo.” Gilberto Freyre apontou: “em *Marcoré*, do vento regional que sopra sobre os personagens, pode-se dizer que, à maneira do vento espanhol, é tão sutil que mata um homem e não apaga um candil. Mas sopra. Acaricia. Mata.” Antonio Houaiss viu uma “obra essencialmente anti-heroica, vinculada com o cotidiano em fidedigna coerência, consegue, não obstante, manter um nível

de excepcional interesse em todas as suas páginas, pela sabedoria com que são conotados os acidentes do efêmero nos planos de vida que se cruzam dentro da trama.” Na sensível percepção de Massaud Moisés

[...] transparente na linguagem e denso nos pormenores psicológicos, dir-se-ia de um Machado de Assis que se dispusesse a descrever, com melancolia, mas sem ceticismo, sem nenhum sentimento de revolta ou inconformidade, o ramerrão pachorrento duma típica família do interior de São Paulo.

Premiado pela Academia Brasileira de Letras, publicado em Portugal e nos Estados Unidos, alcançou treze edições entre nós.

Fio de Prumo, de 1965, romance autobiográfico, fez Rolando Morel Pinto ponderar: “[...] perfeita estrutura, cujo enredo se tece naturalmente ao ritmo da própria vida, enquanto a linguagem que o transmite flui com segurança e graça e todos os matizes da expressão se atingem com precisão ou sutil delicadeza.” Para Nelly Novaes Coelho “[...] romance que os nossos adolescentes não só podem, como devem ler, pois inscreve-se claramente entre os que, neste momento, estão franqueando novas fronteiras[...].” Vilma Arêas reconheceu-o “um clássico de nossa língua”.

Em 1979, Antonio Olavo Pereira recebeu o Prêmio Governador do Estado de São Paulo pelo conjunto da obra. A comissão julgadora foi composta por nomes da invergadura de Lygia Fagundes Telles, José Aderaldo Castello, Mário Chamie, Nilo Scalzo e Ricardo Ramos.

Seu último livro, *Uma Certa Borboleta Azul*, de 1990, destinado ao público infantil, foi visto por Tatiana Belinky como “...uma alegre e grande fantasia, onde a linguagem do contador, simples e acessível, sem ser condescendente, atenua a extensão deste conto-fábula”. Ainda inédito permanece outro texto seu para crianças, *O Químico da Terra*, ganhador do Prêmio de Literatura Infantil do SAPS, em 1953.

Casado por mais de quarenta anos com Gulnara Lobato de Moraes Pereira, exímia tradutora e autora de *O Menino Juca*, biografia de Monteiro Lobato, seu tio, destinada aos jovens, Antonio Olavo Pereira faleceu em São Paulo, aos 15 de novembro de 1993.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 39.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, José Galante de. *Enciclopédia de Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Espírito e a Letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOUAISS, Antonio. *Crítica Avulsa*. Salvador: Progresso, 1960.

MELO, Luís Correia de. *Dicionário de Autores Paulistas*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954.

MENEZES, Raimundo de. *Dicionário Literário Brasileiro*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

MOISÉS, Massaud. *História da Literatura Brasileira*. Modernismo. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1989.

PEREIRA, Antonio Olavo. *Contramão*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

_____. *Fio de Prumo*. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. *Marcoré*. 12.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

_____. *Uma Certa Borboleta Azul*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

SOB O SIGNO DAS LUZES: O ENSINO NO PORTUGAL OITOCENTISTA

Aparecida de Fátima Bueno³

A educação tem um papel central em todos os projetos regeneradores para Portugal. Mesmo atendo-nos aos séculos XVIII e XIX, é possível não só rastrear uma tradição de intelectuais que refletiram sobre o ensino como também perceber que no interior desta tradição existem perspectivas diversas e conflitantes. O nosso objetivo é apontar alguns aspectos desta tradição, tendo como pano de fundo o precursor *Verdadeiro método de estudar* de Verney, mas centrando nossa atenção em especial ao período que vai da primeira geração romântica às propostas educativas presentes nas *Farpas* de Ramalho Ortigão e Eça de Queirós.

Luís Antonio Verney é um nome fundamental quando se pensa na trajetória do ensino em Portugal. Apesar de ter sido, provavelmente, D. João V que o designou para a missão de “iluminar a Nação em tudo o que pudesse” (LOPES, SARAIVA, 1982, p. 611), o seu *Verdadeiro método de estudar*, publicado, sob o pseudônimo de Barbadinho, em Itália no ano de 1746, circulará clandestinamente em seu país. Contribui, por certo, para isso, a crítica ferrenha que faz ao sistema educativo português. Mas não só. De fato, as dezesseis cartas que compõem o *Verdadeiro método* não se restringem a propor mudanças no ensino oficial, e a criticar o sistema que vigorava, mas estendem essa crítica ao sistema sócio-político de então. Entre outros aspectos, por exemplo, nelas se debate o sistema jurídico (carta décima terceira) e questiona-se a hereditariedade da nobreza (carta undécima), já que nesta carta Verney explicita a tese de que “os homens nasceram todos livres e igualmente nobres”; para o pensador setecentista a hereditariedade do título é “grau ínfimo da nobreza”, e apenas a nobreza que advém da virtude tem validade (VERNEY, 1950, p.266-272).

3 Professora Doutora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo.

Revolucionário para a época, o *Verdadeiro método de estudar* inova ao propor que o acesso ao ensino fosse estendido a toda população e gratuito para os pobres (carta décima sexta), como também ao preconizar a instrução para as mulheres, colocando em questão o pensamento da época que atribuía intelectualidade inferior às mesmas. Como opina, “Pelo que toca à capacidade, é loucura persuadir-se que as Mulheres tenham menos que os Homens. Elas não são de outra espécie no que toca a alma; e a diferença do sexo não tem parentesco com a diferença do entendimento.” (VERNEY, 1952, p. 124-125). Mais que isto, para ele a diferença entre os sexos restringe-se ao fato de que aos homens, através da “aplicação e exercício”, é dado o acesso à instrução, enquanto às mulheres, esse acesso é vetado, pois, como conclui, “Se das mulheres se aplicassem aos estudos tantas quantos entre os homens, então veríamos quem reinava” (VERNEY, 1952, p. 125).

É claro que, ao esmiuçar os estudos que devem ser franqueados às mulheres, Verney vai destacar os que se relacionam com as atividades que lhes cabem em função do papel social que têm em seu século e sociedade: “Diz M. Rolin⁴ com razão que este é o fim para que a Providência as pôs neste mundo: para ajudarem os maridos ou parentes, empregando-se nas coisas domésticas no mesmo tempo que eles se aplicam às de fora” (VERNEY, 1952, p. 137).

Por isso, considera que é fundamental que estas tenham estudos elementares sobre a Fé (catecismo histórico), a Gramática Portuguesa e as quatro operações da Aritmética. Em relação aos estudos complementares, para ele é importante que as mulheres conheçam a “Geografia e História Sagradas, História Universal, especialmente a Grega e a Romana”, como também a História de seu próprio país (VERNEY, 1952, p. 132-136). Além de, para estarem preparadas a exercer sua principal função na sociedade, aprenderem Economia Doméstica, terem conhecimento cabal do governo da casa e labores domésticos (VERNEY, 1952, p. 137-142). Por fim, ainda pondera sobre a necessidade ou não do aprendizado de canto, música e dança, ou ainda da língua latina; que, para ele, devem ser permitidos às mulheres desde que seja para entreter a família ou a si próprias em momento de ociosidade,

4 Trata-se do autor de *Traité des Études*, obra em dois volumes publicada em França, em 1726 e 1728 e que servirá, em vários momentos, como referência a Verney. Posteriormente, essa obra será considerada uma espécie de monumento da pedagogia francesa (Cf. SALGADO JÚNIOR, 1952, p.IX).

isto obviamente no caso do ensino de canto, música e dança. Quanto ao estudo do latim, este deve ser destinado principalmente às freiras, mas não lhe parece impróprio que seja acessível a mulheres que tiverem tempo livre:

E porque não há-de uma Senhora que lê a História entender um bocado de Latim, para ler a dita na sua língua original? Por que não poderá uma Senhora inclinada à piedade ler a Escritura, principalmente o Eclesiástico etc., em Latim? Ponho de parte tantos exemplos de mulheres dotas que podia citar, algumas das quais conheci e tratei; e talvez que alguma delas soubesse mais Latim do que muitos professores que nós conhecemos ***. Falo somente da razão intrínseca; e respondo que não acho incoerência alguma, mas antes é coisa mui louvável. Mas, neste caso, deve-se seguir uma estrada diferente da dos rapazes, e só própria para mulheres. (VERNEY, 1952, p. 147-148)

Parte do programa de Luís António Verney, apesar de toda polémica que suscitou, foi incorporado pelo Marquês de Pombal, “na medida em que tal programa não excedia as condições sociais e ideológicas do absolutismo pombalino” (LOPES; SARAIVA, 1982, p. 612). A expulsão dos jesuítas (1759) tornou urgente a necessidade de reorganização dos Estudos Menores. É desse período a criação das primeiras instituições oficiais de ensino laico. Em 1761, é criado o Colégio dos Nobres – com o objetivo de preparar “quadros natos do exército e da diplomacia” (LOPES; SARAIVA, 1982, p. 602) – incorporando propostas de Pina e Proença, Ribeiro Sanches e Luís António Verney, “sendo esta a primeira criação pedagógica pombalina que põe em prática recomendações como a primazia no estudo do Português sobre o Latim, a necessidade do ensino de línguas vivas, das ciências experimentais, exercícios físicos, noções práticas, etc” (LOPES; SARAIVA, 1982, p. 604); propostas essas presentes no *Verdadeiro método de estudar*. Entretanto, os aspectos mais revolucionários do programa de Verney, como a instrução extensiva e gratuita aos pobres e às mulheres, levaram bem mais tempo a serem implementados em Portugal.

Se é a partir da Revolução Francesa que a instrução passa a ser considerada como um direito do indivíduo e um atributo do Estado, em Portugal é sobretudo depois da Revolução Liberal que a questão do ensino vem para o primeiro plano das ações a serem implementadas pelo governo. O Congresso Constituinte, como aponta Joel Serrão (1971, p.49), apregoava a necessidade de ampliação da rede escolar, melhoria do estatuto profissional do magistério, instituição da liberdade de ensino etc. Entretanto, a adoção dessas medidas foi dificultada tanto pela instabilidade política existente, como também pela demanda financeira necessária para sua implantação. Santos aponta que “Decorriam ainda as últimas campanhas da Guerra Civil quando saiu um decreto (2 de Novembro de 1833) que criava a primeira comissão de reforma pedagógica do restaurado regime constitucional” (SANTOS, 1988, p. 122).

Boa parte da intelectualidade portuguesa durante o século XIX estará envolvida, de alguma forma, nesse movimento reformador:

A participação dos intelectuais neste processo manifestar-se-ia de várias formas – como autores de projectos de reforma oferecidos ao Parlamento ou publicados em nome individual; como membros de comissões designadas pelos sucessivos governos para elaborar projectos de reorganização do ensino; como membros dos próprios governos que fariam executar tais projectos; dos grupos de pressão que incentivavam ou contrariavam aqueles e, ainda, dos corpos docentes nomeados para organizar, dirigir e leccionar nos estabelecimentos e cursos criados pelas reformas –, acontecendo, por vezes, que os mesmos indivíduos intervinham em várias formas de participação. (SANTOS, 1988, p. 124)

Almeida Garrett e Alexandre Herculano – que se destacam no cenário português da primeira metade do século XIX não apenas como os mais importantes nomes do primeiro romantismo em Portugal, mas também pelo seu papel de combatentes do exército liberal e figuras atuantes nas questões públicas – participam intensamente do debate sobre o ensino em seu país e atuam de várias formas neste *front*.

O primeiro será nomeado membro dessa primeira comissão de reforma pedagógica como também redigirá o *Plano Geral de Estudos, Educação e Ensino da Comissão de 1833*, publicado na *Crónica Constitucional de Lisboa*, n. 77, 2 de abril de 1834 (SANTOS, 1988, p. 137). Entretanto, já em 1829, Garrett havia publicado um tratado pedagógico, *Da Educação*, estruturado na forma de doze cartas, que tem como destinatária “uma senhora ilustre encarregada da instrução de uma jovem princesa”, motivado, obviamente, na preocupação com a formação da futura rainha de Portugal, D. Maria da Glória, então uma menina de dez anos.

Num prólogo destinado “Ao leitor”, Garrett afirmava, no entanto, que se a formação da futura dirigente do reino deveria interessar a qualquer pessoa que tratasse da questão do ensino no país, afinal, “da educação de nossa Augusta Soberana pendem em grande parte os destinos futuros da nação”, por outro lado, reforçava que nem por isso restringiu o assunto: “O meu livro não é um tratado de educação de príncipes, é um tratado de educação geral, que em sua generosidade até essa espécie compreende” (GARRETT, 1963, p. 672). Para o escritor sua obra vinha também remediar uma carência: a falta de um tratado completo de educação em Portugal.

Curiosamente, Almeida Garrett desconsidera por completo o projeto de reforma proposto por Verney. Não há em sua obra nenhuma referência ao pedagogo setecentista, apesar de referir-se, por exemplo, ao *Emílio*, de Rousseau, que utiliza várias vezes como parâmetro para o desenvolvimento de suas ideias. Não apenas parece ignorar o autor do *Verdadeiro método*, como, em relação, por exemplo, à educação feminina, segue caminho divergente. Se o primeiro apostrofava “quem reinará”?, caso fossem dadas tanto a homens como a mulheres iguais condições de acesso à instrução, o segundo pontua que a educação só pode ser comum a ambos os sexos no período que vai da infância até o início da adolescência: “Neste ponto a estrada comum acaba, os paralelos, mas distintos, caminhos dos dois sexos começam” (GARRETT, 1963, p. 703).

Considera também que nessa primeira fase a responsabilidade da educação cabe exclusivamente aos pais. Quando a estrada comum acaba “os varões devem ir para o colégio, fora do regaço maternal e mimos da casa paterna [...], as meninas devem ficar no gineceu sob a vigilância da mãe e a seu cuidado somente”. Já que cabe exclusivamente à família a responsabilidade de educar as filhas, “As posses, a classe social graduarão a extensão da educação, o número de mestres e prendas, etc”. Vislumbra exceção apenas nos casos de orfandade ou na impossibilidade de os pais assumirem essa tarefa, situação que, para ele, aparecerá apenas nas duas extremidades sociais, “a ínfima e a altíssima” (GARRETT, 1963, p. 680-681).

Quando pondera sobre a diferença da educação a ser ministrada entre os sexos, se, de um lado, parece questionar o senso comum que apregoa a fraqueza da mulher diante da força masculina, por outro, conclui que por

um princípio falso chegamos a uma consequência que não o é. Não que a mulher deva servir ao homem: o termo nem é galante, nem polido nem justo. Mas que a mulher deve estar em certa sujeição ao homem porque depende dele. Não porque a mulher seja fraca (...). Não por isso, mas porque a sociedade, para a qual nos criou a natureza e fora da qual não podemos viver, exige uma atividade e quantidade de serviços com que a mulher não pode porque essencialmente foi moldada pela natureza para mãe. (GARRETT, 1963, p. 756-757)

Como estamos vendo, no que tange à educação feminina, há algumas divergências entre a perspectiva adotada por Almeida Garrett e a de Luís António Verney, não só pelo fato de o autor oitocentista partir do pressuposto de que há uma diferença entre homens e mulheres que torna inconciliável um ensino em comum para ambos os sexos – diferença esta associada à função primordial a ser exercida por ela na sociedade, a de mãe –, como também por considerar que cabe à família, e não ao Estado, o ônus dessa instrução.

Verney também defendia que a educação da mulher fosse diferente da do homem, pois considerava que, em relação aos estudos que deveriam ser franqueados a elas, estes poderiam ser mais “aligeirados”, quando destinados a este público particular. Entretanto, no discurso de Garrett, as restrições à educação feminina se sobressaem e se justificam através de argumentos, como os que vimos acima. Apenas em relação à educação de D. Maria da Glória (que, de fato, é a principal destinatária do Tratado de Garrett), é que o autor prevê exceções. Tanto que na décima segunda carta, quando reflete sobre as “condições especialíssimas da educação de uma jovem Soberana”, considera que algumas das restrições que havia feito à educação feminina devem, no entanto, fazer parte da formação da futura rainha de Portugal. Entre eles, considera que não pode haver conflito “do tálamo com o trono”:

Criada pela natureza para os doces deveres da maternidade, chamada pela sociedade para os pesados encargos da realeza, varão pela lei, fêmea pelo facto, – é preciso que seja uma e outra coisa, que o interior do palácio real a veja esposa submissa e atenta, mãe desvelada e carinhosa; e que sobre a elevação do trono, nem esposa senão do Estado, nem mãe senão da pátria, seu braço delicado se transforme em braço musculoso e varonil, capaz de equilibrar um ceptro, – e sua alva frente carregada com o peso da coroa a sustente sem se inclinar. (GARRETT, 1963, p. 774-775)

Do mesmo modo, considera que

Há exercícios varonis que eu não aconselharia ao geral das mulheres, mas que certo convém indicar para a educação de uma jovem princesa. [...] É preciso a uma soberana o ânimo, o desembaraço, a coragem que a nenhuma outra mulher hão-de nunca ser necessários [...]. Cumpre portanto dispor-lhe o corpo assim como o coração; deve habituar-se a fadigas e exercícios bem diferentes dos que na ordem natural de nossas sociedades cabem à mulher. (GARRETT, 1963, p. 775)

Se esses são alguns aspectos que pontuam o tratado de Almeida Garrett, Alexandre Herculano, por sua vez, vai estar atento a questões muito mais práticas e preocupado com a instituição do ensino gratuito às camadas mais carentes. Ou seja, focará, sobretudo, a responsabilidade do Estado na formação do cidadão.

No início da década de 1840, quando ocupa a cadeira de deputado, chega a compor uma Comissão de Instrução Pública, da qual é posteriormente excluído. Durante suas atividades nessa Comissão, Herculano intenta preparar um projeto para a organização da instrução popular. Baldado esse objetivo, publica na imprensa vários artigos em que expõe as suas ideias sobre o ensino no país (HERCULANO, s.d., p. XIII-XV).

Nesses opúsculos, Alexandre Herculano considera que a legislação sobre o ensino público “é pela maior parte moralmente assassina”. Critica ferrenhamente as escolas primárias então existentes. Para ele, a “criação de escolas primárias superiores é uma necessidade do século, do país em que vivemos, da missão civilizadora do governo representativo e até resultado de um direito dos cidadãos” (HERCULANO, s.d., p. 76).

Herculano também considera fundamental a criação de ensino secundário voltado à formação técnica, ou seja, “criar e generalizar os institutos destinados ao aperfeiçoamento particular das classes verdadeiramente produtivas e industriais”. Afinal, conclui, “Para a instrução de semelhante classe [a dos operários, a que vive do trabalho diário, como especifica] é que não existe o menor vestígio de ensino público, e todavia a ela pertence o maior número de cidadãos revestidos de direitos políticos e sujeitos aos encargos sociais” (HERCULANO, s.d., p.74). A defesa que faz da escola politécnica o leva, por fim, a considerar que a formação profissional pode levar a uma “regeneração intelectual e moral do povo português, por meio dum novo sistema de instrução pública, ao qual pertence e de que hoje é a única representante a escola politécnica” (HERCULANO, s.d., p. 77).

As propostas e ponderações de Almeida Garrett e de Alexandre Herculano revelam o quanto a questão do ensino esteve na ordem do dia das indagações dos intelectuais oitocentistas. Cada um a seu modo intervém nesse

debate que ultrapassará o século. A geração de setenta também dará a sua contribuição. Nas célebres Conferências do Casino Lisbonense não faltou palestra dedicada ao ensino. Adolfo Coelho, que profere conferência sobre o assunto, além de criticar, como seus antecessores, a organização vigente, defende que a base da reforma “é necessariamente a separação do Estado da Igreja, a liberdade da consciência, não como mera virtualidade” (COELHO apud REIS, 1990, p. 175), o que o mostra bastante sintonizado com os ideais do grupo capitaneado por Antero de Quental.

O tema também estará presente nas *Farpas*, de Eça de Queirós e Ramalho Ortigão. Sob o título de *Uma campanha alegre*, Eça reúne a sua participação na revista nos anos de 1871-1872. Lá encontramos dois longos ensaios em que a questão da instrução está presente, ambos datados de março de 1872. No primeiro deles, como esclarece já no início, tecerá as suas reflexões sobre a instrução pública em Portugal partindo de algumas cifras. Já no segundo, faz um balanço da educação feminina, buscando traçar um retrato sociológico da jovem portuguesa.

No primeiro artigo, o autor de *Os Maias* começa apontando o fato de a instrução em Portugal estar a cargo do governo e o descaso que o Estado tem com o ensino primário. Lamenta também o fato de a iniciativa privada não estar, como ocorre nas mais importantes nações europeias, comprometida com a instrução em seu país.

Como exemplo desse descaso do Estado com a educação, relembra um decreto da lei de 20 de setembro de 1844, que autorizava as câmaras municipais, a suas expensas, a criarem escolas primárias. Ironicamente, revela que se tal medida faria supor um anseio das câmaras na construção de escolas, apenas uma foi fundada nos quase trinta anos de criação da lei.

Como antecipa de início, todo o artigo está pautado na análise de cifras referentes ao atual estado do ensino em Portugal. Comparando as estatísticas sobre o número de crianças em idade escolar, número de escolas, porcentagem de aproveitamento do ensino, as conclusões a que chega são alarmantes, a ponto de equiparar a situação portuguesa aos confins africanos, ver um paralelo com a situação dos cafres – “de nossos irmãos os cafres”, como ironicamente Eça de Queirós lamenta:

Existindo no nosso país, segundo as últimas estatísticas, 700.000 crianças, e não sendo justo que se apertem na estreiteza abafada de uma escola mais de 50 alunos (...), segue-se que deveríamos ter 14.000 escolas...

Temos 2.300!

[...]

Das 700.000 crianças que existem em Portugal o Estado, nessas 2.300 escolas – ensina 97.000. Isto é, de 700.000 crianças estão fora da escola mais de 600.000!

Destas 97.000 crianças que frequentam as escolas, sabeis, amigos, quantas se apuram prontas, por ano? Segundo as últimas inspeções – em cada 50 alunos apura-se 1 aluno!

Portanto Portugal, de 97.000 crianças que traz nas suas escolas – tira por ano, sabendo os rudimentos, 1940!

Mordei-vos de ciúmes, oh cafres! (QUEIRÓS, 2000, p. 844)

O tom de indignidade está presente em toda a argumentação desenvolvida por Eça. Mas ele não se restringe a levantar a questão. Apresenta também propostas que, no seu ponto de vista, poderiam contribuir para solucionar o problema. Ponderando, por exemplo, sobre a evasão escolar na zona rural, acredita que a solução é a criação e o fomento de escolas noturnas.

Entre outros aspectos que analisa está a situação do professor: o desestímulo provocado pela baixa remuneração e falta de um plano de carreira; a formação deficiente causada pela ausência de escolas normais que preparem o profissional para o ofício, fatores esses que contribuem para a má formação do professorado. No balanço final que faz, apostrofa:

Eis aqui o estado da instrução pública em Portugal, nos fins do século XIX.

A instrução em Portugal é uma *canalhice* pública!

Que o atual governo volte os seus olhos, um momento, para este grande desastre da civilização! (QUEIRÓS, 2000, p. 848)

O tom de indignidade que percorre o artigo de Eça de Queirós não diverge, como vimos, do adotado por Alexandre Herculano. Apesar de trinta anos separarem as reflexões dos dois escritores, ambos consideram urgente e imprescindível uma atitude efetiva do governo diante da realidade do ensino público no país.

Já no ensaio sobre a educação feminina, Eça de Queirós parte de um aforismo: “A valia de uma geração depende da educação que recebeu das mães”. Por esse motivo, passa a analisar “estas gentis raparigas de 15 a 20 anos de quem nascerá, para bem ou para mal, a geração portuguesa de 1893” (QUEIRÓS, 2000, p. 848-849).

O quadro que então se configura não é nada alentador. Da falta de atividade física, alimentação inadequada, sujeição à moda – perniciososa, a seu ver, por prescrever modos de vestir e pentear prejudiciais à saúde feminina –, passando pelo automatismo da educação religiosa e os equívocos da formação moral, o autor de *O primo Basílio* não poupa nenhum dos aspectos que considera contribuir para a deficiente formação da jovem portuguesa, sobretudo a da capital do país. Alguns desses aspectos, aliás, ajudarão a compor algumas das personagens femininas de sua obra ficcional.

Apesar de não ser nosso objetivo centrar essas considerações na história do ensino feminino, vemos que de Luís António Verney a Eça de Queirós, passando por Almeida Garrett, o tema esteve presente. Aliás, a instrução precária da mulher é apenas uma das facetas, como estamos apontando, da fragilidade do ensino público no Portugal dos séculos XVIII e XIX.

Todos os autores que visitamos, apesar das divergências que possam existir em suas propostas de reforma, são unânimes em apontar o caos do ensino em seu país e a necessidade urgente de mudanças. Se uma das conseqüências mais visíveis desse estado é a alta taxa de analfabetos, é apenas a partir de 1950, como aponta Oliveira Marques, “que se cuidou com maior intensidade da extinção do analfabetismo, que teimava em ensombrar as tabelas das estatísticas” em Portugal (MARQUES, 1986, p. 495). É a partir de então que, sistematicamente, haverá da parte do estado português um investimento expressivo no ensino público.

Como procuramos mostrar, a preocupação com a instrução e o debate sobre o ensino em Portugal estão presentes, de maneira mais sistemática e quase contínua, desde meados do século XVIII. Entretanto, apenas dois séculos depois medidas mais efetivas vão ser tomadas pelo governo a fim de buscar dirimir a situação da educação pública no país. Alexandre Herculano, cem anos antes, lamentava que “a educação foi em Portugal a causa principal – íamos dizendo, a única – do estado de corrupção moral em que nos achamos” (HERCULANO, 1983, p.30). Influenciado pelo pensamento iluminista, apregoava que “Na educação, e só na educação, está a possível regeneração moral do nosso país” (HERCULANO, 1983, p. 32). No início do presente século, a questão ainda é atual. Se não há mais altas taxas de analfabetismo que ensombrem as tabelas estatísticas portuguesas, questões como qualidade de ensino, qualificação e remuneração dos professores ainda preocupam não apenas intelectuais e especialistas, mas estão sempre presentes nas plataformas políticas em períodos eleitorais. Entrar por estas veredas, no entanto, extrapola os objetivos iniciais a que nos propusemos aqui.

REFERÊNCIAS

GARRETT, Almeida. *Obra Completa*. Vol. 1. Porto: Lello & Irmão Editores, 1963.

HERCULANO, Alexandre. *Opúsculos – Questões Públicas*. 3. ed. V. 5. Tomo VIII. Lisboa: Livraria Bertrand, sd.

HERCULANO, Alexandre. *Opúsculos – Questões Públicas*. (Org. Joel Serrão). Tomo II. Amadora: Livraria Bertrand, 1983.

LOPES, Óscar e SARAIVA, António José. *História da Literatura Portuguesa*. 12. ed. Porto: Porto Editora, 1982.

MARQUES, A. H. de Oliveira. *História de Portugal*. 3. ed. V.3. Lisboa: Palas Editores, 1986.

QUEIRÓS, Eça. *Obra Completa*. V.3. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

QUENTAL, Antero. *Prosas Sócio-políticas*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1982.

REIS, Carlos. *As Conferências do Casino*. Lisboa: Alfa, 1990.

SALGADO JÚNIOR, António. O sistema pedagógico proposto por Verney. *Verdadeiro Método de Estudar*. V. 5. Lisboa: Sá da Costa, 1952, p.V-LXIII.

SANTOS, Maria de Lourdes Costa Lima. *Os intelectuais e as reformas pedagógicas. Intelectuais portugueses na primeira metade de Oitocentos*. Lisboa: Presença, 1988, p.122-140.

SERRÃO, Joel. *Dicionário da História de Portugal*. Vol. 2. Porto: Figueirinhas, 1971.

VERNEY, Luís António. *Verdadeiro Método de Estudar*. 5 vols. Lisboa: Sá da Costa, 1949-1952.

GUIMARÃES ROSA E O IMAGINÁRIO INFANTIL NO MUNDO MISTURADO

Avani Souza Silva⁵

A obra de Guimarães Rosa é pontuada de referências ao imaginário infantil. Designamos aqui de “imaginário infantil” todo o arcabouço literário do autor compreendido entre as referências que são feitas ao mundo infantil, à manifestação do pensamento mágico, à presença de elementos que compõem o universo infantil (elementos materiais e imateriais, tais como brinquedos tangíveis ou intangíveis, brincadeiras, cantigas, imagens, expressões e jogos verbais, manifestações, desejos), personagens infantis e memória da infância. Por sua vez, o imaginário como um todo, para nos aproximarmos da definição de Gilbert Durand, engloba o conjunto de imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* (DURAND, 1997).

Lendo algumas obras do escritor mineiro, desde o livro de contos *Sagarana* (“O burrinho pedrês”, “Conversa de Bois”), a novela “Campo Geral”, do livro *Manuelzão e Miguilim, Primeiras Estórias* (os contos “As margens da alegria”, “A menina de lá”, “Pirlimpisquice”, “Os cimos”, “O aldaz navegante” e “Seqüência”), e também *Tutaméia – Terceiras Estórias* e *Ave Palavra*, percebe-se na tessitura narrativa dois elementos que presentificam o imaginário infantil: primeiro, é um viés da voz infantil colado à voz do narrador, é como se o narrador se utilizasse dessa voz infantil amalgamando-a à sua própria voz culta; segundo, é a referência ao maravilhoso e aos contos populares de tradição oral que pontuam o universo infantil e que são as fontes principais da Literatura para crianças e jovens de todos os tempos.

Falaremos inicialmente sobre o viés infantil na linguagem do narrador culto. Definimos primeiramente qual é a natureza dessa linguagem infantil. Podemos dizer que a criança, no percurso da aquisição da língua materna, tem uma expressão singular, porque ainda não domina inteiramente o código verbal, de modo que a frase às vezes não está na sua forma direta nem em

5 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

relação usual de seus elementos constitutivos. Normalmente, são frases nominais, reticentes, e refletem um pensamento analógico, pré-lógico.

Segundo o psicólogo alemão Karl Bühler (1950), as crianças são os mais autênticos criadores linguísticos, porque, por associação e similaridade, que estão na base da metáfora, elas inventam novas palavras. Essas palavras por elas inventadas são associadas a imagens, base da formulação metafórica.

O psicólogo cita o caso de uma criança que ao observar a borboleta limpando suas antenas, cruzando-as e esfregando-as, imediatamente associa esse ato às agulhas de tricô de sua avó ao tricotar, e deduz que as borboletas estariam tricotando, causando espanto aos pais quando expressa esse pensamento genuíno e fruto de observação e transferência de significados (cf. BÜHLER, 1950, p. 390).

No exemplo citado, e em outros similares que a experiência humana invoca, a composição que mistura esferas distintas é a técnica da abstração, psicofisicamente mais simples, pois não requer grande empenho psico-físico, segundo Bühler. Essa composição se dá como resultado da percepção de um fenômeno sugestivo que para ser enunciado necessita de uma palavra que não está no estoque nem ativo nem passivo do falante. Desta forma, a criança – o criador linguístico por excelência, de acordo com Bühler –, movida por uma necessidade expressiva sem a contrapartida de palavras, por um processo de abstração resultante de associação por semelhança, constrói espontaneamente uma metáfora que justamente vai suprir sua deficiência de linguagem.

Percebemos na produção literária de Guimarães Rosa que as personagens infantis transitam por esse processo de criação linguística, e notamos uma sintonia e adesão do narrador rosiano ao discurso das crianças.

O pensar analógico, a formulação de frases que o retratam, a criação linguística, principalmente a nominalização⁶, marcam a linguagem infantil. É esse viés infantil, com essas características e outras mais que o narrador constrói habilmente, que detectamos na linguagem culta do narrador rosiano

6 Nominalização é um processo de criação de palavras que consiste na formação de substantivos a partir de verbos ou de onomatopeias, sendo o mais simples dos processos inventivos da linguagem e é muito utilizado pelas crianças no percurso de aquisição da linguagem materna. Exemplos: meu rio (do verbo rir) para significar minha forma de rir ou meu riso; piu-piu para designar o pintinho, a partir da expressão de voz do animal; ou ainda au-au para designar cachorro.

em diversas passagens, e não apenas naquelas em que estão presentes personagens infantis.

O projeto estético do escritor mineiro, engajado no cosmopolitismo e nas vanguardas europeias, era oxigenar a Literatura Brasileira, revitalizando a língua portuguesa em todas as dimensões de sua materialidade discursiva. E é dentro dessa perspectiva que se insere sua prática extremamente criativa do uso da língua, alçando a oralidade sertaneja ao poético, como representado em toda a sua obra.

No caso específico do viés infantil que se observa amalgamado na linguagem dos narradores cultos e personagens rosianos infantis, porém não exclusivamente infantis, é um traço de construção que perpassa praticamente toda a obra do autor, que também está pontuada da memória infantil. Não podemos dizer que a memória infantil seja autobiográfica, mas ficcional, e percebemos que ela é compartilhada por um grande número de pessoas que encontram identidade no universo sertanejo, matéria literária por excelência do escritor. Destacamos alguns exemplos para ilustrar as particularidades dessa linguagem criativa, onde emerge o aspecto de construção tipicamente da oralidade infantil.

É emblemática uma passagem na novela “Campo Geral” em que o menino Dito se dirige a Miguilim perguntando-lhe se ele tinha medo da morte, e Miguilim responde com uma frase tipicamente infantil enquanto formulação e estrutura linguística, reflexo de um “pensamentosinho em forma hieroglífica”, mas de grande conteúdo e dimensão poético-filosófica: “- Demais... Dito, eu tenho um medo, mas só se fosse sozinho. Queria a gente todos morresse juntos... “. (ROSA, 1984a, p.30).

O amálgama da linguagem do narrador na linguagem da criança nem sempre se dá pela voz da personagem, seja diretamente ou de forma indireta, também se manifesta na voz do narrador. O narrador culto se utiliza de recursos linguísticos, simula a estrutura do pensamento da criança, e a voz da criança, e plasma uma linguagem singular onde emerge o infantil. Coexistem, pois, no discurso, o adulto e o infantil.

Destacamos uma passagem no romance *Grande Sertão: Veredas*, em que Riobaldo, diante da notícia da morte de Diadorim, reage com intenso sofrimento e busca no universo infantil da representação linguística do incommensurável a palavra com que nomeia a sua dor: “Quis mil gritar, mas não pude” (ROSA, 1986, p.526). Ou ainda o narrador de “Os cimos”, expressando o mais íntimo da personagem infantil: “A Mãe da gente era a Mãe da gente, só; mais nada.” (ROSA, 1988, p. 156). Ou ainda o narrador de “As margens da alegria”, em adesão à linguagem infantil, amalgamando-a na estrutura de sua própria linguagem:

Pensava no peru, quando voltavam. Só um pouco, para não gastar fora de hora o quente daquela lembrança, do mais importante, que estava guardado para ele, no terreirinho das árvores bravas. Só pudera tê-lo um instante, ligeiro, grande, demoroso. Haveria um, assim, em cada casa, e de pessoa? (Grifos nossos). (ROSA, 1988, p. 9).

Em “O burrinho pedrês” há diversas passagens em que os vaqueiros se utilizam dos jogos linguísticos da infância, preservados pela oralidade sertaneja, para se comunicarem de forma lúdica, compatível com o imaginário infantil que o escritor resgata para dentro de sua obra. Personagens adultas simulam brincadeira ou má-criação infantil:

- Mas, pular o cangote do zebu?
- Que óte! Que ú! (ROSA, 1984, p. 42)

Ou ainda:

- Que história, que mané-história! O senhor está é caçoando comigo...
- Não, porque...
- Porque-isquê!
- A minha...
- Que inha?
- Cala a boca!
- Que oca? (ROSA, 1984, p. 294).

Mais:

Você tem perna de manuel-fonseca, uma fina e outra seca.
(ROSA, 1984, p. 327).

Guimarães Rosa não escreveu para crianças e jovens, porém muitos contos podem ser dirigidos a esse público leitor, como é o caso, por exemplo, de “Fita verde no cabelo”, conto-poema de *Ave Palavra* que dialoga com “Chapeuzinho Vermelho”, objeto de publicação ilustrada pela Nova Fronteira. Ou o conto “O burrinho pedrês”, que também foi publicado para um público juvenil, pela mesma editora. E ainda a coletânea de frases e pensamentos de Guimarães Rosa, a respeito de animais, reunidos em *Ave Palavra* sob o título de “Zoo”, que mereceu publicação infantil, de mesmo título, da Nova Fronteira, com organização e seleção de Luiz Raul Machado e projeto gráfico e ilustrações de Roger Mello.

A propósito dessa publicação, ela se ajusta perfeitamente na denominação de “objeto novo”⁷, sugerida por Lúcia Pimentel de Sampaio Góes. A capa do livro é um envelope verde, com uma janela recortada em forma de rinoceronte, de onde se entrevê as listas verticais do que será, retirado o livro do envelope, o desenho das grades de jaulas vazias que ilustram a capa interna do livro. Ao desdobrar-lhe as páginas de capa, descartam-se, vez a vez e também juntas, como uma espécie de sanfona, páginas impactantes, coloridas e recortadas em gradação de tamanho do centro para as bordas, trazendo as imagens de diversos animais que inspiraram no escritor o conteúdo poético de “Zoo”, de *Ave Palavra*.

7 “Objeto novo” é a denominação sugerida por Lúcia Pimentel Góes para os livros de literatura infantil “que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada. Para lê-lo em fruição plena é preciso um olhar de descoberta.” (GOES, 2003, p.18). O “objeto novo” atende a diferentes leituras, porque carregado de significados a exigir um olhar sensível para compreender sua dimensão criativa. Resulta também em leitura metalinguística, a pedir uma atuação reflexiva. Sua proposta é produzir sentidos e poderá utilizar-se de diversos recursos artísticos, como pintura, cinema, quadrinhos, outras tecnologias e dimensionalidades. Extrapola o invólucro físico tradicional, podendo se apresentar em outros formatos e materiais.

O conteúdo verbal, sua disposição grafotipográfica simulando movimentos, e as imagens também em movimento nas ilustrações, formam um conjunto polifônico e polisêmico que evidencia a função estética da literatura e da arte na educação da sensibilidade, dinamizando o imaginário infantil, e adulto, e termina por inserir Guimarães Rosa, metaforizado por *Ave Palavra*, no âmbito da Literatura para Crianças e Jovens.

Citamos ainda o livro póstumo, atribuído ao escritor, intitulado *Ooó do vovó: Correspondência de João Guimarães Rosa, vovó Joãozinho, com Vera e Beatriz Helena Tess*, que reúne brincadeiras, desenhos, textos, fac-símiles de cartões postais e correspondências que o escritor manteve com as netas de sua segunda esposa. Já ali, nos postais, Guimarães Rosa aponta Nininha como personagem de um conto para crianças, indiciando o possível diálogo com a Literatura para Crianças e Jovens em suas obras (ROSA, 2003, p. 9).

No universo designado de infantil, predomina o pensamento mágico. E na obra de Guimarães Rosa esse pensamento está presente seja nos conflitos e angústias que eclodem no mundinho das crianças (“Os Cimos”, “Campo Geral”, “As Margens da Alegria”, “Conversa de Bois”), seja em suas expressões genuínas, construídas com tal requinte que evidenciam a perfeita aderência entre significado e significante dos elementos que as compõem. Como observa Pedro Xisto a respeito do processo inventivo da linguagem rosiana,

[...] os vocábulos não se restringem a contar uma estória
[...] eles contam de si próprios. Eles integram a coisa [...] morfológica e semiologicamente [...] Tudo é construção.
(XISTO, s.d., p. 14)

Veja-se como exemplo as expressões de Brejeirinha, protagonista do conto “Partida do audaz navegante”: “Eu sei porque é que o ovo se parece com um espeto!” (ROSA, 1988, p. 105).

Ou ainda:

[...] Zito, você podia ser o pirata inglório marujo, num navio muito intacto, para longe, lo-õ-ongé no mar, navegante que o nunca mais, de todos? (ROSA, 1988, p. 106).

Observemos a fixação imagética de um movimento através da substantivação da ação em gerúndio, revelando a filigrama da construção da linguagem poética rosiana: “O Aldaz Navegante ficou batendo o lenço branco, extrínseco, dentro do indo-se embora do navio.” (ROSA, 1988, p. 106).

Como exemplo do pensamento mágico e da referência aos contos maravilhosos, resgatamos a cena em que Miguilim, sentadinho de castigo, sofre de pena e tem ainda mais vontade de chorar quando se lembra do abandono a que foram relegados Joãozinho e Maria, pelos pais. Percebe-se o diálogo intertextual com o conto “João e Maria”, clássico da Literatura Infantil e Juvenil, recolhido e reescrito pelos irmãos Grimm e publicado em uma coletânea de recolhas, entre 1812 e 1822.

O escritor mineiro explora os efeitos do pensamento primitivo da criança como uma manifestação poética. Esse pensamento infantil é portavoce de uma visão diferente da realidade, um modo de olhar que subverte noções a que estamos acostumados na visão cartesiana. Veja-se um dos exemplos no prefácio “Aletria e Hermenêutica”, de *Tutaméia – Terceiras Estórias*:

[...] é o caso do garotinho que, perdido na multidão, na praça, em festa de quermesse, se aproxima de um polícia e, choramingando, indaga: - “Seo guarda, o sr. não viu um homem e uma mulher sem um meninozinho assim como eu?” (ROSA, 1985, p. 9).

Guimarães Rosa constrói com verdadeira maestria o retrato da alma infantil, e isso apaixona o leitor. O narrador rosiano tem perfeita adesão às suas personagens infantis e ao mundo infantil que retrata, e nele os sentimentos infantis são focados com sensibilidade e leva o leitor a refletir sobre eles. Miguilim, por exemplo, é um menino constantemente preocupado com o bem e com o mal, buscando sempre identificá-los e diferenciá-los, pois ele também sintetiza o mundo misturado eternizado no *Grande Sertão: Veredas*, em que o mal coexiste com o bem, o diabo existe e não existe, em que tudo é e não é, e em que o sertão é em todo o lugar. Também como Riobaldo, “Miguilim tinha as tempestades” (ROSA, 1984a, p. 130).

Essa sensibilidade do escritor mineiro de transitar pelo modo de ser e pensar infantil, com tanta desenvoltura, e plasmar a linguagem infantil na do narrador com tanta aderência e poeticidade, reflete, de certa forma, a presença constante da infância em sua prosa poética.

As personagens infantis em Guimarães Rosa expressam-se genuinamente, revelando na linguagem uma percepção do avesso da realidade a que estamos habituados. Por exemplo, ao perguntarem a Brejeirinha se ela havia visto o jacaré em determinado lugar, ela responde: “Mas você também nunca viu o jacaré-não-estar-lá. [...] Então, o jacaré pode estar e não estar.” (ROSA, 1988, p. 108).

As expressões que simulam o mundo infantil são produtos de construção meticulosa do escritor na sua relação com a linguagem e o fazer poético-literário. O pensamento mágico e o maravilhoso são resgatados pelo escritor também através de um mínimo ato de linguagem, ou seja, o escritor com um mínimo de elementos linguísticos formais resgata o máximo de expressividade, remetendo a elementos intrínsecos do imaginário, estórias quase que completas. Veja-se o neologismo no conto “Nenhum, nenhuma”, de *Primeiras Estórias*, em que há um jogo intertextual com o conto maravilhoso “A bela adormecida no Bosque”, de Charles Perrault, publicado em 1697, e que marca a emergência da literatura para a infância, e com a recolha posterior, “A bela adormecida, dos Irmãos Grimm, publicada entre os anos de 1812/1822: “O Menino sorriu. Perguntou: - “Ela bela-adormeceu?” (ROSA, 1988, p. 50).

O maravilhoso presentifica-se também no conto “O recado do Morro”, do livro *No urubuquaquá no Pinbém*, em que percebemos um diálogo com as *Aventuras do Barão de Münchhausen*, do poeta e escritor germânico Gottfried August Buerger, publicado em 1774. A cena a que nos referimos é quando o Barão de Münchhausen voa carregado por um bando de patos selvagens, ligados uns aos outros, que ele pegara usando como isca apenas um pedaço de toucinho defumado preso à longa trela do cachorro. Os patos presos, ainda bem vivos, debateram-se tentando se soltar e eis que alçam voo em fuga, levando inadvertidamente o Barão junto, o qual só pensava em levá-los para a cozinha, o que por fim conseguiu, pois começou a dirigi-los com as abas

do seu casaco, fazendo-as funcionar como lemes, conduzindo-os à sua casa, onde se introduziu através da chaminé, vindo a caírem todos eles bem dentro da cozinha, para espanto do cozinheiro. O Barão relata que, para sua sorte, naquela hora o fogo encontrava-se apagado.

No conto rosiano, a personagem Catraz, apelidado Qualhacoco, sonha em fazer um dirigível (carroça) e nele amarrar um bando de urubus e ganhar os ares de carona com os espécimes voadores, como o próprio Barão de Münchhausen em suas caçadas, implicitamente referenciado. Há, pois, um diálogo com o imaginário infantil na medida em que voar é sonho de toda criança. Esse diálogo se expande para a Literatura Infantil e Juvenil, visto que esse sonho é realizado nas *Aventuras do Barão de Münchhausen*, um clássico anterior ao advento dos super-heróis. Qualhacoco é uma personagem excêntrica e muito inventiva. Inventou, por exemplo, o automóvel que só andava em descida. No caso da carroça puxada por urubus, ele também concebeu a ideia de usar como isca um pedaço de carne pendurada na ponta de uma vara “desgraçada de comprida”, adiante dos animais, para motivá-los a voar (ROSA, 1984b, p. 37).

Lembramos que o Barão de Münchhausen, personagem histórico e lendário, era um oficial alemão e realmente existiu, de 1720 a 1797. Sua vida, cheia de aventuras, excentricidades e fanfarronices inspiraram o interesse de romancistas e poetas, seus contemporâneos, a escreverem sobre ele em narrativas permeadas do absurdo e do maravilhoso (TODOROV, 1975). Segundo Nelly Novaes Coelho, são conhecidas três versões de aventuras inspiradas na vida do Barão: a de R.A. Raspe (1737-1794), de G. A. Burger (1747-1794) e a mais recente, *Münchhausen*, escrita por Karl L. Immermann (1796-1840), publicada em 1838, após a morte do Barão. (COELHO, 1985). Ela informa que a versão traduzida que tem circulado no Brasil é a de Gottfried August Burger (1747-1794), utilizada neste trabalho. A excentricidade e fanfarronice do Barão e sua capacidade inventiva são parodiadas por Qualhacoco, personagem rosiana, cujas invenções e comportamento atrapalhado instauram humor na narrativa.

As aventuras do Barão de Munchhausen também foram escritas inicialmente para adultos, porém acabaram se transformando em literatura infantil e juvenil devido ao seu aspecto fantástico, excêntrico e pitoresco. Citando o Dicionário Litterario Bompiani – VIII, Nelly Novaes Coelho lembra que a personagem criada sabe que sua inteligência, o conhecimento de noções científicas, de pessoas e de costumes constituem um patrimônio cultural de seu tempo, e a esse sentido de realidade, próprias do Iluminismo, ele reage fantasticamente (COELHO, 1985, p. 135). Aduzimos que noções cartográficas e de conhecimento científico foram também valorizadas por Daniel Defoe, no *Robinson Crusóé*, publicado em 1719, consoante o ideário Iluminista, e que o inspiraria como modelo para o *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau. *Robinson Crusóé* também foi escrito originariamente para adultos, mas teve grande ressonância entre crianças e jovens, sendo por isso apropriado pela Literatura Infantil e Juvenil.

A presença do infantil na obra de Guimarães Rosa também é exteriorizada por intermédio de desenhos que apontam o traço inconfundível do escritor, manifestado nas ilustrações do índice da primeira edição de *Primeiras Estórias*, de 1962, da Editora José Olympio.

Pontuamos que o diálogo com o imaginário infantil motivou a adaptação do conto “O burrinho pedrês”, realizada a pedido de Guimarães Rosa por seu tio Vicente Guimarães. O escritor acreditava que o conto “O burrinho pedrês” poderia interessar vivamente às crianças e, como ele era de opinião de que a literatura para crianças e jovens deveria ter uma linguagem específica para esse público, solicitou uma adaptação desse conto ao escritor Vicente Guimarães, resultando no livro *A última aventura do Sete-de-Ouros*.

A adaptação realizada por Vicente Guimarães é ilustrada, e obedece a um formato de contação de estórias em que Vovó Felício, personagem da maioria de seus livros, reúne os netos, e inclusive um menino de madeira e conta-lhes estórias. O menino de madeira intertextualiza o universo de *Aventuras de Pinóquio*, do escritor italiano Carlo Lorenzini, de pseudônimo Carlo Collodi. As situações retratadas e a maneira com que todos interagem estabelecem diálogos com o universo do Sítio do Pica-Pau Amarelo, imortalizado por Monteiro Lobato.

Em alguns momentos, referindo-se expressamente ao autor do conto que ele está lendo em forma de adaptação, depois de ter apresentado o escritor e o livro *Sagarana* à platéia de ouvintes, o narrador dá voz ao narrador rosiano, lendo a forma original do conto, associando-o ao próprio autor, estabelecendo assim a metalinguagem. A adaptação do conto “O burrinho pedrês” vem reafirmar a presença do imaginário infantil na obra de Guimarães Rosa e as possibilidades de diálogo de sua obra com a Literatura Infantil e Juvenil, diálogo esse já anunciado pelo escritor.

A linguagem criativa de Guimarães Rosa é única, tanto quando se trata de personagens adultas ou infantis, e nessa linguagem una coexistem o infantil e o adulto. Embora o escritor mineiro não tenha escrito para crianças e jovens, sua produção literária dialoga com esse universo, seja na ressonância que sua matéria literária, através da linguagem, tem nesse segmento de público; seja no resgate de elementos da literatura infantil e juvenil para dentro da obra adulta; seja ainda nas características intrínsecas à própria obra, como é o caso dos textos que já foram publicados ou que ainda serão publicados no contexto da Literatura Infantil e Juvenil.

Ponderamos, por fim, à vista das análises realizadas, que a classificação de um acervo literário em Literatura Infantil e Juvenil, ou Literatura para Crianças e Jovens, está atrelada à recepção e à noção de literatura. Citamos Maria dos Prazeres Santos Mendes (1999) para corroborar essa conclusão:

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

REFERÊNCIAS

- BUERGER, Gottfried August. *Aventuras do Barão de Münchhausen*. Adaptação de J. Pimentel Neto. São Paulo: Editora do Brasil, s.d. (Coleção Clássicos)
- BÜHLER, Karl. *Teoría del Lenguaje*. Madrid, Revista de Occidente, 1950.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Quíron, 1985.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- GUIMARÃES, Vicente. *A última aventura do Sete-de-Ouros*. Rio de Janeiro: Minerva, 1968.
- MENDES, Maria dos Prazeres Santos. “Níveis de atuação crítico-criativa face ao texto literário juvenil”. In: *Seminário Nacional de Literatura Infantil e Juvenil – Anais, Câmara Brasileira do Livro/Salão Internacional do Livro de São Paulo*, 1999, p. 1
- ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Manuelzão e Miguilim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984a.
- _____. *No urubuquaquá, no Pinbém*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984b
- _____. *Tutaméia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- _____. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986
- _____. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- _____. *Ave Palavra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988a.
- _____. *Correspondência de João Guimarães Rosa, voz Joãozinho, com Vera e Beatriz Helena Tess*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.
- _____. *Zoo*. Seleção e organização de Luiz Raul Machado, projeto gráfico e ilustração de Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Avani Souza. *Guimarães Rosa e Mia Couto: ecos do imaginário infantil*. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-02102007-140711/pt-br.php>

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

XISTO, Pedro et al. *Guimarães Rosa em três dimensões*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, s.d.

NAS ASAS DA VIDA, NOS VOOS DE LOBISÔ

Claudimeiri Nara Cordeiro Kollross⁸

Foi com muito orgulho e satisfação que aceitei o convite para participar do livro que comemora os quarenta anos de escritura da amiga, mestra e orientadora Lúcia Pimentel Góes. São quatro décadas de muito sucesso, dedicados à Literatura para crianças e jovens, seja como docente na USP – Universidade de São Paulo –, seja na sua trajetória como escritora.

Uma de suas obras mais expressivas, a meu ver, é *Vira, ariv, vira Lobisomem*. Existem duas publicações, a primeira com ilustrações de Ana Raquel pela Editora do Brasil e a mais recente, de André Neves, pelas Paulinas.

Diferentes níveis de linguagens permeiam a narrativa, espelhando e confrontando o Homem e o Mundo. *Vira, ariv, vira Lobisomem* é um cruzamento de diferentes textos, no qual se entrevê outros textos, outros tempos. É uma estória construída com um mosaico de luzes e cores, na qual a autora resgata a Forma Simples do mito. Lúcia procura mostrar, através da personagem Lobisô, a trajetória humana no intuito de alcançar a sabedoria, é o mito da criação humana, bem como da sua lenta e contínua evolução.

Lúcia também é um pouco Lobisô, e nesta simbiose entre a vida e a arte, entre a personagem e a autora, faremos um paralelo entre a vida de Lúcia Góes e a trajetória de Lobisô.

Lobisô é um Lobisomem. *Lupus homo – De hominibus qui fuerunt lupi –* é um homem com algumas características de lobo: os pelos, a dentição proeminente, as garras, a excelente visão noturna. Sua simbologia é ambivalente, “sob o aspecto negativo, é um animal selvagem, demoníaco e, sob o aspecto positivo, está relacionado com o espírito” (LEXIKON, 1997). Pode ser concebido como a fusão entre o corpo humano e o espírito, o bem e o mal.

Segundo a lenda, homem ao qual o diabo cobre com pele de lobo e obriga a vagar pelos campos, uivando errante. Simboliza a irracionalida-

⁸ Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua portuguesa pela Universidade de São Paulo.

de latente na parte inferior do homem, a possibilidade de que desperte. Por isto, tem sentido similar ao de todos os monstros e seres fabulosos malignos. (CIRLOT, 1984).

O Gênesis capítulo 1 – *As origens* – revela que no princípio Deus criou os céus e a terra, criando no primeiro dia a luz. No segundo dia de criação surgiram os céus, no seguinte, a terra, separando a terra e o mar. No quarto dia, criou o sol, a lua e as estrelas. No dia posterior, Deus fez as aves e as diferentes espécies de animais que habitam o mar.

No sexto dia, surgiram os animais selvagens e domésticos, então Ele disse: “Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. Que ele reine sobre os peixes do mar, as aves do céu, sobre os animais domésticos e sobre toda a terra, e sobre todos os répteis que se arrastam sobre a terra” (BÍBLIA SAGRADA).

Após Deus ter concluído sua criação, abençoou o sétimo dia e o consagrou, descansando. Lobisô nasceu “no sétimo dia da passagem do ano zero, em noite de Lua Cheia” (GÓES, 1988), no dia sagrado. Como tudo já havia sido criado, todos os seres mitológicos presenciaram o nascimento de Lobisô. Ele estava predestinado a se transformar a cada sete anos.

Maria Lúcia Pimentel de Sampaio nasceu aos 22 dias de dezembro de 1934, em Amparo, Estado de São Paulo. Ela estava predestinada a transformar a vida de muitas crianças, da mesma forma que uma fada com sua vara de condão realiza feitos mágicos, ela transformou a palavra em arte, a vida em estória.

A primeira transformação de Lobisô ocorreu quando ele completou sete anos – virou Lobisô-gavião – conheceu a lua, as estrelas e aprendeu que a Terra era redonda. Conheceu o ambiente que o cercava, voou livre como uma criança, explorou e conheceu o mundo. O gavião é uma das maiores aves e, coincidentemente, foram esses os primeiros animais a serem criados por Deus. “No Egito, é o pássaro de Horo e, portanto, um símbolo solar; também para os gregos e romanos ligava-se ao sol.” (LEXIKON, 1997). Há a presença dual na personagem: gavião animal diurno regido pelo sol e, o lobo (lobisomem) elemento noturno, ligado à lua. Nesta ambiguidade de elemen-

tos, temos simbolizada a própria dualidade humana na qual subjaz o bem e o mal, o amor e o ódio, o medo e a coragem, e demais emoções e sentimentos tipicamente humanos.

Le Goff (1994), em seus estudos a respeito do imaginário medieval, com relação ao lobisomem referenda que:

[...] uma das características profundas do maravilhoso, a *metamorfose*, escapa a estas noções de acentuação, de multiplicação, de deformação, que são válidas para o ser maravilhoso <simples>, estático. Aquilo que faz com que o maravilhoso seja escandaloso num sistema como o cristão é que um ser humano, feito <à imagem de Deus>, se transforme em animal. Na Idade Média, é muito mais rara a transformação em vegetal que na Antiguidade; mas há a transformação em animal. A transformação em vegetal é, as mais das vezes, uma transformação do tipo erudito, ao passo que no maravilhoso medieval – eis aqui mais outro grande campo a explorar, as raízes do maravilhoso são principalmente as da literatura oral, da literatura tradicional e, digamo-lo, <popular>. O modelo é o lobisomem. Há uma considerável série de textos sobre o lobisomem no Ocidente medieval.

O gavião, neste conto, simboliza a infância, o primeiro contato do Homem com o mundo. Nessa fase, a criança é energia, o Ser em potencial. Durante os primeiros sete anos “Toda vontade conduz a criança a movimentos. Vemos, pois, a criança pequena conquistar o espaço” (LANZ, 1998).

Lúcia passou a sua infância em Vera Cruz Paulista, frequentou o 1º Grupo Escolar, onde conheceu sua melhor amiga, Tieko Takahashi. Gostava de ouvir a mãe tocar piano, ensaiando o coral da igreja. Menina levada, viveu mil aventuras com os primos, andavam de bicicleta, espiavam o Buracão, contavam estórias de assombração. A turma ‘levada da breca’ criou uma Sociedade Secreta, cujas peripécias estão relatadas no livro *Reinações de Michi e Lucita*.

Segundo Rudolf Steiner, a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada. Embora essa divisão em setênios possa ser observada durante a vida inteira, a educação, no sentido comum, limita-se aos primeiros 21 anos de vida, ou seja, aos três primeiros setênios. (LANZ, 1998).

O número sete “encerra, entretanto, uma ansiedade pelo fato de que indica a passagem do conhecido ao desconhecido: um ciclo concluído, qual será o próximo?” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999). É este simbolismo que norteia a narrativa, a cada sete anos, um novo ciclo, encerra-se uma fase para iniciar outra. Lobisô tem seu destino, sua vida predeterminada por esse número, que o segue e o presenteia com novos e diferentes períodos.

O Homem também se desenvolve física e emocionalmente em ciclos, porém estes são variáveis de pessoa para pessoa, de fase para fase. Temos, por exemplo, o desenvolvimento infantil, preconizando que a criança por volta dos 10 -14 meses começa a andar. A maioria das crianças realmente dá os primeiros passos nessa fase, porém há as mais precoces, como também há as com defasagem, contudo, todas as crianças normais passam por ela. Assim, da mesma forma, processa-se o desenvolvimento físico.

Entretanto, os processos individuais de amadurecimento emocional, espiritual e cognitivo resultam da convivência com os outros seres, com a sociedade, consigo mesmo, em um diálogo constante entre o próprio Ser e o mundo, em um movimento dialético. As transformações não são tão preestabelecidas como no desenvolvimento físico. Há os que vivem sem nunca terem amado, ou os que somente na maturidade descobrem o valor da vida. Enfim, Lobisô se descobria, transformava-se a cada ciclo de sete anos; como o Homem, de acordo com a sua potencialidade, diferindo de pessoa para pessoa. Lúcia menina descobria o mundo, e nele viveu a infância intensamente.

Quando Lobisô completou 14 anos (2x7), ficou adolescente, houve a segunda transformação, virou um leão. Ele também é um animal solar que:

está imbuído das qualidades e defeitos inerentes à sua categoria. Se ele é a própria encarnação do Poder, da Sabedoria, da Justiça, por outro lado, o excesso de orgulho e confiança em si mesmo faz dele o símbolo do Pai, mestre Soberano que, ofuscado pelo próprio poder, cego pela própria luz, se torna um tirano, crendo-se protetor. Pode ser admirável, bem como insuportável: entre dois pólos oscilam suas numerosas acepções simbólicas. (CHEVALIER;GHEERBRANT, 1999)

O leão e o jovem têm muito em comum, a determinação, a coragem, a força, a vitalidade física, o encontro com o eu sexual, porém, muitas vezes também possam ser impetuosos, sagazes. O jovem traz em si toda a juventude e o desejo de mudar o mundo, a possibilidade de transformação.

Lúcia, menina-moça, foi aluna interna do Colégio Notre Dame de L'Assumption, e com muita graça e respeito fazia reverência às mães. Aprendeu a língua francesa, teve aulas de etiqueta, de dança, de ballet, de cozinha, catecismo. Para poder visitar os tios e primos, saída permitida somente aos domingos, recitava o Evangelho do dia em latim. Lúcia brilhou, concluiu o terceiro colegial em primeiro lugar, com dezesseis notas máximas. Formou-se no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, Curso Superior Federal de Música, e recebeu medalha de ouro. Aos dezessete anos ingressou na Faculdade de Direito – USP. Lecionou música em Conservatório Particular, na Rua Pamplona.

A vida segue seu curso, Lúcia e Lobisô crescem, mais um ciclo se completa.

As 21 anos (7x3) Lobisô se transformou novamente, agora em zangão. Como o zangão que voa para encontrar a sua rainha, Lobisô também encontrou o amor, a companheira e com ela viveu dias de amor. Na sua maturidade, seguro de seus sentimentos, encontrou a felicidade a dois, estando apto a formar uma família, a zelar por ela. O encontro do Eu com o Outro eu.

O número 21 é, por excelência, o número da perfeição, simbolicamente refere-se à sabedoria divina.

21 é ímpar: é esforço dinâmico da individualidade que se elabora na luta dos contrários e abraça o caminho sempre renovado dos ciclos evolutivos (3x7). Dessas duas distinções, resulta que o 21 simboliza a pessoa centrada no objeto, e não nela mesma ou nas figuras dos pais, como nos estados infantis. É o indivíduo autônomo entre o espírito puro e a matéria negativa; é também a sua livre atividade entre o bem e o mal que dividem o universo; é, portanto, o número da responsabilidade e, curiosamente, o vigésimo primeiro ano foi escolhido por muitos povos como idade da maioridade. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999).

O zangão, em contraponto com a abelha, não possui ferrão, o que faz de Lobisô um ser pacífico, sem “armas”, que muitas vezes são inerentes à personalidade jovial. Essas “armas”, no caso o ferrão, simbolicamente pode se referir à agressividade, à impetuosidade dos jovens. Ao se transformar em zangão, ele conheceu mais um reino animal, o dos insetos.

Lúcia também encontrou o amor, sentimento profundo que a uniu a Vicente Sampaio Góes Neto, em abril de 1959. Laços de amizade, carinho, respeito, ternura, dedicação e devoção marcaram a trajetória do casal.

Aos 28 anos (7x4) virou Lobisô-urso, ambos ligados à noite. O urso também está ligado ao sentimento de amizade, ao ‘abraço de urso’. “No registro da alquimia, o urso corresponde aos instintos e às fases iniciais de evolução” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999).

Nas asas da vida, nos voos de Lobisô, a história segue seu curso. A vida se fez presente em seu ventre, quatro presentes de Deus. A Lúcia-moça se transformou em Lúcia-mulher, Lúcia-guerreira, Lúcia-mãe.

Na quinta transformação, com 35 anos (7x5), transfigurou-se em tubarão, peixe veloz que vive no mar, animal ligado ao elemento água. Lobisô, a cada metamorfose, conhece e reconhece a própria evolução humana, que, segundo a teoria evolucionista, iniciou-se no mar.

Lúcia-Lobisô marca a sua presença no mundo. Publica, em 1969, sua primeira obra *Reinações de Michi e Lucita*. O início de uma trajetória de muito sucesso.

Após ter conhecido a vida no ar como uma ave (gavião); um mamífero-carnívoro e símbolo do poder (leão); um inseto (zangão); um mamífero-onívoro (urso); e a vida no mar (tubarão); aos 42 anos, transforma-se em um cisne, ave que também apresenta a ambiguidade, “exprime um centro místico e a união dos opostos (água-fogo), e nisso outra vez se encontra o seu valor de arquétipo do andrógino” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999). Na linguagem popular, cisne também se refere ao poeta, orador ou ao músico célebre.

Lúcia também se transforma em cisne. É escritora renomada, poetisa conceituada, musicista premiada. Por se distinguir na tessitura dos textos, recebe seu primeiro prêmio. Menção Honrosa – categoria: Ensaio, Pen Club de São Paulo, Prêmio Ermírio de Moraes em 1975. O primeiro de muitos.

Ao completar 49 anos (7x7), Lobisô virou uma raposa, animal cuja simbologia também está ligada à astúcia e esperteza, nessa idade, já se viveu um tempo relativamente significativo para amadurecer e adquirir essas qualidades.

Lúcia-Lobisô defende o mestrado na Área de Literatura Portuguesa, cuja linha de pesquisa era a Literatura Infantil e Juvenil Portuguesa. A Professora Doutora Nelly Novaes Coelho orientou a pesquisa intitulada *A ficção de Artur Portela Filho, a prosa experimental e a desmistificação da prosa tradicional*. Em 1982, iniciou a sua carreira acadêmica como docente da Universidade São Judas Tadeu. Em 1987 é aprovada com Grau Dez, em primeiro lugar, no concurso de Seleção para Assistente da Disciplina de Literatura Infantil/Juvenil da Faculdade de Letras, DLCV-FFLCH-USP.

Quando chegaram aos 56 (7x8), ambos conquistaram a sabedoria, simbolizada pela coruja. “Ave noturna, relacionada com a Lua, a coruja não consegue suportar a luz do sol e, nesse particular, opõe-se portanto à águia, que recebe essa mesma luz com os olhos abertos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999).

Lúcia, em 1989, defende o Doutorado na USP – *Em busca da matriz: a literatura infantil e juvenil portuguesa, suas peculiaridades e evolução das origens à atualidade*. Foi aprovada com Distinção e Louvor. Em sua trajetória profissional, coordenou, juntamente à sua orientadora e amiga Nelly Novaes

Coelho, o *Seminário Nacional de Literatura Infantil/Juvenil*, que ocorria durante a Bienal Internacional do Livro de São Paulo. A partir de maio de 1993 foi credenciada pela comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, para ministrar cursos de pós-graduação e para orientar candidatos ao mestrado.

Ela também assume o papel de vovó-coruja com o nascimento da primeira neta, e mais outros seis vieram, trazendo luz e alegria para a família. A continuidade da vida na nova geração.

Nos seus 63 anos (9x7), Lobisô conheceu a paz, na forma de pomba. Símbolo de pureza e simplicidade, a pomba representa a paz, harmonia, serenidade. Quão feliz é o homem que como Lobisô tem essa caminhada na trajetória da vida!

Lúcia segue nas asas da vida. É aprovada no concurso para provimento do cargo de Professor Titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, na área de Literatura Infantil e Juvenil, na USP.

Aos 70 anos, depois de tantas transformações, Lobisô vira ostra. “Durante toda aquela noite, ele trabalhou silencioso até produzir a mais bela pérola. Lobisô guardou-a na sua alma. Tinha descoberto que eram precisos dez vezes sete anos para construir uma vida tão preciosa como a pérola...” (GÓES, 1988).

Na narrativa, o número 10 indica a quantidade de vezes que o número 7 apareceu. Tanto na estória como na simbologia, ele exprime “do mesmo modo a morte e a vida, sua alternância, ou melhor, sua coexistência, estando ligado a esse dualismo”, na sequência, Chevalier e Gheerbrant (1999) acrescentam: “Totalizador, além de tudo, o número dez aparece no Decálogo, que simboliza o conjunto da lei em dez mandamentos que se resumem em um”. A vida de Lobisô também foi assim, sendo necessário um conjunto de 10 ciclos de 7 anos, para que Lobisô se completasse, tornasse-se Uno, no sentido de único, completo, conhecedor da sua essência, do seu Eu.

A ostra contém em seu interior a pérola, joia de beleza inigualável, é fonte de perfeição espiritual. A pérola, como nos faz conhecer os mesmos estudiosos, é preciosa e rara.

A pérola desempenha um papel de centro místico. Ela simboliza a sublimação dos instintos, a espiritualização da matéria, a transfiguração dos elementos, o termo brilhante da evolução. Ela se assemelha ao homem esférico de Platão, imagem da perfeição ideal das origens e dos fins do homem. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999).

Embora a ostra seja exteriormente feia, contém no seu interior uma das mais belas joias. O Homem necessita de muitos anos para descobrir em si a essência da vida, para conquistar a sabedoria. Quando o peso dos anos se impõe na face, é tempo de olhar para dentro, descobrir em si o verdadeiro valor da vida e de novo transformar-se, mas agora independentemente dos anos, dos 7 anos que nortearam a narrativa. É com a idade interior, que pode ser aos 77 ou 80 que ele, de fato, desvira, e transforma-se em uma borboleta, símbolo de leveza e transmutação.

A simbologia sugere uma transformação humana, da mesma forma que as pessoas se transformam, do bebê até a fase em que se percebe a perda da vitalidade corporal. O corpo se contrai, os músculos perdem a rigidez, os ossos se encurvam do mesmo modo que vão ficando mais leves. É como se o Ser Humano estivesse preparando-se para o último e definitivo voo, com a leveza de uma borboleta, buscando a grande luz.

A borboleta, que nasceu da ostra, da experiência de vida, é um espírito viajante. Uma crença popular, que pertencia à Antiguidade greco-romana, dava a forma de borboleta à alma que se desprende do corpo físico.

Um apólogo dos balubas e dos luluas do Kasai (Zaire central) ilustra ao mesmo tempo a analogia alma-borboleta e a passagem do símbolo à imagem. O homem, dizem eles, segue da vida à morte, o ciclo da borboleta: ele é, na sua infância, uma pequena lagarta, uma grande lagarta na sua maturidade; ele se transforma em crisálida na sua velhice; seu túmulo é o casulo de onde sai a sua alma que voa sob a forma de uma borboleta; a postura de ovos dessa borboleta é a expressão de sua reencarnação (FOVA). Do mesmo modo, a psicanálise

moderna vê na borboleta um símbolo de renascimento. (CHEVALIER; GHEERBRANT,1999).

Um dado interessante, estudado pelos pesquisadores com relação ao número 7 é que este expressa nos contos e lendas “os Sete estados da matéria, os Sete graus da consciência, as Sete etapas da evolução:” que transcrevemos integralmente:

1. Consciência do corpo físico: desejos satisfeitos de modo elementar e brutal;
2. Consciência da emoção: as pulsões tornam-se mais complexas com o sentimento e a imaginação;
3. Consciência da inteligência: o sujeito classifica, organiza, raciocina;
4. Consciência da intuição: as relações com o inconsciente são percebidas;
5. Consciência da espiritualidade: desprendimento da vida material;
6. Consciência da vontade: que faz com que o conhecimento passe para a ação;
7. Consciência da vida: que dirige toda atividade em direção à vida eterna e à salvação.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999).

No que concerne ao conto em análise, percebe-se que estas escalas evolutivas foram vivenciadas pela personagem. Nos primeiros sete anos, Lobisô, da mesma forma que a criança, toma consciência do seu corpo, aprendendo a dominá-lo e a utilizá-lo. É nesse período que predomina o desenvolvimento fisiológico:

No primeiro setênio ocorre o nascimento do corpo físico, mas predomina o corpo etéreo enquanto *arquitecto* do crescimento físico. Espelhando essa atividade interna, a criança expressa uma vontade inconsciente. O elemento mais intenso em sua vida é o modelador – portanto vive na criação definida pelo plástico.(PASSERINI, 1998).

No segundo setênio, entre 7 e 14 anos, é a fase em que há “um desenvolvimento intenso das qualidades a ele ligadas: sentimento, fantasia, emotividade” (PASSERINI, 1998) sendo por esta razão que “... a criança se isola, volta-se para si mesma, explorando as qualidades de sua mente nos processos de pensar, sentir e querer pelo poder da imaginação. Ela se encastela para construir um mundo próprio, onde faz tudo o que não pode fazer no mundo real” (PASSERINI, 1998). Simbolizado por Góes, na figura de um gavião, que sai do seu ninho para conhecer o mundo.

Esse período da infância é a fase áurea das emoções, por esta razão é que é essencial o desenvolvimento da sensibilidade na criança, pois como alerta a autora:

Quem não for capaz de sonhar acordado na infância terá, como adulto, dificuldades no que diz respeito à flexibilidade e espontaneidade, ou seja, terá uma inabilidade para fazer contatos reais com outras pessoas, isolando-se. Uma educação intelectual, sem o elemento artístico do brincar, no sentido de criar e ouvir histórias, asfixia a imaginação. E é essa imaginação infantil que possibilitará a criatividade na vida social e profissional.

Até o presente momento encontramos similaridades entre os sete períodos de evolução que norteiam o conto e a lenda e o próprio desenvolvimento humano. Se a personagem Lobisô representa o caminhar humano em direção à sabedoria, é natural que o ser humano se reconheça neste processo.

Entre 14 e 21 anos, o terceiro setênio culmina com a adolescência, o jovem faz uso da inteligência, “ele se torna capaz de emitir julgamentos objetivos e de agir segundo critérios éticos absolutos” (LANZ, 1998). Passerini versa que:

As capacidades no terceiro setênio referem-se à moral, ao intelecto e ao pensamento idealizado. A vivência maior está no âmbito objetivo, não mais centrado em si mesmo. O nascimento do *eu consciente* ocorre no ser humano por volta dos 21 anos. A maturidade determina maior

discernimento em seu pensar e uma bagagem de valores a partir dos quais ele lida com o mundo. A harmonia dos três níveis da alma – o pensar, o sentir e o querer – terá ocorrido e a orientará sua ação na sociedade.

Chevalier e Gheerbrant explicitam três estados evolutivos para então se processar a consciência da vida, que norteia em direção à vida eterna. As três etapas intermediárias da consciência são: intuição, espiritualidade e vontade. Embora não tenhamos encontrado relatos específicos a respeito desses graus de consciência, eles existem e permeiam a vida humana bem como a de Lobisô, pois para atingir a serenidade da alma é necessário que o ser perceba as relações com o inconsciente (intuição); eleve-se ao mundo espiritual, despreendendo-se da matéria (espiritualidade); integre-se a *praxis* do conhecimento (vontade). Claro que nem todos os seres conseguem atingir este patamar de elevação, porém cremos que seja idealizado por muitos e, neste sentido, postulamos que Lobisô seja uma alegoria poética da evolução do homem no seu processo vital. Para Simonsen (1987):

O conto da tradição oral, com efeito, organiza-se também em torno de uma segunda rede temática, a da *metamorfose* principalmente a dos animais em homens e vice-versa, temática que dá testemunho de um fascínio pela vida selvagem, a vida animal e vegetal, e que constitui uma exploração dos limites do cultural e de suas relações com o natural.

Lúcia-fada teceu palavras que encantaram o universo infantil, as pérolas que produziu na literatura são de profundo teor literário. Ela deu vida a Lobisô, Laurinha, Aninha, Vera, Lucita, Alice, Dudu, Marear, entre tantas outras personagens que povoam o imaginário infantil. Em dezembro de 2009, completou 40 anos como consagrada escritora. Publicou mais de duas centenas de livros, entre ficcionais e teóricos.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave-Maria, 2000.

CHEVALIER, Jean ; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CIRLOT, Juan Eduardo. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Moraes, 1984.
GÓES, Maria Lúcia. *Vira, ariv, vira Lobisomem*. São Paulo: Editora do Brasil, 1988.

GOFF, Jacques Le. *O imaginário medieval*. Lisboa: Estampa, 1994.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf – caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LEXIKON, Heder. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Cultrix, 1997.

PASSERINI, Sueli Pecci. *O fio de Ariadne*. São Paulo: Antroposófica, 1998.

SIMONSEN, Michele. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ENTRE O SER, O TER E O FAZER:

Uma análise da obra *Zé Diferente sob a lente da antropologia do sagrado*

Cristiano Camilo Lopes⁹

Juliana Pádua Silva Medeiros¹⁰

Introdução: *Roda, Roda Sem Parar*^{11*}

O período atual é assinalado por inúmeros fatores que o configuram como uma época de “busca” incessante, iniciada desde a modernidade. A partir desse marco, a ciência se apresentou com vislumbres de esperança em promessas não mais embasadas no sagrado, como ocorreu até o século XVI: “[...] os teólogos e filósofos compartilhavam do pressuposto de que Deus é a base fundamental do conhecimento verdadeiro. Por isso, conhecer a Deus significava conhecer a própria verdade.” (MADUREIRA, 2008, p. 107)

Instaurou-se, portanto, um tempo de mudanças de visão, de tendências e de atitudes que foram bem expostas pelo físico Fritjof Capra (CAPRA, 2006) em sua obra *O Ponto de Mutação*. No livro em questão, o autor justifica que as transformações sucedidas na modernidade têm sua base no contraste entre o olhar mecanicista e fragmentário de Descartes e Newton com as teorias da relatividade e da física quântica:

[...] são facetas diferentes de uma só crise, que é, essencialmente uma crise de percepção [...] ela deriva do fato de estarmos tentando aplicar os conceitos de uma visão de mundo obsoleta – a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana a uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos. Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. (CAPRA, 2006, p. 14)

9 Doutorando em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP.

10 Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP.

11 *Em homenagem à professora Lúcia Pimentel Góes, relembramos, em cada tópico, os títulos de obras que foram escritas pela autora.

Ademais, a tecnociência passou a responder pelo avanço dos meios de comunicação de massa, da informática, da eletrônica, tornando a contemporaneidade uma “era” de consumo, a qual, por conseguinte, desencadeia a necessidade de reversão do paradigma sob o qual a vida se articula.

Com base nisso, visto que o sagrado serve de substrato para mitos, ritos e arquétipos, propomos analisar como o tecer literário serve de palco para a manifestação desse eterno retorno, que roda, roda sem parar.

Para tanto, nosso objetivo é apresentar o sagrado como um elemento propulsor, capaz de estimular o indivíduo a um olhar que se curva para dentro, ao mesmo tempo, que é transcendental. Assim, a partir dessa perspectiva, o ser humano se torna hábil para dialogar com as propostas contemporâneas sem perder de vista o essencial para sua vivência.

A CRISE DA MODERNIDADE: AS DUAS CARAS DA NOITE

A globalização tem como uma das suas principais características a imposição de padrões. Logo, dizer que o mundo se tornou uma “aldeia global” equivale a afirmar que vivemos em certa pressão pela uniformização do viver.

Diante disso, a vida nessa sociedade planetária, cada vez mais, tem sido moldada pela tendência conflitante de uma nova identidade, visto que fatores como a revolução da tecnologia de informação e a reestruturação do capitalismo abriram caminho para uma estrutura organizacional que encurta o distanciamento entre as pessoas em virtude da rede constituída por suas relações interconectivas.

[...] é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida [...] (CASTELLS, 2008, p. 17)

Trata-se, portanto, de uma forma singular de arquitetura social, cuja globalidade atinge todos os níveis sociais. Esse novo formato “tem transformado culturas, criado riquezas e induzido a pobreza, incitado a ganância, a inovação e a esperança, e ao mesmo tempo impondo o rigor e instilando o desespero. Admirável ou não, trata-se na verdade de um mundo novo.” (CASTELLS, 2008, p. 17).

Assim, os fatores acima elencados atestam que as modernas condições de produção fazem desse sistema multipolar, globalizado, uma “sociedade do espetáculo”, pois “toda a vida [...] se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente se tornou uma representação” (DEBORD, 2008, p. 13). Nessa sociedade, o homem se configura como um ser em busca de formas particulares desse espetáculo: “informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos [...] é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e o consumo que decorre dessa escolha” (DEBORD, 2008, p. 14, 15).

Assim, não é ao acaso que predomina em nossa cultura o veloz, o efêmero, o descartável, o instável, a novidade, tendo em vista que todos esses elementos fazem do homem moderno um ser “a imagem e semelhança dos produtos que consome” (QUEIROZ, 2006, p. 2).

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que o sujeito se encontra diante das duas faces de uma mesma moeda: a alienação e a aparência; o ser e o ter/fazer. Tal impasse é resultante dos efeitos que a vida moderna globalizada imprimiu no homem, provocando uma ausência de identidade, de propósito para o viver, além de certa visão ofuscada dos reais valores e necessidades.

Diante disso, torna-se imprescindível uma nova nomeação do real ou uma renovação do mundo, a fim de que o homem possa dialogar com as normas vigentes, sem se deixar marcar por cada uma delas.

O FAZER LITERÁRIO: LINHAS E ENTRELINHAS

Com base na crise da modernidade, observamos que existem inúmeras lacunas na prática da existência humana, por isso nossa proposta é salientar a capacidade da literatura em apresentar caminhos para o resgate de uma

vivência expressiva, isto é, como arte da palavra, ela pode renovar o mundo e possibilitar a sua transformação. No tecido literário, “a palavra enfraquecida no ser de linguagem toma corpo e ganha voz” (PAPES, 2008, p. 149), proporcionando a experimentação de outra realidade a partir do universo ficcional.

Vale lembrar que, no mundo moderno, a ausência de respostas para essa tensão existencial serve como campo fértil para a criação literária, cuja urdidura de fios poéticos apresenta múltiplas direções para os complexos caminhos do viver em uma sociedade multipolar.

A partir da proposta de Ernst Bloch (BLOCH, 2005, p. 14), verificamos que a literatura “procura no mundo aquilo que ajuda o mundo”, abrindo, assim, o espaço para a esperança: “[...] esperança compreendida [...] que não aparece na história das ciências, nem como fenômeno psíquico nem como fenômeno cósmico e menos ainda como o portador daquilo que nunca ocorreu [...]”. De acordo com o autor, “pensar significa transpor [...] de tal maneira que aquilo que está aí não seja ocultado nem omitido.”

Assim, ao criar uma nova realidade pela palavra, com tempo e espaço próprios, a literatura renomeia o mundo, dentro da sociedade em que o homem vive.

Na esfera literária, por meio de uma história (materialidade que apresenta as relações com o real) e da linguagem (mecanismo mediador entre o homem e o mundo), o sujeito prova a realidade de forma experiencial e, com a linguagem adquirida, pode exercitar sua decodificação do conhecimento apreendido: “[...] transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico.” (ZILBERMAN, 2003, p. 46).

Então, como disseminadora do poder da palavra, a literatura articula a esperança “sabedora e concreta” que, por sua vez, apresenta um novo paradigma sob o qual a vida se faz: “[...] nos efeitos desumanizadores, o homem sente a urgência de um propósito de vida a fim de que se superem as suas crises de afeto, de valores e de identidade” (PAPES, 2008, p. 150).

Portanto, como uma ‘aventura espiritual’, o texto literário revela, entre as linhas de sua tessitura, em diversas de suas produções, uma experiência so-

brenatural, uma manifestação do sagrado, que não está vinculada estritamente com questões religiosas, mas volta-se para o homem e sua vivência.

Sob essa perspectiva, pensando na relevância da discussão proposta, observamos que, na literatura, a formação da identidade do homem, no contato com o sagrado e em seu reencontro com si mesmo, se dá a partir do encontro com o seu Princípio.

O RETORNO DO SAGRADO: EM BUSCA DA MATRIZ

O sagrado se apresenta como “um vínculo orgânico universal que conecta em rede dinâmica essa pessoa e esse mundo” (TESCAROLO, 2005, p. 158). Portanto, nossa proposta é verificar o retorno do sagrado e sua presença na literatura para crianças e jovens.

Dessa forma, quando falamos do mito do eterno retorno (tese proposta por Mircea Eliade), propomos uma releitura do sagrado na curvatura do tempo. Trata-se da concepção dialética da História, da combinação entre a circularidade e a retilinidade: “[...] conforme o movimento dialético espiral, que retorna, interfere e projeta essa forma. A forma artística, embalada por gestos criativos similares, retorna então o modelo e impulsiona-o, não permitindo assim que ele se petrifique” (ABDALA, 1999, p. 165). Há, portanto, a incorporação e o desenvolvimento do sagrado.

É preciso evidenciar que, com seu apelo à luz da razão e do avanço do progresso técnico-científico, a modernidade afastou o homem da possibilidade de apegar-se ao sagrado. Contudo, a história da filosofia nos mostra que a própria razão moderna entrou em crise, pois não conseguiu responder às questões humanas.

Por conseguinte, o homem tem se mostrado como um ser à procura de sentido, valor e esperança, elementos capazes de nortear sua existência. Nesse viés, a razão parece não firmar tais ponteiros no exercício de guiar o indivíduo, como se fosse uma bússola interna.

Com isso, julgamos mister refletir sobre o eterno retorno do sagrado a fim de podermos identificar sua presença viva na contemporaneidade.

Para tanto, entendemos por eterno retorno o ciclo do mito reatualizado através do rito, para que ocorra a renovação do mundo. Nessa esteira, cada mudança temporal ou fim de determinados momentos com suas crenças não deve representar a incerteza, pelo contrário, precisa apontar para a “certeza de um novo começo” (ELIADE, 2007, p. 72), marca desse circuito infindo. Em outras palavras, é a escatologia enveredando para a cosmogonia.

Diante disso, por meio do eterno retorno, podemos delinear que há certa “mobilidade” do sagrado, ou seja, ainda que seja periodicamente deixado, ele, continuamente, se configura na vida atual:

A mobilidade da origem do Mundo traduz a esperança do homem de que seu Mundo estará sempre lá, mesmo que seja periodicamente destruído no sentido estrito do termo. Solução ou desespero? Não, pois a idéia de destruição do Mundo não é, no fundo, uma idéia pessimista. Por sua própria duração, o Mundo degenera e se consome; eis por que deve ser simbolicamente recriado todos os anos. (ELIADE, 2007, p. 72)

Gianni Vattimo (VATTIMO, 2004), ao afirmar que a presença do sagrado em nossa época não é um fato que ocorre acidentalmente, depreende que essa retomada tenha elementos impulsionadores como o pavor frente ao perigo nuclear, às ameaças no campo ecológico, à manipulação genética. Tudo isso acarreta, então, o medo da perda do sentido de existência e o tédio que acompanha o consumismo.

Assim, ressaltamos que a contemporaneidade não exclui a razão, contudo requer algo mais. Nesse ângulo, o sagrado se apresenta como resposta para o indivíduo.

O SAGRADO EM *ZÉ DIFERENTE*, DE LÚCIA PIMENTEL GÓES: *UM OLHAR DE DESCOBERTA*

O livro *Zé Diferente*, de Lúcia Pimentel Góes, foi publicado, em 1980, pela Editora Melhoramentos e recebeu Menção Honrosa da UBE/RJ, Prêmio Fernando Chinaglia. Posteriormente, em 2007, a obra acabou sendo republicada pela Larousse Junior, com novas ilustrações de Maurício Veneza, versão essa adotada para análise em nosso trabalho.

No exemplar em questão, observa-se a presença do sagrado como um meio usado pela literatura na formação da identidade humana frente à sociedade planetária.

Lúcia Pimentel Góes, ao discorrer sobre o tema IDENTIDADE, problematiza a uniformização imposta pelo universo globalizado. Em *Zé Diferente*, o protagonista se vê cansado dos padrões de igualdade e deseja mudanças:

Zé acorda certo dia querendo ser diferente. E pensa: ‘todo mundo é igualzinho’ [...] e nos países vizinhos do Brasil? E no continente americano? Na Europa, África, Ásia? No mundo inteiro? Pela cabeça do *Zé* desfilam milhões de meninos parecidos com ele [...] Pensa: ‘Isso precisa mudar. Como fazer a mudança?’ (GÓES, 2007, p. 4-7)

Zé inicia sua busca por transformações na aparência: “Talvez modificar a minha figura?” (GÓES, 2007, p. 7). Altera o cabelo, o modo de se vestir, fica nu, constrói casa de forma arredondada e até tenta voar como pássaro. Entretanto, todas essas experiências são frustradas, pois tão logo ele tomava iniciativa de modificar algo, as mudanças se padronizavam e tudo ficava igualzinho novamente. Além disso, certas ideias que *Zé* considerava inéditas já existiam na natureza, como é o caso das asas para voar (semelhante às aves) e a casa em formato redondo (similar a do João de Barro).

Diante disso, é possível verificar que *Zé* está à procura de uma identidade definida. Contudo, seu percurso de transformações limita-se ao universo profano, visto que dá-se no nível da aparência. Assim, cada uma de suas

tentativas resulta em apenas mudanças externas, esvaziadas de essência, isto é, a identidade do protagonista permanece a mesma.

Ademais, essa busca constante por uma identidade, também, se reflete na atitude dos demais personagens, os quais, aludindo a sociedade como um todo, renunciam sua essência para adequar-se às imagens propostas, como acontece na chamada sociedade do espetáculo: “o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência” (DEBORD, 1997, p. 16). Logo, verificamos que, nesse exercício de padronizar a vida, os indivíduos negam a própria existência ao optarem pela negação da sua identidade própria.

Todavia, no (des)fiar da obra, notamos que, embora as mudanças tenham ocorrido, inicialmente, no nível da aparência, é, na experiência, que Zé descobre, realmente, quem ele é. Isso se dá no ato sagrado de “pensar”:

Zé começa, então, a pensar:
Todo mundo é igual, mas não é por causa da roupa parecida,
nem pela comida que é sempre a mesma em cada região;
nem pelos ofícios que milhões exercem: carpinteiros,
motoristas, padeiros, dentistas, artistas, livreiros, coveiros.
Não, a gente fica igual quando para de pensar. Quando só
vê o mundo com a opinião do outro.
É bom às vezes ligar o olho e desligar a televisão.

Por que consideramos esse momento uma manifestação do sagrado? Retomando Bloch (2005, p. 14), “pensar significa transpor”. Já TRANSPOR significa ascender do universo profano para uma realidade superior que põe o homem em contato com si mesmo.

Quando se pensa no sagrado, leva-se em consideração o fato de que ele toca a realidade profana e a transforma em realidade sagrada. Não se trata do maniqueísmo bem/mal, muito pelo contrário, o sagrado se apresenta, aqui, como ideal e o profano como real. Nesse sentido, podemos afirmar que a experiência sagrada de *Zé Diferente* contém o profano, isto é, parte do real para o ideal; do mesmo modo que se pode afirmar que, por esse motivo, o sagrado abarca o profano.

As ações de *Zé Diferente* evidenciam a ausência de identidade na vida cotidiana. Por isso, inicia-se, então, uma jornada rumo ao sentido do viver. Por fim, ele descobre que o ideal (sagrado) está veiculado à singularidade da sua experiência, não importando mais o que é ditado pelas normas vigentes. Sob esse viés, a partir do profano (real), *Zé* pode transcender para o sagrado e, assim, verificar outras formas de manifestação de identidade ao redor do mundo. Com isso, concluímos que a experiência com o sagrado expande o olhar do protagonista para ver que nós somos vários, instaurando um olhar de descoberta sobre si mesmo e o outro: “*Zé Diferente* fica contente, pois aprendeu que todo mundo é igual e diferente [...]” (GÓES, 2007, p. 30). Dessa forma, o desejo de uniformidade visual, recorrente no livro, remete a inúmeros questionamentos sobre “uniformização do pensar imposta pela aldeia global” (COELHO, 2006).

Por fim, verificamos que a efabulação da obra conduz o leitor para a conclusão de que o importante não é diferir de alguém por padrões exteriores, mas ter despreendimento interior para novas propostas de vida, pois, em um mundo globalizado no qual os limites das nações e o equilíbrio da natureza variam do dia para a noite, torna-se essencial manter-se “alerta por dentro” (COELHO, 2006).

Zé Diferente trata-se de uma viagem para a autodescoberta, que fica clara no comentário final da personagem: “Cada um é diferente quando pensa o mundo e tudo que acontece com uma cuca legal; quando pode fazer a cabeça de milhões de *Zés* iguais que ainda não sabem que transformar o mundo só depende de um pensamento de milhões de *Zés Diferentes*” (GÓES, 2007, p. 31).

CONCLUSÃO: *SOPRO ALENTO*

A partir de discussões teóricas alicerçadas na análise do livro *Zé Diferente*, concluímos que a literatura se apresenta como um elo primoroso entre o sagrado e o homem, tendo em vista que ela proporciona a experiência com

o real e permite que o homem o decodifique ao seu modo, como uma espécie de sopro alento. Além disso, ao sintetizar a realidade do leitor, o tecido textual (trans)forma o sujeito para a complexidade da existência.

Dessa forma, com relação ao sagrado, percebemos que ele se apresenta livre das instituições e demanda um novo olhar para que seja apreendido. Trata-se de uma experiência que tem o interior do homem como centro e, por isso, vincula a ela o imaginário e a abertura para o outro. Essa (re)apresentação do sagrado se mostra eficaz porque trata de um “vínculo orgânico universal”, o qual liga o indivíduo ao mundo e que, por fim, remete esse a uma busca por uma esfera transcendente, ou seja, sagrada: um espaço diferente daquele instaurado pelo espetáculo do espetáculo. Afinal, através do prazer da autodescoberta, o cidadão crítico amplia sua percepção sobre o universo em que está inserido, resistindo ao neoliberalismo e suas formas de opressão, consumo e alienação: “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.” (DEBORD, 2008, p. 14),

REFERÊNCIAS: *PONTO A PONTO, COSTURA PRONTA*

ADBALA, Benjamin, Jr. Comparando Textos das Literaturas de Língua Portuguesa. In: *Culturas, Contextos e Discursos. Limiares Críticos no Comparatismo*. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade, 1999.

BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2005.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Trad. Álvaro Cabral. 26..ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. 5. ed. São Paulo: CEP, 2006.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni, (Orgs.). *A Religião*. Trad. Tadeu Mazzola Verza. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. Trad. Pola Civelli. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Zé Diferente*. São Paulo: Larousse, 2007.

MADUREIRA, Jonas. *Filosofia*. São Paulo: Vida Nova, 2008.

PAPES, Cleide da Costa e Silva. *A Vivência e a Invenção na Palavra Literária*. São Paulo: Paulinas, 2008.

QUEIROZ, José J. *Deus e Crenças Religiosas no Discurso Filosófico Pós-moderno: linguagem e religião*. REVER, ISSN: 1677-1222, São Paulo, 2006.

TESCAROLO, Ricardo. *A Escola como Sistema Complexo: a ação, o poder e o sagrado*. São Paulo: Escrituras, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil na Escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESTÉTICA LITERÁRIA EM *PAULINA AO PIANO* DE ALICE VIEIRA

Daniela Yuri Uchino Santos¹²

Alice Vieira nasceu em Arroios, Lisboa, em 1943. Estreou com o romance para jovens, *Rosa, minha irmã Rosa*, em 1979, obra que foi premiada por aquela que seria a sua editora, a Editorial Caminho de Lisboa. A sua produção tem mais de trinta livros publicados para crianças e jovens. Foi nomeada pela Secção Portuguesa do IBBY candidata ao *Prémio Hans Christian Andersen* em 1996 e 1998. Vários de seus títulos fazem parte da seleção de livros notáveis para crianças e jovens da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique.

Na obra de *Alice Vieira*, percebemos uma observação aguçada da perspectiva das personagens envolvidas em situações complexas, uma sensibilidade de linguagem na construção das narrativas, trabalhando com o resgate da memória, com fatos passados, entremeados com a vivência de um cotidiano, o que faz da autora uma voz de destaque no panorama atual da Literatura Portuguesa para crianças e jovens.

A obra *Paulina ao piano* tem como personagem principal Paulina, de sete anos, órfã de pai, que mora com a mãe e o padrasto, mas todas as tardes de domingo, ela e a mãe fazem uma rotineira visita à casa da avó paterna e, em uma dessas visitas, a menina ganha o piano que era de seu pai, e desde que este presente chegou, Paulina conversa e faz confidências ao amigo.

Iniciaremos a nossa análise com a noção do estético como elemento necessário a um fazer literário para crianças e jovens, e assim nos dizem os autores, conforme citado por Maria dos Prazeres Mendes (1994):

Felizmente, para equilibrar a balança, já há uma produção infantil e juvenil de alto ou muito bom nível,

12 Doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo.

que conseguiu, com rara felicidade equacionar os dois termos do problema: literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar... E principalmente se mostra consciente de que é pela invenção da linguagem que essa intencionalidade básica é atingida [...] (COELHO, Nelly Novaes, 1984).

Na história procurei não cair em três armadilhas: nada de tom piegas ou sentimental, nenhuma referência concreta ao chamado mundo real: nenhuma distinção precisa entre crianças e adultos (Graciliano Ramos, comentando sobre sua obra para crianças).

O pensamento infantil é aquele que está sintonizado com esse pulsar pelas vias do imaginário. E é justamente nisso que os projetos mais arrojados de literatura infantil investem, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando sua qualidade artística e oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil, que tem a competência necessária para traduzí-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e diversificada. Leitura que segue trilhas, lança hipóteses, experimenta, duvida, num exercício contínuo de experimentação e descoberta. Como a vida.” (Maria José Palo (1986), comentando o receptor cuja mente compartilha com o imaginário, o domínio da arte.)

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa...Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou de aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado às crianças, desde que vazado em linguagem simples[...] (Carlos Drummond de Andrade, comentando a dúvida quanto ao infantil do termo.)

Maria dos Prazeres Santos Mendes (1994, p.15) diz que “estamos diante da necessidade de reconceituarmos a natureza e a função da literatura

infanto-juvenil. Indaga-se, em primeira instância, a questão do estético, do artístico, da linguagem para a criança. Em suma: que níveis e estratos da linguagem são também estéticos, sem deixar de ser da criança e estar na criança?”.

Traçadas as vertentes para esta problemática, formam-se dois paradigmas e um intermediário – vejamos agora seus traços caracterizadores:

No paradigma A: temos como variáveis: referencialidade, funcionalidade, previsibilidade, identificação, o caráter mais utilitário e menos icônico;

No paradigma B: a textualidade, a equacionalidade, a diversidade, a não identificação, o caráter menos utilitário e mais icônico.

Recorremos ao relatório feito pela equipe de professores do Departamento de Arte (PUC/SP) quando chegamos à seguinte síntese:

Paradigma A: que daria conta da dominante utilitária do texto infanto-juvenil, visto como meio para veiculação de valores sociais, em correlação com um uso reforçado pelo hábito, com o mínimo gasto de energia e baseado na identificação e nas associações por contiguidade;

Paradigma B: cuja dominante seria a função artística – informação icônica – o que implicaria em poeticidade do texto, que passa a informar sobre sua própria configuração sensível, apontando para um uso correlato, isto é, criador, inventivo, operando a nível das associações por semelhança.

Restaria, no entanto, uma faixa intermediária entre os pólos A e B onde já não se poderia falar nesta ou naquela dominante, mas na copresença de ambas – icônica/utilitária – quase na mesma proporção, criando uma relação de complementaridade entre os dois pólos (M. Rosa Oliveira, p/ a equipe, projeto: Uma Gramática possível do texto literário infanto-juvenil brasileiro a partir do seu processo de produção,1983).(MENDES, 1994, p.14-15)

Entendemos a questão do estético, como linguagem, material que constrói e de que é feita a narrativa. Assim, vejamos quais os recursos de linguagem que concretizam esse fazer literário em *Paulina ao piano*.

Investigando-se o narrador, verificamos que a obra apresenta uma narração em terceira pessoa do singular, com a predominância do narrador na definição de Pouillon: “Visão com” (1974, p.54). A perspectiva é a de visão de mundo dos fatos da personagem central. Trata-se do narrador “visão com” a personagem Paulina. Dessa forma, a descrição das personagens faz parte da compreensão e dos sentimentos de Paulina para com elas. O leitor, então, as vê junto “com” ela, Paulina. Como exemplo, segue este trecho da narrativa:

Um dia Paulina ouvira o tio António usar a palavra <<imponente>> a propósito do Convento de Mafra. E desde esse dia Paulina lembrava-se sempre do Convento de Mafra quando olhava para a avó. Parecia até ouvir o som do carrilhão, de cada vez que ela dava um passo. E <<imponente>> era muito mais o nome dela que <<Celeste>>, que tinha a ver com o céu, as estrelas, qualquer coisa de muito suave que a avó Celeste evidentemente não era. (VIEIRA, 1987,p.37)

Vejamos o trecho abaixo:

O tio Henrique tinha ido passar uma semana com eles à praia.

O tio Henrique era o irmão mais velho da mãe, e viajava muito. Chegava sempre com malas cheias de etiquetas dos hotéis por onde andara – que das viagens que fazia o tio Henrique gostava sobretudo do hotéis.

Durante essa semana que passou com eles, por onde quer que andassem, o tio Henrique olhava a paisagem fundo, enfiava o polegar na cava do colete (que usava com sol ou com chuva...) e, desoladamente, exclamava:

– Ah! Se isto estivesse na mão dos espanhóis, a quantidade de hotéis que eles já tinham aqui feito!

Os hotéis eram uma verdadeira obsessão para o tio Henrique. Não podia ver um pequeno espaço desimpedido frente ao mar, que não exclamasse:

– Que rico hotel se fazia aqui!

Para, de imediato, acrescentar:

– Ah! Se isto estivesse na mão dos espanhóis[...]

(VIEIRA, 1987, p.46-47)

Percebemos o sumário (o que conta a narrativa) e a cena (o que mostra a narrativa) juntos. Norman Friedman chama a atenção, para a “predominância da CENA, nas narrativas modernas, e do SUMÁRIO, nas tradicionais” (LEITE, 2004, p.26). Em *Paulina ao piano*, temos uma incidência maior da cena em detrimento ao sumário, na construção da narrativa. Quanto à distância em que o leitor é colocado na estória, pode ser próxima e pode ser distante do narrado, ou mesmo ambas, mudando, pois o narrador mostra tanto a narrativa em cenas, quanto pode sintetizá-la.

Temos que atentar para o fato de que, em uma narrativa rica de recursos técnicos, há uma incidência maior e não uma exclusividade de determinada classificação, como em *Paulina ao piano*, cujo início da narrativa mostra um diálogo na praia entre Paulina e Otilia, cena esta que intercala toda a narrativa, ou seja, são contados/mostrados fatos e a narrativa volta para a cena da praia. Esse narrador não julga e não tece comentários na narrativa. O que acontece com o narrador em terceira pessoa, “Visão com” uma personagem, ou seja, percorrendo a narrativa com ela, é que ele acaba se misturando com a personagem, nos seus pensamentos, sentimentos, emoções e, assim, torna ambígua a narração. De quem é a voz que está narrando? Do narrador? Da personagem?

De acordo com Maria José Palo e Maria Rosa D’Oliveira (2003, p.44):

Os textos de literatura infantil pautam-se pelo resgate da oralidade na escritura, bebendo na fonte originária do ato de narrar.

Mas o que significa, exatamente, um padrão narrativo fundado na oralidade?

[...]

Decorre daí a pouca sistematização, que propicia, ao nível do desempenho oral de uma língua, os lances de criação de novas formas de dizer, experiências que o sistema linguístico acaba por incorporar (dialética, língua e fala, ou, ainda, competência e desempenho. Por isso, ao discurso oral permitam-se a redundância, os desvios das normas linguísticas, a informalidade das expressões populares – gíria e trocadilho –, o paralelismo das estruturas sintáticas e a construção de enunciados sem ordem hierárquica, pondo em crise a linearidade de princípio, meio e fim. Afora isso, a marcação rítmica, o tom e a modulação da voz enunciam junto à palavra simbólica a não-palavra icônica.

Dessa forma, podemos dizer que *Paulina ao piano* mantém uma matriz oral satisfatoriamente, aproximando o narrador da personagem e do leitor, não indo além na articulação do narrador com a personagem a lançar esquemas de oralidade, como exemplos: onomatopeias, interjeições, repetições de certas expressões, diminutivos, aumentativos, gírias e neologismos. Vejamos: “– Avó imponente... – murmurava às vezes Paulina no silêncio doce do seu quarto.” (VIEIRA,1987,p.37).

Percebemos a seleção cuidadosa das palavras e sua combinação na cadeia verbal, configurando-se uma prosa poética.

Paulina observa as palavras e faz associações:

“Imponente” – associava com a avó, dizia ser muito mais o nome dela do que Celeste, que tinha a ver com o céu, as estrelas, qualquer coisa muito suave que a avó Celeste evidentemente não era.

“<< Miopia>> tinha sido a palavra desse Verão. Por que em cada Verão havia sempre uma frase ou uma palavra especial que eles repetiam, a propósito e sobretudo a despropósito, até as lágrimas lhes chegarem aos olhos, de tanto riso que a palavra trazia consigo. Era assim uma

espécie de código, de linguagem cifrada que só ela, a mãe e o tio Antônio conseguiam entender.” (VIEIRA,1987 ,p.46)

As outras personagens existem apenas em imagem, ou seja, na compreensão de Paulina para com elas. A visão “com” é “a consciência pura e simples” (POUILLON, 1974, p.58) dos fatos da narrativa. O que o leitor sabe da narrativa e das personagens é dado pela visão desse narrador junto a Paulina. A narrativa trabalha uma passagem de Paulina, um intercurso, com fatos recorrentes em sua vida, como as tardes de domingo em casa de sua avó Celeste; um acontecimento especial: a chegada do piano, sua relação com ele, e as aulas de piano. As férias na casa de praia, fatos memorados, e um episódio de quando conhecera Otilia, diálogos que intercalam toda a narrativa.

O imaginário de Paulina aparece quando Paulina conta as suas histórias para o piano, e ele responde, no diálogo:

Hoje entrou um pardal para dentro da nossa sala de aula. Batia com a cabeça pelos cantos da casa, batia, batia, até que acabou por dar outra vez com a janela e lá voou para o pátio – contava Paulina ao piano.

– Dó, mi, sol, sol... – respondia o piano, em ar de valsa.

E Paulina sabia o que isso queria dizer:

- Gosto tanto de te ouvir contar essas histórias!

Quando estava, no salão da avó Celeste, ninguém falava comigo, a não seres tu, ao domingo. Dantes, o teu pai também falava assim comigo, mas já foi há tanto tempo... Já quase nem me lembrava como isso era bom... Vá, conta lá mais, conta!

E Paulina contava:

– Olha...

E o piano ria, ria:

– Dó, mi, sol, sol... (VIEIRA,1987,p.20)

Segundo Jacqueline Held (1980, p.17): “a ficção se assemelha a um brinquedo. A ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se?”.

E nesse processo, Paulina não se sente só por imaginar as conversas com o piano, explorando assim todo um imaginário.

O que acontece com o narrador em terceira pessoa, “Visão com” uma personagem, ou seja, percorrendo a narrativa com ela, é que ele acaba se misturando com a personagem, nos seus pensamentos, sentimentos, emoções e, assim, torna ambígua a narração.

A narrativa também apresenta diretamente através dos diálogos, entre as personagens, várias vozes (avó Celeste, a mãe, tio António, Emília, Dona Francisca, Otília, a mãe de Otília, o piano). De acordo com Bakhtin, um texto possui sempre um sentido plural, e o sentido de uma obra literária é fruto de uma “construção dialógica” (LOPES, 2004, p. 74). Cada personagem fala com a sua própria voz, assim a narrativa opera a polifonia, a multiplicidade de vozes das personagens, caráter este próprio da modernidade de uma obra.

A personagem Paulina vai se delineando aos olhos do leitor da narrativa, construída unicamente com os recursos oferecidos pelo código verbal, com o trabalho de linguagem desenvolvido pela autora.

Percebemos em *Paulina ao piano* uma ausência de explicações e didatismos dados à informação, e um trabalho em função da narrativa na exatidão da narração factual, sendo uma narrativa visual, sem comentários do narrador sobre as situações e as personagens, sobretudo a personagem principal Paulina, no decorrer da trama. Com isso, o leitor não é induzido psicologicamente pelo narrador, o que dá ao leitor uma total liberdade de interpretação da narrativa.

Para uma interação entre o leitor e a personagem, “há que se fazer uso de uma única arma para se libertar um ser de papel: o toque do olho que o observa, das mãos que o folheiam, dos pensamentos que o sentem e dos sentimentos que o pensam no ato da leitura.”(PALO,2003, p.39)

E para o leitor e a narrativa:

[...] É preciso que o leitor acompanhe o narrador – e aí se modaliza o encontro de repertórios.

Há leitores e leitores. O leitor crítico opera sempre com o repertório metalinguístico. (CHALHUB, 2002, p.68 e 55)

Empreendida a análise crítica de *Paulina ao piano* e qualificando as descobertas de algumas considerações sobre a estética literária na obra; e aproximando-as com os paradigmas já apresentados, a fim de se concretizar um diálogo sobre a estética literária, podemos dizer que pela arquitetura de construção e configuração do texto literário, pelo caráter de criação/invenção da narrativa, pelos recursos de linguagem que concretizam esse fazer literário e artístico, notamos que há uma copresença das vertentes icônica e utilitária, sem a sobreposição de uma sobre a outra, mas a coexistência desses dois polos que se conjugam e se complementam, apontando a direção do estético da obra, ou seja, o seu posicionamento, situado na faixa intermediária entre os polos A e B, de acordo com a perspectiva dessa análise, construindo-se, assim, uma aproximação e um diálogo com a estética literária, podendo contribuir com tal estudo e pesquisa.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. “O narrador” In: *Obras escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHALHUB, Samira. *A Metalinguagem*. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, José Antônio. *Introdução à obra de Alice Vieira*. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

LEITE, Ligia C. M. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 2004.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS E FIORIN. (org.) *Dialogismo e polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1999.

MENDES, Maria dos Prazeres Santos. *Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil*. São Paulo: PUC/SP, 1994.

PALO, M.J. et D'OLIVEIRA, M. R. *Literatura infantil. Voz de criança*. São Paulo: Ática, 2003.

POUILLON, Jean. *O tempo no romance*. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1974.

VIEIRA, Alice. *Paulina ao piano*. 5. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1987.

A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA INFANTIL DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ

Eliane Debus¹³

O sol de ontem pode ter se posto, mas sua luz iluminará os dias que virão.

Provérbio Africano

A presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexistiu anteriormente à década de 1970, e quando tal fato acontece tem as marcas da submissão, do serviçalismo, ou do apiedamento. Maria Cristina Gouvêa (2000), ao analisar as representações sociais sobre o negro na literatura de recepção infantil no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, aponta uma suposta integração racial nessa produção que é marcada por uma visão etnocêntrica, na qual as personagens são identificadas pelo desejo de embranquecimento. O mesmo foi constatado por Luis Fernando França (2006), que verificou, por meio da leitura de títulos de Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Maria José Duprê e Viriato Correa, que, na primeira metade do século XX, a literatura infantil nacional conserva uma visão estereotipada em relação ao negro.

A personagem negra como protagonista na literatura infantil e juvenil se instaura timidamente nas décadas de 1970 e 1980, embora, em muitas produções, encontra-se ainda um discurso contraditório e, por vezes, preconceituoso. Vale consultar algumas pesquisas, como as de Rosemberg (1985) – análise de títulos publicados entre os anos de 1955 e 1976; Bazzili (1999) – análise de títulos publi-

13 Doutora em Letras/ Especialista em Literatura Infantil e Juvenil- Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Autora dos livros Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido (2004, UFSC/UNIVALI) e Festaria de Brincança: a leitura literária na Educação Infantil (Paulus, 2006) ambos ganhadores do Selo de Livro Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, categoria teórico (2005 e 2007).

cados entre os anos de 1975 a 1995; Oliveira (2003) – análise de títulos publicados entre os anos de 1979 e 1989.

O mercado editorial na década de 1990 não apresenta mudanças significativas, sendo a produção ainda incipiente no que se refere à questão étnico-racial, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais anunciassem como um dos temas transversais a pluralidade cultural.

No entanto, na primeira década do novo milênio, vamos encontrar um mercado editorial adaptando-se à nova demanda promovida pela Lei 10639. Sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em maio de 2003, a lei instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar do ensino fundamental e médio, culminando com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (julho/2004a), que colocam a literatura como uma das possibilidades de trabalho. Assim, as editoras se voltam para publicações que cumpram esse fim.

Na pesquisa “A representação do negro na literatura brasileira para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?”, mapeamos a produção literária para crianças a partir de sete catálogos de casas editoriais (Ática, Companhia das Letrinhas, DCL, FTD, Paulinas, Salamandra e Scipione - 2005), e constatou-se que a representação de personagens negras na literatura infantil, mesmo tendo ganhado, nos últimos anos, mais espaço nas editoras, ainda ocupa um lugar muito pequeno, em relação ao total de títulos. Do total de 1.785 títulos levantados, 79 trazem personagens negras, e, das editoras investigadas, as que mais têm se dedicado sobre a temática são a DCL e a Paulinas. Os escritores Rogério Andrade Barbosa, Joel Rufino dos Santos e as escritoras Georgina Martins e Heloisa Prieto são os que têm mais títulos dedicados ao tema (DEBUS, 2007).

No ano de 2008, na pesquisa “A cultura africana e afro-brasileira na literatura de recepção infantil e juvenil: um diálogo singular em pluralidades”, mapeamos os títulos de oito casas editoriais (Ática, Companhia das Letrinhas, DCL, Paulinas, Scipione, Mazza, Pallas e SM), tendo como referência os ca-

tálogos comerciais do ano de 2008/2009¹⁴. Os catálogos editoriais somaram 2.416 títulos publicados. Destes foram selecionados 170, que trouxeram a presença do negro, sua cultura e africanidades. Sendo assim, o investimento em livros com a temática africana e afro-brasileira no corpus pesquisado corresponde a 7% do total de publicações (DEBUS; VASQUES, 2009).

Poderíamos, num primeiro momento, acreditar que o crescente aumento de narrativas que apresentam personagens negras seja uma estratégia política de dominação, concedida pela cultura dominante e a ela atrelada, por isso negá-la deveria ser uma prerrogativa. No entanto, esse eco das “vozes das margens”, nesse caso específico na literatura para crianças, são resultados do que Stuart Hall (2003, p. 320) nomeia “de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural”.

Sendo assim, não é válido entendermos este prenúncio de acréscimo de títulos que apresentam a cultura africana e afro-brasileira somente pelo viés mercadológico de aproveitamento de um nicho, seguindo a linha de Hall (2003, p. 320), que observa a necessidade de um afastamento das duas grandes contranarrativas, que se opõem numa eterna divisão: vitória total ou de total cooptação, quando se pensa nos discursos sobre as etnicidades marginalizadas.

Neste artigo, optamos por trazer à cena a produção literária de Júlio Emílio Braz, embora os seus títulos não tenham sido foco de nosso estudo, já que o seu discurso se volta mais para o público juvenil. No entanto, ao lado de Joel Rufino dos Santos e Rogério Andrade Barbosa, Braz compõe um grupo especial que têm a sua trajetória de escrita profissional estreitamente vinculada a essa problemática, isto é, trazem para o seu fazer literário personagens afro-brasileiros e africanos e suas múltiplas culturas, independente das ações afirmativas do governo¹⁵.

14 A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de julho/2008 a julho/2009, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ/2008 pela acadêmica Margarida Cristina Vasques, sob a orientação da prof. Eliane Debus.

15 Lembrando que os três escritores iniciam na década de 1980 uma verve produtiva em relação à temática, ora trazendo personagens negras como protagonistas, ora recontando contos africanos.

Quem é Júlio Emílio Braz

Sempre me res senti, como afro-descendente, da inexistência de livros que falassem sobre a África ou que contassem suas histórias. Sem procurar muito, até hoje é bem mais fácil encontrar livros com lendas europeias, vikings, russas, japonesas.

(Júlio Emílio Braz)

Nascido em Minas Gerais, aos cinco anos de idade, Júlio Emílio Braz (1959) muda-se para o Rio de Janeiro. Aos 21 anos, assume o ofício de escritor, produzindo roteiros de histórias em quadrinhos e, mais tarde, livros de bolso do gênero *western* (412 títulos no total, utilizando 39 pseudônimos diferentes). Sua produção para o público juvenil tem início em 1988, com o livro *Saguairu*, que focaliza o embate entre um índio e um lobo-guará. Seus títulos, em sua maioria, direcionam-se ao público adolescente e a temática étnico-racial aparece em um número expressivo deles.

Negro, o escritor diz ter se reconhecido como tal somente aos vinte e poucos anos de idade “meus sentimentos em relação a minha cor ou a minha etnia eram simplesmente embranquecidos” (BRAZ, 1997). No prefácio de *Pretinha, eu*, o escritor declara não ser este um livro autobiográfico, mas que certamente tem um pouco da sua cara.

A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz é aqui apresentada através da análise de quatro títulos: *Lendas Negras* (FTD, 2001), *Sikulume e outros contos africanos* (Pallas, 2005), *Pretinha, eu?* (Scipione, 1997) e *Felicidade não tem cor* (Moderna, 1994), pois se acredita que eles permitem ao leitor uma reflexão sobre a diversidade e multiplicidade cultural que o rodeia, contribuindo para uma formação em que a pluralidade cultural é edificada pela singularidade de cada indivíduo.

Os dois primeiros títulos, *Lendas Negras* e *Sikulume e outros contos africanos*, apresentam estruturas próximas: reunião de contos que relatam histórias de diferentes povos africanos, apresentando a multiplicidade cultural desse continente plural. Já as narrativas *Pretinha, eu?* e *Felicidade não tem cor* trazem

como protagonistas crianças negras contemporâneas e os enfrentamentos preconceituosos referentes a questões étnico-raciais no espaço escolar.

Os recontos africanos nos livros *Lendas Negras e Sikulume e outros contos africanos*

Raro é o sonho que começa e acaba na mesma noite. A verdade não está num só, mas em muitos sonhos.

Provérbio africano

Lendas negras é composto de oito contos que têm sua origem nas narrativas populares de diferentes países da África (Botsuana, Angola, Mali, Tanzânia, África do Sul, Nigéria e Quênia). As informações sobre a origem de cada conto e a sua amplitude no universo oral africano são apresentadas num paratexto ao final do livro.

Já o livro *Sikulume e outros contos africanos* é composto de sete narrativas. Diferentemente do outro livro, aqui não somos localizados territorialmente, mas a cada leitura percebe-se um espaço diferenciado, embora marcado pela atemporalidade do “Era uma vez”, “Há muitos e muitos tempos” etc. A oralidade é a marca dessas narrativas construídas e perpetuadas por gerações e gerações de narradores.

A síntese a seguir apresentada servirá para o reconhecimento do que essas obras têm em comum.

Em ambos os livros, a construção narrativa se dá em forma de lenda (do latim *legenda, legere* – “ler”), narrativas de caráter marcadamente oral que vão sendo transmitidas de boca em boca, perdendo fios aqui, ganhando outros ali, por meio de encontros geracionais ganham vida, sempre renovada. Ao transportar essas narrativas do mundo oral para o mundo da escrita, Júlio Emílio Braz exercita seu ofício de escritor o mais próximo do narrador tradicional, no caso o *griot* – o contador de histórias da tradição oral africana, aquele que tem guardada na memória a memória da sua gente.

As explicações, fictícia e sobrenatural, para acontecimentos verdadeiros, inexplicáveis cientificamente, envolvem esses relatos de cunho fantástico,

nos quais o inventivo prepondera. No entanto, esse fantástico não tem caráter de puro entretenimento, mas a finalidade de educar, ditando regras de convivência no universo social. Walter Benjamin (1994, p. 200) destaca a dimensão utilitária e o caráter de aconselhamento da verdadeira narrativa, conselho este que, “tecido na substância viva da existência [...] tem um nome: sabedoria”.

Na lenda “Quem perde o corpo é a língua” (BRAZ, 2001), por exemplo, um caçador conta vantagens a seu povo por falar com a morte - uma caveira que reiteradamente e cheia de mistérios afirma “quem perde o corpo é a língua”. Realmente, a língua leva o caçador à morte, pois este se dá mal por contar vantagem de sua ligação e poder comunicativo com a inusitada amiga.

O castigo e a punição despontam como características dessa narrativa. E a morte, por sua vez, travestida na imagem da caveira não assusta, é algo natural - este conto oral também foi recolhido por Lourenço do Rosário, em *Contos africanos* (2001).

A metamorfose, componente frequente nas narrativas de recepção infantil – sapos que viram príncipes, ratos que ao toque de uma varinha de condão ganham ares de cocheiros, príncipes que enfeitiçados se tornam pássaros -, também se faz presente nas narrativas lidas. Em “Tsui’goab ou a batalha contra a morte” (BRAZ, 2001), as aventuras de um aldeão do povo Kói, deserto do sul da África, que, ao lutar contra a Gaunab (a morte), vence, mas perde a vida, torna-se Tsui’goab, um deus da chuva que vem acalantar a sede e a fome do seu povo, depois de uma eterna seca. Ou o homem-leão que protege uma aldeia dos seus próprios ataques (BRAZ, 2001). A morte pode ser punição, mas também redenção. Ela não é encarada como algo temeroso, assustador, mas algo natural.

Em três contos de *Sikulume* (2005), o canibalismo é matéria-prima para a narrativa: o grande chefe dos animais que devora tudo e todos, ou a mãe canibal que sacia a fome devorando seus filhos, juntamente com todo o povo da aldeia. Em ambos, as personagens têm a barriga estripada e fantásticamente todos aqueles que eram alimentos saem sãos e salvos.

Narrativas contemporâneas: a criança negra como personagem

Pretinha, Eu? e *Felicidade não tem cor* são narrativas que apresentam um tempo e espaço marcadamente histórico, o viver contemporâneo e a realidade escolar brasileira. Ambas apresentam narradoras oniscientes: no primeiro caso, a menina Bel, que não se reconhece como negra e encontra em Vânia o espelho para o reconhecimento; no segundo, por uma boneca de pano “bem pretinha” companheira do menino Fael, que, sendo negro, se quer branco.

No livro *Pretinha, Eu?* (Scipione, 1997), a narradora é Bel, uma adolescente que vai aos poucos compondo sua identidade a partir do Outro, neste caso outra adolescente, Vânia, colega no tradicional Colégio Harmonia. Vânia é a primeira aluna negra na história da instituição. Bolsista, sofre todas as humilhações possíveis lideradas por Carmelita.

A narrativa apresenta o conflito da personagem Bel, que é encorajada pela mãe a constituir a sua identidade por meio da negação da sua origem. Ela não era negra. Era, segundo a mãe, MORENINHA! Ao olhar o outro – Vânia – a menina Bel se reconhece como negra.

Aos poucos, junto com seu pai, Bel compõe seu álbum familiar com fotografias do lado paterno, que até então era excluída pela mãe. O exercício da menina de constituir suas raízes leva o pai também a refletir sobre a educação que oferece a sua filha.

Sabe-se que a construção da identidade a partir de um padrão estético calcado no modelo branco europeu fez com que imperasse a política de branqueamento. Equalizadas as diferenças culturais, homogeneiza-se: somos um único povo, o brasileiro; uma nação branca a partir do processo de miscigenação. Expressões como “moreninha”, “café com leite” etc. colaboram com essa ideia de falsa igualdade. Assim, consciente ou inconscientemente, pode vir à tona o preconceito étnico-racial, oriundo dessa educação eurocêntrica (MUNANGA, 2005).

Em *Felicidade não tem cor*, Maria Mariô, uma boneca “pretinha” da caixa de brinquedos da escola, é a melhor amiga de Fael, um menino negro que sonha ser branco e deixa isso registrado em uma redação escolar: “Eu queria

ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente [...]”.

A autoestima do menino fica à deriva diante do preconceito dos colegas – outras crianças – que o chamam dos mais diversos apelidos: “Negrão”, “Zoião”, “Pelé”, “picolé de asfalto”, “Macaco”, “Anu”, “Carvão”.

O preconceito, a discriminação racial une o menino e a boneca – se o primeiro é motivo de chacota, à boneca resta o abandono na caixa de brinquedos. Destaque novamente para a ideologia do branqueamento, que:

se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005, p. 23)

O sonho de Fael: ser branco, superar aquilo que lhe faz “inferior” aos outros:

Como é que a gente fica branco? Vou perguntar ao Cid Bandalheira. Ele tem um programa na Rádio Roda-Viva e só toca Michael Jackson. Ele até já deu o endereço do Michael Jackson pra gente, mas eu perdi. Vou pedir para ele de novo. Eu quero ser branco. (p. 9)

O menino e a boneca, numa aventura noturna, vão até a estação e encontram o radialista. A imagem que o menino tinha deste se desfaz, e ele encontra um homem negro e paraplégico que o auxilia na construção da sua autoestima.

Nos dois livros, nas crianças Fael e Vânia, a representação de estereótipos e atitudes discriminatórias em relação às personagens negras servem como mote para reflexão. As personagens negras são apresentadas como intelectualmente capazes, bons alunos que se destacam nas avaliações, tirando boas notas.

Na primeira narrativa, a escola é um local de tensão e é neste espaço que conflitos serão revelados, o corpo docente interfere nas relações trazendo o conflito à baila numa reunião com todos os estudantes. Assim, o preconceito e a discriminação que aparecem no cotidiano escolar, senão resolvidos, são desvelados, desfazendo a ideia inicial do mito da democracia racial, que “defende que a sociedade brasileira não tem práticas racistas e que pessoas negras ou brancas têm as mesmas possibilidades de ascensão e sucesso sociais” (CAVALLEIRO, 2005).

Já na segunda narrativa, a escola funciona como pano de fundo, pois é na Rádio Roda-Viva que Fael vai se encontrar como criança negra que é. Desfaz-se a ideia obsessiva em aprender com o cantor Michel Jackson os segredos do branqueamento.

Para não dizer que não falei em conclusões

As palavras de Júlio Emílio Braz, tomadas de empréstimo para iniciar a análise dos títulos escolhidos, constituem forte registro do seu desejo de apresentar e representar o ausente, presenteando as crianças e adolescentes, leitores das narrativas, com a presença das personagens negras.

É necessário pensar aqui neste leitor, negro e não negro, que, acolhendo as narrativas, vivenciará experiências múltiplas. Primeiro através de narrativas que protagonizam um continente singular imerso em pluralidades, a África e suas “culturas”, bem como as representações de crianças contemporâneas afro-brasileiras, problematizando o enfrentamento diante da brutalidade e insensibilidade, preconceitos enraizados de um outro, que se anuncia bruto, mas que lhe possibilita o encontro consigo mesmo. Plural, também, é a identidade afro-brasileira.

Interessa aqui, sem uma visão reducionista e essencializante, sublinhar a escrita negra sobre o negro. Um escritor, Júlio Emílio Braz, que, assumindo sua identidade negra, tece um dizer sobre o ser negro.

No entanto, a representação de uma personagem negra em um livro para crianças não garante que este discurso trará noções de pertencimento (afirmação de uma identidade), principalmente porque ronda, ainda, na produção literária de recepção infantil, um discurso de caráter utilitário, vinculado aos padrões moralizantes e pedagógicos, sem comprometimento com o estético, incapaz de despertar o leitor para o prazer do texto. Ou, pior ainda, uma literatura travestida de um “utilitarismo às avessas” (PERROTTI, 1986), que, com pretensões de romper com a tradição do gênero, acaba colocando, de forma implícita, os padrões discursivos tradicionais. “O recurso utilizado é, então, a manipulação dos registros (narrativa/discurso), criando no leitor a ilusão de que não se trata de um ensinamento, até o final, quando este já está dado e o jogo pode explicitar-se” (PERROTTI, 1986, p. 125).

Ao lermos as narrativas, corpus desta reflexão, constata-se que a linguagem literária, tecida pelos fios da imaginação, confecciona um enredo de visibilidade, de encontros e diferenças. A palavra alçada ao plano do ficcional (re)desenha, (re)significa papéis e (re)configura espaços; o Outro não é mais sempre o mesmo, porque o mesmo assim o deixou de ser.

REFERÊNCIAS

- BAZILLI, Chirley. *Discriminação contra personagens negros na literatura infantojuvenil brasileira contemporânea*. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado), PUC/SP.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: -----. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. v.1.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas negras*. Il. Salmo Dansa. São Paulo: FTD, 2001.
- _____. *Sikulume e outros contos africanos*. Il. Luciana Justiniani. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- _____. *Pretinha, Eu?* São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. *Felicidade não tem cor*. Il. Odilon. São Paulo: Moderna, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DEBUS, Eliane S. D.; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. In: *Conjectura: filosofia e educação.*/UCS, v. 7, n.1, Caxias do Sul, RS:Educs, 2009.

DEBUS, Eliane. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: *Imaginário*, DEBUS, Eliane. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: *Imaginário, identidades e margens: estudos em torno da literatura infanto-juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 262-269.

FRANÇA, Luiz Fernando. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo*. Cuiabá, 2006. Dissertação de Mestrado. UFMT.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil*. Disponível: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 15 jun.2001.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: *Da Diáspora: identidade e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org). Introdução, In: *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. *Negros personagens nas narrativas literárias infanto juvenis brasileiras: 1979-1989*. Salvador, 2001. Dissertação de Mestrado, UNEB.

PERROTTI, Edmir. *O Texto Sedutor na Literatura Infantil*. São Paulo: Ícone,1986.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ROSÁRIO, Lourenço do. *Contos africanos*. Lisboa: Texto Editora, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

O SABOR DA FÁBULA – UMA LEITURA VISUAL DAS FÁBULAS DE ÁGUA E AREIA

Euclides Lins¹⁶

É no contato direto com a literatura, seja ela veiculada pela oralidade, pela escrita ou pela moderna tecnologia de comunicação, que o ser humano pode ampliar, transformar e recriar as próprias vivências, os valores do cotidiano. Nesse sentido, a literatura apresenta-se como especial forma de comunicação da cultura de um povo, dos vieses ideológicos, da indução a uma postura ética ou uma forma de cultivar valores. Para esses artifícios, a literatura serve-se muito bem, entre outros, do gênero *fábula*.

A fábula, tão ancestral quanto o gosto de reunir-se para falar de coisas reais ou imaginárias por meio de uma linguagem alegórica, parece ter sua origem nos tempos remotos quando o homem passou a conviver em grupos.

Atualmente, podemos observar sua trajetória migratória, pois a fábula transcende os tempos e atravessa as Eras, migrando para as mais diversas geografias, como componente da Era do mito, da Era do logos, e da Era da imagem. Essa imaginação “falada” que veicula uma verdade, como já definira Theón (apud DEZOTTI, 2003, p. 28), renomado retor grego, permanece vital e fecunda em nossa Era da imagem, sem perder o seu viço e os seus atributos de Eras remotas ou anteriores à nossa.

Na Era do mito, a fábula confundia-se com a narrativa do mito (*mythos*), quando os “deuses” eram animais; na Era do Logos, Platão define-a como o cálcio que forjava a alma do ser humano, um elemento indispensável e essencial para a formação do caráter ou valoroso elemento retórico como quer Aristóteles na Era da Imagem visual, Lúcia Góes² a define como gênero extremamente adequado à criança, ao jovem e ao adulto com a simplicidade e a sensibilidade de captar a arte literária.

16 Tradutor, Especialista em Filologia e Mestre em Letras Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

Já Monteiro Lobato (apud LAJOLO; CECCANTINI, 2008, p.106) assim caracterizava a fábula que ele “vestiu” à brasileira:

As fábulas constituem um elemento espiritual correspondente ao leite na primeira infância. Por intermédio delas a moral, que não é outra coisa mais que a própria sabedoria da vida acumulada na consciência da humanidade, penetra na alma do infante, conduzida pela loquacidade inventiva da imaginação.

Percebemos, portanto, que a fábula brasileira advém de famosos fabulistas, que auriram sempre da Era mítica, da literatura oral, as formas da fábula para recriá-la e darem-lhe nova forma. É o caso de La Fontaine (França), Samaniego (Espanha), Lessing (Alemanha) e até mesmo Mandeville (Inglaterra). Esses são os principais fabulistas da vertente europeia da fábula que nos foi transmitida. Mas, por meio da mesma oralidade, derivaram nossas fábulas advindas das amas de leite, negras escravas africanas, que as transmitiram aos seus e aos filhos da “casa grande” de nosso Brasil colonial; e há também as estórias de animais similares à fábula que advém de cultura nativa, dos índios de nossa Terra.

A Fábula Saborosa, criada ou recriada, distingue-se das de outras geografias pela sua leveza, pelo seu tom engraçado, suscitador de riso, pela descontração bem-humorada. A escritora Lúcia Pimentel Góes (2005, p. 248.) assim a caracteriza, registrando, em sua taxonomia da Fábula Brasileira: “Captura o leitor pela fluência, originalidade, ritmo através da graça e do humor; voz que conta fala das personagens”.

Nessa perspectiva, podemos constatar como a Fábula Brasileira, definida por Lúcia Pimentel Góes como Fábula Saborosa, e proveniente de vastos estuários, assume caráter singular no contexto das literaturas hodiernas. Sua singularidade reside, portanto, no caráter jocoso, alegre, prudente, tendente ao riso que resulta em tom de humor. A fábula veiculada no Brasil diverte, provoca o riso. É quanto podemos constatar nas recriações de Lúcia Pimentel Góes.

Para nossa leitura, selecionamos as seguintes fábulas: *Água e areia* e *O sapo e o boi*, de autoria de Lúcia Pimentel Góes, publicadas na obra *Água e areia*, já em três edições pela Ediouro, desde o ano 2000, na coleção “Fábulas Brasileiras”. Essa coleção representa uma iniciativa primorosa no sentido de que vem oferecer ao público-leitor as riquezas dos valores da vida cotidiana, corroborada particularmente pela beleza estética também mediante a ilustração – uma fábula visual –, com uma forte carga de leveza e bom humor.

São fábulas que contêm em si temas derivados de facécias, provérbios e ditos populares, expressões tipicamente do espírito brasileiro. Em outras palavras: identificamos nelas a “matriz” da cultura popular forjada no Brasil composta das vertentes portuguesa, africana e indígena, em outras palavras, o nosso estuário fabulístico origina-se destas três vertentes étnicas.

O volume *Água e areia*¹⁷ traz-nos a fábula homônima

Água e areia é a primeira fábula da série. Podemos sintetizá-la nos motivos a seguir: pai e filho voltam de uma feira, em noite de luar; de longe, na percepção do pai houve chuva, pois vê o riacho transbordar. O filho argumenta que não havia chovido e que, na visão do pai, a areia pareceu-lhe água. Começa a teima entre os dois; seguem caminho emburrados. O filho toma a iniciativa de provar que não era água o que o pai via, jogando-lhe um punhado de areia fina. O pai, irredutível, por sua vez, não se dobra e persiste manifestando sua visão de que era água.

17 GÓES, M. Lúcia Pimentel de Sampaio. Il.: Cláudia Scatamacchia. *Água e areia*. 3.ed. São Paulo: Ediouro, 2002. Coleção “Fábulas Brasileiras”.



Estamos diante de um tema resgatado que nos remete à narrativa popular, classificada por Câmara Cascudo como *facécia* (CASCUDO, 1975, p. 301), uma narrativa breve que veicula geralmente “situações imprevistas, materiais e morais” sobre um defeito ou virtude, de cunho humorístico ou rigoroso.

As personagens, pai e filho, circunscrevem-se no âmbito familiar. As marcas psicológicas das duas personagens inscrevem-se no caráter das semelhanças de perfis, como são caricaturadas indiretamente já desde o início da narrativa, quando o narrador, para introduzir sua estória, serve-se de máximas populares e do tom interativo autor-leitor com um texto verbal que pede confirmação do leitor para criar a contextualização.

“Filho de peixe, peixinho é”. Temos aqui um provérbio popular que, pelo fato de circular em nossa cultura, serve para caracterizar as personagens “pai” e “filho”. E, em prosseguimento, anuncia o tema nesta mesma caracterização: “E tem pai teimoso e filho teimoso; tem filho turrão e pai turrão; tem pai cabeça-dura e filho cabeça-dura. Tem ou não têm?” A última frase nos atesta o tom interativo aludido antes.

Em linguagem artística e coloquial, *Água e areia* é tecida em intertextualidade. Sua dimensão artística da linguagem compõe-se pelo diálogo-interação entre as linguagens verbal e visual. A dimensão coloquial, redimensionando provérbios, recria cenas cotidianas do nosso Brasil interiorano. Dos discursos emergem a simplicidade do espírito imaginativo do homem ruralista; as falas curtas e diretas, que constroem metáforas conhecidas mas que recriam a cena, como é o caso de “Seguiram andando, emburrados, cada um com o seu silêncio, matutando” e “Atravessaram o leito do riacho, seco como língua de papagaio”; a incisividade com que repetem os próprios pontos de vista, veiculados pelas personagens, que serve para revelar a ainda silente e velada teimosia do pai e do filho.

A teimosia do pai é invencível, apesar da demonstração comprobatória da visão do filho: “— Não lhe dizia que era areia, meu pai? — Não me molhe, menino!”, “pensa” o pai.

O leitor, agente do processo de leitura do mundo, é sujeito formulador de seus sentimentos, de suas ilações e de seus pensamentos. Assim, é a leitura de suas vivências que leva à leitura visual, colhendo o significado da linguagem ilustrativa:

A leitura como relação de cada texto lido se remete aos demais anteriores (textos-vida + textos lidos)[...], quando a leitura “dota o leitor da capacidade de ‘admiração’, [...] pois transforma o leitor passivo em ativo, em um co-autor, em doador de sentidos” (GÓES, 2003, p. 17).

Desse modo, observamos que os sentidos aqui são acionados na leitura, particularmente o olhar, para compor, a partir de suas significações, uma estória ou contextualização, uma fábula, que é lida em sua interação verbal com o visual. Em outras palavras, é preciso “arregalar os olhos” para perceber como a linguagem visual está em diálogo com a linguagem verbal, expressão também ela das leituras das vivências do leitor.

Por isso mesmo a nossa leitura deste texto artístico quer “ad-mirar” o visual e o verbal em sua perspectiva interativa e intertextual:

Água e areia, após contextualizar o leitor, inicia propriamente a história a partir da linguagem visual, ao figurar a estrada por onde caminham as personagens.

De fato, ao fundo, uma cena de feira interiorana em seu casario circundante, quiosque de vendedores, capela no ponto mais alto do lugarejo, cercado de colinas, e lua crescente dormindo no nascente.



Temos aqui o visual ratificando o verbal e revelando-nos o espaço, um dos elementos essenciais da narrativa. As personagens são dois caminhantes, pai e filho, de mãos nos bolsos de seus macacões azuis, combinando com camisas em listras bege e vermelha, sapatos iguais; o pai usa chapéu, o filho carrega-o à mão.

Mas o visual fornece-nos outras personagens não presentes no texto verbal, os feirantes: uma baiana em sua barraca de acarajé, a fritar; um homem, bigodudo, vendedor de panelas e similares em seu quiosque, a contemplar os passantes.

Passo adiante. O visual nos enquadra a cena em que desce das colinas o “riacho” de areia, vegetação, pedras à beira de rio seco.



A ilustração se remete à cena da página seguinte que é o próprio enquadramento em que a personagem “pai”, ao virar-se, mostra para o filho aquilo que vê, por entre palmeiras e colinas.

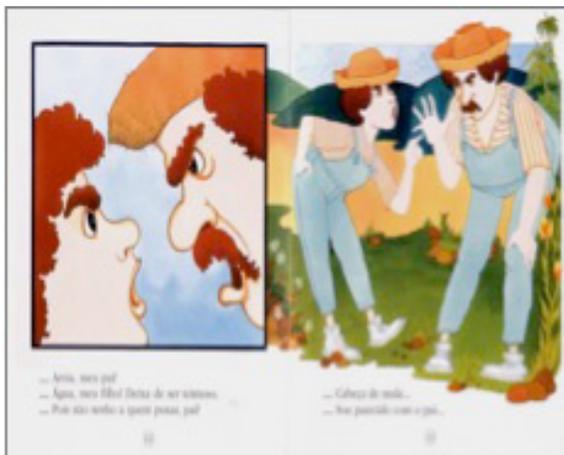
Olhos arregalados do pai, dedo e braço a indicar visualmente sua percepção do momento, que é reforçada pelo verbal: “— Nossa! Choveu muito!... O riacho até transbordou... Veja a água correndo...”.

A figura do filho ocupa a metade da cena em página dupla. O cenário do jovem se remete à presença da primavera, que é também primavera da vida, conotada em cores fortes e claras; no cenário da figura do pai, cores fortes e tons marrons lembram o outono da vida: fase adulta, meia-idade.



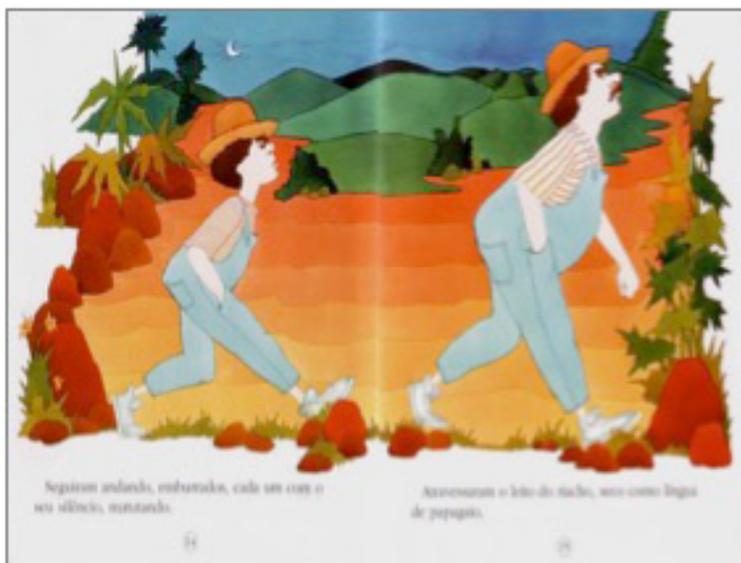
O verbal comparece com a fala do filho que nega o clarão ser água, e afirma ser areia. Nesta cena: olhos, boca e gestos da mão parecem indicar sua verdade:

“— Não é água pai, é areia. Areia do leito do riacho...” Da outra metade da página, o pai completa a cena: chapéu na cabeça, olhos abertos, sobrancelha em alto, dedo indicador teimando no ar. Tudo isso se reflete na fala conclusiva do pai: “Areia coisa nenhuma! Aquilo é água!”.



Um primeiro plano das duas personagens, na página seguinte, retrata a teima verbal: “— Areia. meu pai. — Água, meu filho! Deixa de ser teimoso.”. Olhos arregalados nos olhos arregalados, semblante sério de ambos, bocas abertas a teimar. Aqui o verbal complementa a postura do filho, ante a afirmação do pai:

“Deixa de ser teimoso”, quando o filho retruca: “— Pois não tenho a quem puxar, pai?”.



Vira-se a outra página, segue-se outra cena: o visual ilustra a contenda das personagens. Vegetação em flores a enquadrá-las com o leito do riacho e as colinas. É o verbal a revelar a linguagem da teima: “— Cabeça de mula...”, afirma o pai; “— Sou parecido com o pai...”, retruca o filho. Segue nova página dupla, emburrados, o filho acompanha o pai na travessia do riacho: lua clara no céu límpido, pedras em vermelho forte com vegetação verde-amarelado a compor a moldura do riacho seco, em camadas de um “degradê” amarelo-laranja. O filho, olhos baixos a constatar, o pai, olhar fixo no ar. Assim percebemos a carga dessa metáfora visual completada pela metáfora verbal, da individualidade: “cada um com seu silêncio”, o que equivale dizer: cada um com sua verdade, sua visão do contexto.

E o cenário da narrativa conclui-se em página dupla: do meio do leito do riacho, em cores claras a compor o leito de areia, pedras em vermelho / marrom, e plantas em verde-amarelado, lua ao alto entre nuvens contornam a última cartada do filho ao pai.



Abaixados, olhos nos olhos arregalados, sapatos mais firmes do filho, mãos filiais a demonstrar: “Areia, meu pai”. O pai, mão direita no chapéu a segurar, mão esquerda a indagar ou duvidosamente a reafirmar a teima. A história conclui-se com visual recorrendo ao verbal: o pai, sapatos pouco firmes na areia, apesar de boquiaberto, parece não falar verbalmente; é o quadro em contorno vermelho que revela seu pensamento teimoso, como se fosse um balão – recurso da história em quadrinhos:

“— Não me molhe, menino!”.

A narrativa *Água e Areia* em sua carga simbólica

A fábula *Água e areia*, pela sua efabulação, manifesta a simbologia de sua carga oculta: o relacionamento familiar cotidiano, território do confronto de opiniões, das divergências entre pai e filho, entre membros da família. Essas relações são marcadas pela imposição do conhecimento ou da experiência de vida, pelo exercício da autoridade, quando não do autoritarismo e da força. Mas também da espontaneidade e veracidade, com as quais se comportam os pequenos.

Nessa fábula, temos como elementos detentores de conteúdo simbólico: água, areia (terra), luz (lunar). A “água” já foi lida na vida e na literatura

como o elemento que significa “vida”, abundância, força, purificação. A “terra”, no caso, a areia se remete, pelo seu estado sólido, à firmeza, ao habitat, à casa. Poderia aqui também significar o elemento purificado por ser areia do leito do rio, lavada pela água. A luz sempre veiculada por um outro elemento, no caso a lua, é o elemento formulador de percepção; ela favorece a visão do contexto que se tem adiante.

Nesta narrativa, é a luz da noite de luar que faz ambas as personagens assumirem suas visões de mundo.

A simbologia temática faz emergir o fenômeno humano da teimosia que caracteriza os teimosos que, ao contrário dos tolos dóceis e inofensivos, às vezes, reagem contundentes com desconfiança e grosseria.

Uma segunda “fábula saborosa”

“O sapo e o boi”, fábula de Lúcia Pimentel Góes, com ilustrações de Cláudia Scatamacchia, traz uma maneira própria de preparar o receptor para receber a fábula. Eis a recorrência:

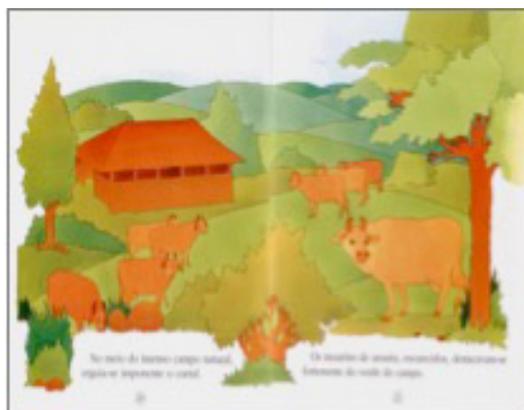
Muitas estórias de origem portuguesa povoaram a imaginação e o sonho das crianças embaladas pelas narrativas dos contadores de estórias, pelos pais, babás, avós e professores. Pequenas histórias de esperteza, fracos e fortes, casos engraçados. Vamos ler, crescer e contar?

Esse recurso explicativo e introdutório aparece antes da primeira fábula, analisada acima e que é homônima desta obra: *Água e areia*. Trata-se, pois, de uma recorrência que tem por finalidade introduzir a estória, com erudição, como um substitutivo do arcaico “Era uma vez...”.

Porém, a fábula – “*O sapo e o boi*” – propriamente dita, no resgate de forma, de Lúcia Góes, começa por acrescentar que o homem se vê pequeno, oprimido diante das forças da natureza, embora seja esperançoso, capaz de rir-se de si mesmo, de suas desgraças. Essa atitude contraditória provoca a origem de narrativas que parecem derivar das vivências. É quanto podemos

ler na seguinte introdução: “O homem diante das forças da natureza sente-se, muitas vezes, pequeno, esmagado. Mas não desanima, ainda consegue rir dele mesmo. Assim nascem narrativas como a do sapo e o boi [...]”.

A fábula traz nas entrelinhas uma descrição louvável de um homem resistente com qualidades ímpares, esperançoso, que sabe rir das adversidades que o envolvem e por isso é criativo. Há nisso tudo uma secreta afirmação antropológica do brasileiro.



Passemos à leitura visual da estória *O sapo e o boi*. Essa fábula se abre em página dupla colorida. Campo natural em diferentes tons de verde para os pastos representados próximos e mais distantes, com árvores e arbustos. Os tons esverdeados contrastam com o marrom-avermelhado dos troncos de árvores, pedras e curral coberto, na prática uma cocheira disposta ao lado esquerdo da página. Povoam esse ambiente pecuário oito figuras de vacas e bois, sua pele é marrom-avermelhada, com chifres mais escuros em tom derivado; quase todas se postam com o olhar para o leitor.

Embaixo, como se fosse a legenda de uma foto, dispõe-se o texto verbal que se refere ao cenário quase redundando a informação: “No meio do imenso campo natural, erguia-se imponente o curral”. E vai descrevendo o que já se comprova com o olhar: “Os mourões de aroeira, escurecidos, destacavam-se fortemente do verde do campo.”

Vira-se a página. Em continuidade, abre-se nova página dupla, com a descrição-narrativa feita pela linguagem visual, e atestada de imediato pela verbal:

“O telhado elevado era visto de bem longe. O tabuado das divisões lembrava um desenho zebrado. Enfim, quem chegava via primeiro o zigue-zague listrado”. Essa descrição vem ilustrada por uma imagem central, na primeira metade do cenário, que é um quadro emoldurador de um canto do curral coberto; nele apenas um boi. É a apresentação da personagem da fábula, o boi.



A imagem focaliza esse boi, como que entrando em foco, pois tem metade do corpo ainda varando o limiar da moldura. Nesse quadro, além do boi, vê-se o ângulo do curral coberto por telhas em uma cor natural, terra-avermelhada, mourões escuros que sustentam o teto, tábuas de madeira escura que ladeiam como divisórias que compõem o curral, tudo contextualizado pelo verde-campestre na criação de bovinos. A outra metade da página, bois ou vacas encurralados, de olhos negros e vivos, com orelhas, chifres e focinhos escuros e pardos; pela sua cor clara contrastam com a cor da madeira das divisões do curral. Apenas o olhar bovino transmite a vida de gado; aqui, nada de mugidos.

Já a página seguinte abre-se dupla, com “mugidos longos” dos bovinos, atesta-nos o texto verbal; referencia-nos o texto visual.



O curral é visto de dentro para fora. Dele se pode ver, no horizonte, o nascer do sol, indicando novo dia nos campos verdes que circundam o curral.

Três cabeças de gado, olhos vivos em cor preta, chifres marrom-avermelhados erguem-se com os mugidos para o alto. Na parte traseira das reses, equilibra-se sobre uma divisão do curral um altivo um sapo que tenta conquistar seu saboroso mosquitinho. O verde rajado, em estampas verde degradê e amarelado, contrasta a pele do sapo com os tons claros e escuros da madeira do curral. Mais alto que o batráquio, sobrevoa inalcançável um mosquito de cintilante azul.

O texto verbal dá conta das “falas” bovinas e batraquinas; revela os sentimentos dos animais e suas posturas para a sobrevivência. Com isso, a linguagem visual é completada com a seguinte narrativa em linguagem verbal: “Mugidos longos, doloridos dos animais querendo a liberdade lá de fora. Bezerras reclamando para mamar. Saltando e coaxando, entrou um sapo, perseguindo insetos na sua luta pela sobrevivência”.



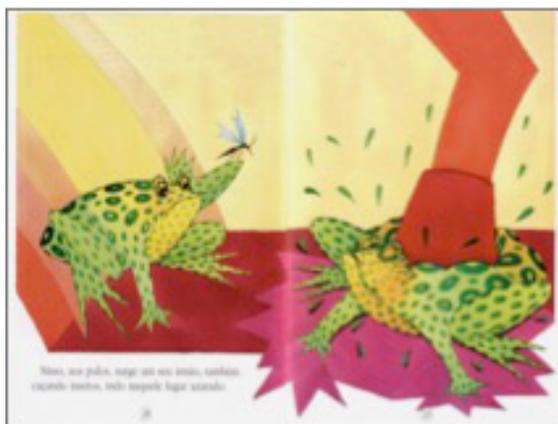
Página dupla seguinte. As personagens principais em primeiro plano, na primeira metade da página. Na segunda, uma moldura enquadrando o ponto alto da fábula.

Na primeira cena, vemos, em um alvorecer, contexto matinal do curral, o ambiente com as divisões em tábuas “zebradas” que compõem o cercado, que trazem as cores dos primeiros raios de sol, deixando a paisagem tingida de um avermelhado-claro puxando para o amarelo-dourado de sol; tudo faz contraste com a terra escura dentro do curral. Neste espaço, domina um boi “vagaroso” e displicente que dá os primeiros passos matinais, tendo sob a pata esquerda traseira um sapo oprimido por seu imenso peso. O sapo tem olhos esbugalhados, boca e mão como a fazer sôfrega reclamação. Na outra metade, a moldura exhibe um foco aproximado sugerindo a opressão sofrida pelo batráquio.

Com mais nitidez, lemos visualmente a resistência do sapo sob o peso do boi: mãos retesadas, corpo oprimido, lágrimas de sapo irrompendo no ar caem por terra. O contraste de cores verde-amarelado da pele do sapo acentua-se com o escuro marrom-vermelho, pesado, da pata do boi.

O texto verbal narra o que a imagem visual fixa como hora “h” do acontecimento: “Um imenso e lento boi virou-se e, sem perceber, pôs a pata em cima do infeliz batráquio. Por pouco, por um nadinha não o esmagava.” A resistência momentânea do sapo vem descrita verbalmente pelo narrador na passagem seguinte: “Imobilizado, comprimido, o pobre sapo inchava e

reunia todas as suas forças. Resistia bravamente como um herói.” Essa última assertiva vem ratificar a imagem focalizada dentro da moldura: o sapo quase esmagado.



Outra página dupla, mantém-se o foco em contraste claro vs. escuro.

Mantidos os tons amarelo-esverdeados na cor-de-pele-de-sapo, vemos o clarão da manhã em amarelo suave, realçando a pata marrom do boi e as lágrimas verdes do sapo oprimido pelo peso do boi. Aparecem aqui como se fossem duas testemunhas do fato, um mosquito e outro sapo de semelhante coloração. Olhos abertos do sapo testemunha, olhos cerrados do sapo comprimido pelo peso. Um sapo vê a realidade, o outro a sustenta como a esperar o momento seguinte.

Dessa vez é a linguagem verbal que dá mais claramente o sentido da narrativa, preparando o que está por vir: “Nisso, aos pulos, surge um seu irmão, também caçando insetos, indo naquele lugar azarado.”

Virando a página, eis o momento ápice da fábula: o cenário em termos de contraste é semelhante ao anterior, apenas está mais definida a perspectiva, vista de baixo, do nível dos batráquios, abrindo-se para cima, a luz sobre as tábuas do curral. Os dois sapos frente a frente num diálogo entre perplexidade e resistência, o narrador serve-se – como dificilmente poderia deixar de fazê-lo, pois é a *palavra* que, como em muitos contextos, dá sentido à imagem – da linguagem verbal, e narra esse momento culminante: “Vendo-o

naquela horrível situação, o irmão que chegava perguntou, aflito: “— O que você faz aí, mano sapo?”.

É um porquê perplexo diante da surpresa de uma desgraça, que por si só já diz tudo.



Por sua vez, o outro sapo, o esmagado, olhos abertos, pele em tons dispersos de amarelo e verde pelo corpo, traz em destaque a resposta que conjuga a linguagem verbal e visual.

Em uma moldura perfilada em preto, mas em tom amarelo suave, revela-se a fala final do sapo oprimido em resposta à perplexa pergunta fraterna: “— O que você faz aí, mano sapo?” E o outro: “Não está vendo? Estou amarrando este boi, meu irmão!”.

Esta fábula remete a um texto semelhante, no qual podemos identificar seu texto-modelo ou sua matriz popular que circula no Nordeste do Brasil e alhures. Mas essa narrativa de Lúcia Góes faz uma elegante e imagética contextualização da fábula, recorrendo à linguagem visual que dialoga com a linguagem verbal, em parte já descrita antes. Sua contextualização é formulada pela linguagem visual de modo que imprime no leitor um tom de preparação para um breve evento e deflagrador do riso, veiculado pela palavra escrita que quase repete a descrição visual, em cores e formas, do curral, do gado bovino, para deflagrar um toque humorístico, que está centrado numa situação “angustiosa”, o quase esmagamento do sapo pelo boi “displícite”.

Toda a ambiência visualizada e descrita na fábula de Lúcia Góes permite compor os sentidos da narrativa, como espaço no qual o batráquio pode buscar a sobrevivência. Mas também onde vacas e bois emitem seus “mugidos longos, doloridos” de animais “querendo a liberdade lá de fora”. Os sentidos do texto são transmitidos também pelo código verbal, pois os sentimentos dos animais como os acima transcritos são veiculados por este código, inclusive a reclamação do gado mais novo: “Bezerros reclamando pra mamar.”. Toda essa parte constitui uma flagrante diferença em relação à fábula veiculada na moderna interação verbal e imagética, com a fábula em versão popular, oral ou mesmo escrita, aludida acima.

A descrição-narração do momento fatal para o sapo ganha mais dramaticidade forjada pela linguagem visual.

Também a resistência do sapo diante do peso do boi é aproximativa, embora a ilustração, repetindo-se em semelhança intratextual, dê conta dessa resistência, a linguagem verbal acaba por corroborar: “Resistia bravamente como um herói.”.

O aparecimento do irmão do outro sapo quase esmagado, na versão da cultura popular, recolhida por Câmara Cascudo (1975), é formulada com uma expressão modo-temporal: “quando, aos pulos, aparece outro mano seu”; no texto verbal-visual de Lúcia de Góes, além do visual que apresenta a imagem do mano sapo estático, olhos arregalados, pata dianteira erguida à cabeça, perplexo, a frase que expressa tempo e modo quando aparece este sapo é: “Nisso, aos pulos, surge um seu irmão”. Apesar da variação entre as versões deste motivo, o sentido é idêntico.

A semelhança de sentido ocorre também na reação do segundo sapo, o mano do quase esmagado: na versão cascudiana, lemos: “Vendo-o, naquela angustiosa posição, o sapo adventício perguntou, **curioso**”; no texto da fábula de Góes, temos: “Vendo-o naquela horrível situação, o irmão que chegava perguntou, **aflito**” [grifo nosso].

Notamos aqui apenas uma evidente diferença. Os sentimentos do mano sapo para com o irmão quase esmagado são diferentes nas duas fábulas. Na versão oral e popular de Câmara Cascudo, a perplexidade é de curio-

sidade adiante da “angustiosa posição”; na fábula de Góes, o sentimento é de aflição, diante do irmão “naquela horrível situação”. A curiosidade remete a um instinto humano mediante a desgraça de outrem.

A aflição, diante de uma situação de infortúnio do outro, significa o elemento deflagrador da solidariedade. E a pergunta do mano sapo é solidária.

Em ambas as versões, o epílogo remete ao riso a partir da fatalidade incontestada. Na versão de Câmara Cascudo, a pergunta curiosa do irmão, “— Que estás fazendo aí, mano sapo?”, o sapo quase esmagado responde diretamente, como quem cumpre uma ação corriqueira e normal: “Amarrando este boi, meu irmão!”. Já no texto de Góes temos: “O que você faz aí, mano sapo?”. Embora o conteúdo seja o mesmo, notamos o emprego de diferentes formas pronominais com suas conseqüentes flexões verbais. No primeiro texto, o emprego da segunda pessoa do singular: “estás fazendo”; no segundo texto, o emprego do pronome “você” em lugar do “tu”, como é corrente na língua falada no Brasil de hoje, com respectiva conjugação tomada de empréstimo da terceira pessoa do singular: “O que você faz aí”.

A resposta do interlocutor do mano sapo, no segundo, aparece recriada na fábula de Góes, embora tenha basicamente o mesmo sentido.

O texto de Câmara Cascudo faz o epílogo de modo direto, como já aludimos antes: “— Amarrando este boi, meu irmão!”; enquanto a fábula de Góes amplia a resposta com uma expressão de quem obedece a uma lógica. Lógica de um interlocutor que preferiria ter respondido somente com a percepção que o seu indagador teria da situação. A resposta principia por “— Não está vendo?”. Essa expressão é típica de pessoas que tão logo veem já percebem a situação real acontecida e quase não indagam. Mas o sapo quase esmagado vai adiante. Responde questionando e completa a resposta invertendo o significado da “horrível situação” que suscita perplexidade em quem a testemunha: “— Não está vendo? Estou amarrando este boi, meu irmão!”.

Diante dessa inversão enunciada pelo próprio sapo que resiste com uma espécie de heroísmo, a reação do leitor ou do ouvinte não permanece despercebida, será hilariante, pelo menos suavemente.

Estamos aqui diante de uma fábula rica de significações. Trata-se de uma “apropriação” da versão popular, oral, com uma roupagem elegante e visual, que dá a possibilidade de diferentes leituras. Talvez a mais candente como texto verbal possa ser identificada nos significados de busca da sobrevivência, da resistência sob os pesos da existência diante dos fatos inesperados, da capacidade de reagir com humor às situações aflitivas da vida. Não seria essa fábula a imagem do homem brasileiro que resiste às intempéries de sua existência e ao fardo de uma organização social que almeja por um aperfeiçoamento das formas de vida em sociedade, onde os diferentes possam sobreviver, sem a displicência dos “maiores”?

De outra parte, somente a luta por uma forma de liberdade, pelo estar “lá fora”, talvez não seja suficiente, nem mesmo a reclamação “pra mamar”, semelhante a dos bezerros da fábula “mugindo” por alimento, é básica, mas não basta.

Na luta pela sobrevivência, como a do sapo quase esmagado, parece ser preciso inverter, mudar as situações a partir de dentro, com a atitude de bom humor, e também a partir de fora. “A partir de dentro” sabendo, resistentemente, apresentar os valores positivos, e fraternalmente como se tratam os batráquios da fábula, diante das situações adversas; “a partir de fora”, possibilitando novas posturas éticas que levam à solidariedade diante de atitudes superficiais que se enxergam somente o que é visto a olho nu, ou de desgraças que esmagam, sem despertar para o simbólico, sem abstrair das situações pessoais e sociais uma dose de humor e dignidade. Dessa fábula podemos haurir muitos significados válidos para a vida e, sobretudo, se for bem articulada ao ser contada pode provocar uma boa risada.

Câmara Cascudo (1975) alude ao fato de que esta fábula seja uma variante da fábula “A rã e o boi” de Esopo ou da homônima de Fedro que tem maior sabor irônico, fato estilístico que ele denomina “recriação anônima”. De outra parte, no caso da versão de Góes, estamos diante de um resgate de forma que privilegiou o recurso da “apropriação” para tecer sua narrativa em paródia, pois esta fábula erudita amplia alguns sentidos do texto popular.

Estas duas fábulas, cuja temática remete ao cotidiano, são afins em muitos de seus elementos estruturantes. A primeira foca o relacionamento em família; a segunda, embora apresentando o animal como animal, contém um forte simbolismo alegórico quando há relações entre os comportamentos animal — o sapo e o boi — e humano, tais como intencionalidade, teimosia, determinação, brutalidade, força, indignação, humilhação, fato de saber enganar, acreditar na palavra... e rir do inesperado ou da própria desgraça. Constituem uma modalidade da vitória do mais fraco em relação ao mais forte.

Ultimamente, o gosto por essas narrativas breves, oriundas das formas mais naturais do contar humano, vem crescendo em interesse de leitura e em formas de recriação. Interesse que permite explorar o gosto pela leitura, o maior desempenho da imaginação, um conhecimento da realidade humana a partir de suas produções simbólicas e culturais, “de seu *essere in mundo*”, de seu “estar no mundo”, na expressão da Dra. Lúcia Pimentel Góes. Cultura é, portanto, o estar no mundo.

Daí, a necessidade do gênero fábula para o desenvolvimento do gosto pela leitura do texto literário, pelo seu caráter moralizante e didático. A Fábula Brasileira ou Fábula Saborosa, por “filosofar rindo”, constitui uma exceção, porque imprime um tom jocoso à narrativa, descontraí a intriga, diverte a partir do adverso como é o caso da fábula *O sapo e o boi*.

E esse caráter da Fábula Brasileira pode abrir espaço para uma educação do pensar – como quer Lobato –, intrinsecamente relacionado a uma educação à sensibilidade, ou seja, a aprendizagem da capacidade fundamental de gerir emoções e destiná-las a objetivos não-agressivos; a metas construtivas e significativas para as relações entre as pessoas, com as quais nos deparamos em nossas vivências. É nessa perspectiva que Michele De Beni (2004, p. 822), em seu artigo, “*Educare il pensiero: una sfida per la cultura contemporanea*”, aponta para a necessidade de criar espaço e encontrar tempo para esse aprendizado do pensamento e da sensibilidade, insistindo na riqueza que deriva das formas de diálogo como pode ser um circuito onde as fábulas são lidas, contadas ou recitadas, nas quais a palavra atinge os seus objetivos: gerar comunicação, estabelecer pontes, estreitar a relação entre conhecimento e valores, mais ainda,

sedimentar relações entre valores e ação no cotidiano das pessoas, pequenas e grandes.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Arte Poética e Arte Retórica*. São Paulo: Ediouro, [s.n.].
- BENI, Michele De. Educare il pensiero: una sfida per la cultura contemporanea. In: *Nuova Umanità*. Roma, 2004/6, novembro-dicembre, anno XXVI, n. 156, p. 822.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.
- GÓES, L. P., Il.: Cláudia Scatamacchia. *Água e areia*. 3.ed. São Paulo: Ediouro, 2002. Coleção “Fábulas Brasileiras”.
- _____. *Olhar de descoberta*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- _____. *A fábula brasileira ou fábula saborosa*. São Paulo: Paulinas, 2005.
- LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (Orgs). *Monteiro Lobato Livro a Livro*. São Paulo: Editora UNESP e Imprensa Oficial, 2008.
- PLATÃO. *A República*. Livro III. Trad.: A. Pinheiro. 8.ed. São Paulo: Atena, 1961.

A RECRIAÇÃO DE LÚCIA PIMENTEL GÓES A PARTIR DO CONTO POPULAR PORTUGUÊS: “OS DEZ ANÕEZINHOS DA TIA VERDE-ÁGUA”

Ione Vianna Navajas Dias¹⁸

As únicas obras imortais são aquelas que fazem compreender a vida e que, por reciprocidade, a vida faz cada vez compreendê-las melhor. (VALTOUR, s.d., p.342)

No campo dos Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, escolhemos as duas obras acima citadas para investigar o “diálogo” entre textos, isto é, as relações entre os textos e o “cruzamento de escritas anteriores” nas palavras de Tânia Franco Carvalhal (2003, p.19), pois esta considera muito importante a contribuição que a intertextualidade proporcionou aos estudos de literatura comparada, especialmente na mudança da compreensão das tradicionais noções de fontes e influências:

[...] a intertextualidade transformou-se em uma modalidade de leitura que recupera ao nível da recepção a produção mesma do texto, permitindo que nele se leiam os intertextos e se compreenda como se trama (ou se tece) o universo literário, a literatura comparada, como prática habitual de relacionar, como prática “mediadora”, ganha pertinência e relevância.(CARVALHAL, 2003, p.19-20)

Seguem-se alguns apontamentos de René Wellek e Austin Warren na obra *Teoria da Literatura* (1971, p.58) sobre a expressão “literatura comparada” e seus campos de estudo para justificar a nossa escolha para o presente trabalho:

Na prática, a expressão “literatura comparada” tem abrangido e continua a abranger vários campos de estudo e diversos grupos de problemas. Pode significar, em primeiro lugar, o estudo da literatura oral, especialmente

18 Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP.

o de temas de tradição popular e o da migração $\frac{3}{4}$ o de saber como e quando ingressaram eles na literatura “superior”, “artística”[...] Devemos, todavia, abonar a tese de que o estudo da literatura oral é parte integrante da investigação literária, por isso mesmo que esse estudo não pode dissociar-se do das obras escritas e dado que tem havido e continua a haver uma constante interação entre a literatura oral e a escrita.

Os primeiros praticantes da “literatura comparada” foram os folcloristas e os etnógrafos. Estudaram as origens da literatura, a sua diversificação em formas literárias orais e a sua emergência nas primeiras obras épicas, dramáticas e líricas.

Uma vez que estamos na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, escolhemos duas obras escritas a partir de um conto tradicional português, as quais promovem um verdadeiro “resgate” de tradições aos seus leitores, às vezes, ultrapassam até os limites ou fronteiras nacionais.

O conto recolhido por Teófilo Braga (1998, p.216-7) “Os dez anõezinhos da tia verde-água”, recontado pelo escritor português António Sérgio e pela escritora brasileira Lúcia Pimentel de Sampaio Góes, ganhou estatuto de obra literária, ou segundo Wellek et Warren (1971, p.58), as obras “ingressaram na literatura ‘superior’, ‘artística’”.

Não é nosso intento aprofundar essa investigação, pois demandaria outro espaço. Contudo cabe-nos chamar a atenção sobre esse conto anônimo e popular, que passa a ser uma obra literária no contexto da Literatura Infantil/Juvenil, provando mais uma vez a profunda assimilação da herança cultural por essa literatura.

Nas palavras dos autores de *Teoria da literatura*, “continua a haver uma constante interação entre a literatura oral e a escrita” (1971, p.58), daí a relevância das reescritas em paráfrase ou em paródia, de contos populares. O objetivo de recontar velhas histórias com “novas roupagens” é no sentido de deixá-las mais acessíveis ao público-alvo, visto que só na recolha pelos etnólogos estariam com uma linguagem muito “distante” e, também, o enfoque

na linha “didático-moralista”, não aceita como literária em nossos tempos. As reescritas, verdadeiras “re-criações”, ganham “novo sabor” com uma linguagem mais próxima das crianças e jovens, inclusive pelas ilustrações enriquecendo o texto verbal.

Sem entrarmos em muitos detalhes na comparação da versão portuguesa e da brasileira, vamos só justificar em poucas palavras o porquê de considerarmos o reconto de António Sérgio uma paráfrase muito próxima da oralidade, portanto sem perder a sua peculiaridade de ser tradicional, como nos explica Armando Moreno (1987, p.101): “[...] o conto tradicional reveste características específicas que resultam, por um lado, da depuração que os anos, melhor, sua passagem de boca em boca ou de texto em texto, de cópia em cópia, de edição em edição, ou a passagem do relato à recolha, à publicação, lhe imprimiram.” O texto tem início com a expressão “Era uma vez...”, logo não perdeu a referência de ser um “narrador primordial” ou “contador de histórias”, como explicita a Prof^a Nelly Novaes Coelho (2000, p.67), ao apresentar as características estilísticas e estruturais da narrativa primordial novelesca:

4. O ato de contar é referido no corpo da própria efabulação e corresponde a uma voz familiar (a do contador de histórias) que serve de mediador entre a situação narrada e o leitor. (“Conta-me uma estória que...”; “Conta-se que...”; “Esopo narrou-nos que...”; “Essa narração em farsa foi feita”; “Era uma vez”; “Vamos começar a narrativa...”)

Esse recurso é antiquíssimo e serve de “gancho” para prender atenção dos ouvintes. Não podemos esquecer que essas narrativas nasceram da comunicação oral. Nas adaptações que vêm sendo feitas através dos anos, nota-se que esse recurso oral tem sido bastante explorado, pois é dos que atraem de imediato os leitores (grandes e pequenos).

O início da narrativa de António Sérgio (1983, p.9) dá ênfase às características negativas da mulher: “Era uma vez uma mulherzinha a quem uns chamavam a Manuela Não-faz-coisa-alguma, e outros a Manuela Cabe-

ça-no-ar, por ser muito preguiçosa e distraída no governo de sua casa”. É importante notar que a personagem recebe um nome, enquanto no conto tradicional é só uma mulher casada.

A condição do marido (SÉRGIO, 1983, p. 9) é apresentada como uma vítima: “Quando à tarde o marido recolhia a casa, era de fazer dó o desgraçado do homem. Queria jantar? – Como, se não estava feito? Queria lavar-se? – Como, se não havia água? Queria deitar-se? – Ora! Ainda a cama em desordem!”.

Nota-se no discurso do narrador, o uso da repetição, mais uma vez recorremos às características estilísticas apresentadas pela Prof^a Nelly (COELHO, 2000, p. 67): “6. A *repetição*, como técnica narrativa, é das mais exploradas na literatura popular ou infantil, tanto em relação ao discurso como em relação à estrutura narrativa. Porém, só pode ser realmente avaliada no contexto global da efabulação.” A utilização desse recurso não é fortuita no texto de António Sérgio, pois colabora para dar um ritmo melódico às narrativas orais. O diálogo entre os animais da casa, com a presença de rima, confirma o que queremos demonstrar: “E perguntava o gato:/– Que fazes tu, papagaio?/E respondia o Loiro:/– Jejuo e desmaio!” (SÉRGIO, 1983, p. 12).

A violência do marido em relação à mulher, no conto tradicional português (BRAGA, 1998, p. 216) , é explícita, conforme se verifica no trecho:

As coisas foram assim, até que o homem lhe pôs as mãos e ia-a tosando, e ela a passar muito má vida. A mulher andava triste por o homem lhe bater, e tinha uma vizinha a quem se foi queixar, a qual era velha e se dizia que as fadas a ajudavam. Chamavam-lhe a Tia Verde-Água: [...]

A mudança da ação violenta do marido no conto tradicional foi amenizada apenas para uma ameaça no texto do autor português (SÉRGIO, 1983, p. 12): “Um dia o marido, já desesperado ameaçou-a de lhe bater com a vassoira da casa”. Segue-se a ação da mulher, indo procurar diretamente a Tia Verde-Água (SÉRGIO, 1983, p. 12): “A Manuela assustou-se, e foi à da Tia Verde-Água, a pedir-lhe socorro.” Aqui nem é necessária a explicação quanto

aos poderes ou experiência dessa personagem, a Tia Verde-Água, pois presume-se conhecida por todos, inclusive pelos interlocutores.

As recomendações quanto às tarefas são praticamente as mesmas, o marido notou a diferença, mas a ênfase da mudança de comportamento é sentida pelos animais, os quais “roubam a cena” com seus diálogos rimados (SÉRGIO, 1983, p. 16): “O gato ronronava junto à lareira, já regaladinho com as suas sopas:/– Titiritom!/Rom-ri, rom-rom!/O almoço foi rico e o jantar é bom!;/dizia o bichano; e depois, voltando-se para o papagaio:/– Gugurugu!/ Como passas tu?/– Muito bem, Milu!”.

As ilustrações de Luís Filipe de Abreu contribuem para reforçar o caráter tradicional e popular do conto e estão sempre acompanhadas do texto verbal, ou seja, de alguns trechos do texto que são repetidos junto com a ilustração, por exemplo, a referência visual da Tia Verde-Água (SÉRGIO, 1983, p. 14-15), com o texto: “A Manuela foi a Tia Verde-Água a pedir-lhe socorro”.



(Ilustração 1)

A imagem da Tia Verde-Água fiando numa roca, reitera a vinculação do texto com a tradição, pois é uma referência às figuras das entidades míticas femininas encarregadas do destino, como as Parcas ou Moiras, no conto *As três fiandeiras* ou, até mesmo, as fadas ou bruxas.

A versão de Lúcia Pimentel Góes é uma recriação em paráfrase, pois sem romper com o texto original¹⁹, revelou criatividade tanto no nível verbal como no visual, passando a ser considerado “Objeto Novo”, pela proposta da Prof^a Lúcia Pimentel Góes (2003, p. 19): “[...] *objeto novo* é a denominação por nós sugerida para os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada. Para lê-lo em fruição plena é preciso um *olhar de descoberta*.”.

O texto (GÓES, 1983, p. 3-5) tem seu começo de uma forma peculiar:

Em tempos que já se foram e estamos fazendo voltar, viviam um Marido e uma Mulher que se davam como CÃO E GATO. Para contar a verdade, parece que o Homem estava com a razão, pois a Mulher era uma grandíssima preguiçosa. Já levantava dizendo:

– Estou muito cansada, pois cansa dormir muito.

Então não fazia café, não varria a casa, não fazia nada. Se o Marido ralhava, respondia:

– Estou por demais cansada. Cansa muito não fazer nada.

O Marido chegava do trabalho com uma bruta fome. Mas nem as batatas estavam descascadas. O Homem ia pro quarto de banho, e, na jarra, nem uma gota d’água.

A linguagem em tom de oralidade, com as repetições melódicas, contribui para a fluência do texto, bem ao gosto das crianças. Nota-se a alusão do narrador ao leitor, como que dialogando com este. Apesar de ser muito utilizado hoje na literatura para crianças e jovens (“de todas as idades”), não deixa de ser também uma estreita vinculação com a tradição, a obra *Literatura Infantil* (COELHO, 2000, p. 90) que nos serviu de baliza: “Na literatura popular e na infantil (gêneros em que predomina a oralidade), *o apelo ao* ouvinte, interlocutor ou leitor é muito frequente e vem da Antiguidade.”.

19 Nossa referência é o conto popular português recolhido por Teófilo Braga (1998, p. 216-7).

O recurso grafotipográfico, no uso de letras maiúsculas ao longo da obra, contribui para dar ênfase ao texto. Do mesmo modo, a ilustração do homem e da mulher evidencia o verbal. A mulher é uma felina pelos seus traços do rosto e vestimenta. O homem é um cão. Sendo que nas ilustrações das páginas 8 e 9, as personagens foram representadas como animais mesmo, reiterando assim as constantes brigas entre os dois.

O contraste quanto à diferença na apresentação dos animais nas duas obras é flagrante, enquanto em Ant3nio S3rgio h3 o di3logo entre o gato e o papagaio, o cachorro s3 aparece na ilustr3o, junto 3 Tia Verde-3gua. Em L3cia G3es, o casal foi transformado em c3o (marido) e gato (mulher), caracterizando a desaven3a entre o homem e a mulher.

O di3logo com o leitor continua no texto (G3ES, 1983, p. 5-6):

Com o tempo, o Homem perdeu toda a paci3ncia que tinha. E come3ou a maltratar a Mulher. Mas lembrem-se de que estes fatos eram do tempo da Lei do Tali3o. N3o pensem que se trata da Lei do Tali3o (o de cheques) dos dias de hoje. Absolutamente, n3o. A Lei do Tali3o era aquela do “Olho por Olho, Dente por Dente”.

Na compara3o das duas obras, notamos uma preocupa3o em “suavizar” a viol3ncia do homem para com a mulher. No texto da autora brasileira, a explica3o ao leitor quanto 3 Lei de Tali3o 3 muito significativa. Os leitores-mirins gostam dessas interfer3ncias que servem para estreitar a liga3o leitor/ texto/ narrador. Seria uma cumplicidade do narrador com o leitor. A ilustra3o feita por Maur3cio Negro da Tia Verde-3gua (G3ES, 1983, p. 6-7) 3 refor3ada de magia, parecendo um reflexo em 3guas profundas a produzirem ondas quando se toca na superf3cie da 3gua. O texto verbal, que acompanha a ilustra3o, revela a Tia Verde-3gua como amiga 3tima das fadas.



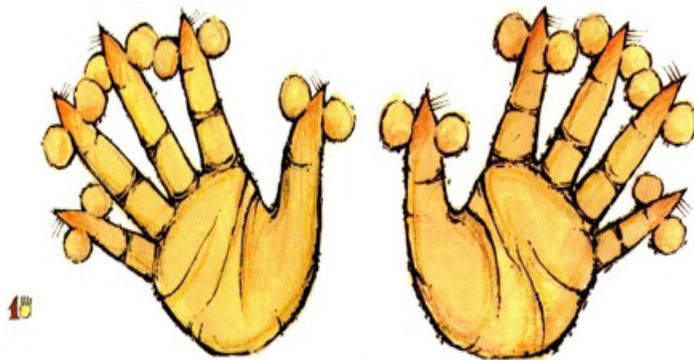
(Ilustração 2)

A Mulher, toda dolorida, chorava pelos cantos e vivia cansada de pôr salmoura no corpo para aliviar as dores. Foi quando bateram à porta e, ao atender, ela encontrou a TIA VERDE ÁGUA, que todos sabiam ser amiga íntima das fadas. Seu nome nascera da cor de seus olhos, grandes, rasgados, e de cor verde. Dizem, não garanto, que sua pele, nos dias de chuva e de tempestade, ficava também verdinha, cor-de-água... Ao vê-la a Mulher perguntou:
– Que deseja? (GÓES, 1983, p. 6-7)

Essa passagem em que a Tia Verde-Água bateu à porta da Mulher, no momento em que esta chorava, destaca o dom da magia dessa entidade, igualmente nos contos de fadas, em que os auxiliares mágicos surgem quando o herói ou heroína estão em apuros. Faz lembrar o momento em que Cinderela começa a chorar e sua fada madrinha surge como num “passe de mágica”.

O texto (GÓES, 1983, p. 8) da nossa escritora tem um tom lúdico em várias passagens, inclusive apresentando, também, intertextualidade com a famosa protagonista da obra de Lobato: “Parecia a Emília a falar pela primeira vez!”.

Os anõezinhos invisíveis recebem a forma de ratinhos mascarados muito diligentes e seus nomes são revelados no final (GÓES, 1983, p. 14-15), reforçando a inventividade próprias das crianças com as brincadeiras folclóricas das mãos e dos dedos:



(Ilustração 3)

Até a ilustração dos números das páginas é também muito significativa e de motivação cômica.

Achamos mais cativante a revelação da Tia Verde-Água, na versão da nossa autora brasileira (GÓES, 1983, p. 14-5), que transcrevemos na íntegra:

– Então, atenção! Os dez irmãozinhos anões têm dois a dois a mesma figura e o mesmo nome:

Os dois, gordos, POLEGAR.

Os seguintes, INDICADOR.

Os terceiros, MÉDIO.

Os quartos, ANULAR.

Os fininhos, MÍNIMO.

Ou os dois finos, MINDINHO.

Os do lado, SEU VIZINHO.

Os do meio, PAI-DE-TODOS.

Os penúltimos, FURA-BOLOS.

Os dois gordos, MATA-PIOLHOS.

O conto popular , recolhido por Teófilo Braga (1998, p. 217), faz referência ao conto *Os Anões Mágicos* dos Irmãos Grimm. Não tivemos acesso ao conto, mas na busca pelo termo Dátilos encontramos a seguinte informação: “Quando Zeus estava para nascer, e para suavizar a dor, Rhea premiu com força os dedos das mãos contra o solo da caverna dele emergindo os Dáctilos, cinco machos e cinco fêmeas.” (CUNHA, 2000).

Assim, as vinculações do conto popular com as figuras míticas dos Dátilos são evidentes, bem como as obras produzidas a partir do conto tradicional português, “dialogam” entre si, apresentam inovações, mas, como foi a nossa proposta, não deixam de ser “resgates” para que os leitores de hoje possam usufruir de uma leitura de um conto de outrora com novas “roupagens”.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Teófilo. *Contos tradicionais do povo português*. 4. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998. vol. I.

CARVALHAL, Tânia Franco. *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2003.

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

CUNHA, Vasco Oliveira e. *Creta: Despojos acumulados do tempo*. In: Millenium online, Portugal, n.19, jun. 2000. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/19_esf1.htm>. Acesso em: 7 nov. 2006.

GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Maurício Negro. *Os dez anõeszinhos da Tia Verde Água*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____. Il. Roberto Melo e Eva Funari. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. 3.ed. revista, aumentada e renovada. São Paulo: Paulinas, 2003.

LEAL, Morais. *Bíblia da vida: dicionário de citações e provérbios*. 3.ed. Lisboa: Bertrand, s.d.

MORENO, Armando. *Biologia do conto*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

SÉRGIO, António. Il. Luís Filipe de Abreu. *Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água e outros contos*. 2.ed., Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1983. v.I

WELLEK, René et WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. Trad. José Palla et Carmo. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1971.

EXTRATEXTOS

Ilustração 1 de Luís Filipe de Abreu da obra de António Sérgio *Os dez anõezinhos da tia Verde-Água*. “A Manuela foi à da Tia Verde-Água a pedir-lhe socorro”, p.14-15

Ilustração 2 de Maurício Negro da Tia Verde Água, da obra de Lúcia Pimentel Góes *Os dez anõezinhos da tia Verde Água*, p.6-7

Ilustração 3 de Maurício Negro dos “anõezinhos invisíveis” da obra de Lúcia Pimentel Góes *Os dez anõezinhos da tia Verde Água*, dedinhos, p.14-15

DESSACRALIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM ALBERTO CAEIRO

Isaac Newton Almeida Ramos²⁰

Na História da Literatura Ocidental, dois grandes nomes se destacam na poesia em língua portuguesa. Um é Camões. Outro é Fernando Pessoa. Um curioso exercício de crítica literária poderia ser feito no sentido de mostrar traços da modernidade na poesia portuguesa, ao longo dos séculos. Feita essa experiência crítica, revelar-se-ia que muitos poetas que antecederam Pessoa contribuíram decisivamente para as inovações temáticas, estruturais e mesmo para a criação dos heterônimos pessoanos. Pode-se afirmar que a renovação da lírica portuguesa vem desde a lírica trovadoresca, passando pelos cancioneiros, maneiristas, barrocos, românticos, realistas, simbolistas até chegar à geração de Orpheu. Ao longo desse percurso, ocorreram inovações no aspecto formal, motivo temático, abordagens filosóficas, diálogos com a tradição clássica, germinação das questões do eu, a poesia revolucionária e metafísica de Antero de Quental no realismo, a modernidade lírica de Cesário Verde na Geração de 70 e o simbolismo, a renovação lírica e a escrita intimista de António Nobre, Camilo Pessanha e Manuel Laranjeira.

Dentre esses poetas, destacam-se Antero de Quental, com a poesia revolucionária e metafísica (um dos temas prediletos de Pessoa e alguns de seus heterônimos) e Cesário Verde, um dos grandes nomes da modernidade lírica da geração de 70. As histórias da literatura portuguesa não costumam mostrar esse percurso evolutivo, o qual é de fundamental importância para melhor entendimento da obra de Fernando Pessoa e o estudo dos seus heterônimos.

Outro exemplo da superficialidade, com que muitas vezes é tratada a obra de Pessoa nos manuais didáticos, é o fato de raramente ser citado que são 72 e não 4 os heterônimos criados por esse poeta português. Esse número ainda poderá ser superior a isso, posto que o espólio da obra de Pessoa continue a ser explorado 74 anos após a sua morte (em 30 de novembro de 1935, com 47 anos, três dias depois de ter sido internado com cólica hepática).

20 Doutorando em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (FFLCH-USP). Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT. Bolsista CAPES.

Antes de passar ao objeto de estudo deste texto, é pertinente citar a famosa carta redigida por Pessoa em 13 de janeiro de 1935 – 10 meses antes de sua morte – a Adolfo Casais Monteiro, na qual faz referência ao “dia triunfal” de sua vida, o 8 de março de 1914. Esta seria a data que teria escrito “de pé”, apoiado numa cômoda alta, “trinta e tantos poemas” de *O guardador de rebanhos*, atribuídos a Alberto Caeiro. Provavelmente, esse seja um dos principais mitos criados pelo poeta e amplificado pela historiografia literária. Registre-se que o número de poemas, no referido livro, chega aos 49. Ivo Castro, organizador de uma edição crítica da obra de Caeiro, sustenta que no “dia triunfal” o poeta teria escrito “apenas” 19 poemas. Para chegar aos 49, dez textos produzidos antes de 8 de março seriam atribuídos a Caeiro e incorporados ao volume; os demais o poeta teria escrito depois. Há que se duvidar dessa estória. Ainda mais quando, dentre eles, consta o longo e polêmico canto (a partir deste momento, adotarei a terminologia canto em lugar de poema) VIII (anexo ao final do texto), que aqui será objeto de análise.

Após esse prelúdio textual, passo ao estudo comparativo entre o canto de Caeiro e o texto bíblico com o intuito de apontar marcas de modernidade presentes no referido canto. Esse caminho remete à discussão do chamado “paganismo superior”, atribuído a Caeiro. “O paganismo é a religião que nasce da terra – que nasce da atribuição a cada objeto de sua realidade verdadeira”, explica Antonio Mora (filósofo e sociólogo, teórico do Neopaganismo) no seu *O regresso dos deuses*.

O canto VIII é apontado pelos estudiosos e, inclusive, por Fernando Pessoa, em suas *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação*, como o mais radical e antiespiritualista. Esse canto faz parte dos chamados textos que o próprio Pessoa não escreveria:

Criou-as e passou a atribuir-lhes “poemas vários que não são como ele, nos seus sentimentos e idéias, os escreveria”, poemas nos quais não se devem buscar idéias ou sentimentos dele, Pessoa: “pois muitos deles exprimem idéias que não (aceita), sentimentos que nunca (teve)”. Exemplifica esta afirmação com o poema oitavo do “Guardador de Rebanhos cuja blasfêmia infantil e

antiespiritualismo absoluto”, ele em sua própria pessoa, nunca usaria. (BERARDINELLI, 1985, p. 263)

A face pagã de Caieiro está presente praticamente em todo o canto VIII e serve, sobretudo, para imprimir uma marca forte nesse que foi considerado o mestre dentre os heterônimos pessoanos. Álvaro de Campos afirma: “o meu mestre Caieiro não era um pagão: era o paganismo” (PESSOA, 1998, p. 248)²¹. Tal afirmação hiperboliza o sujeito pagão, transformando-o de adjetivo em substantivo. No mesmo parágrafo, Campos observa que “em Caieiro não havia explicação para o paganismo; havia consubstanciação” (op. cit., p.248). Seria esse o motivo do próprio Caieiro não aceitar o rótulo de materialista? Um dos heterônimos de Pessoa, Ricardo Reis, diz: “A obra de Caieiro representa a reconstrução integral do paganismo, na sua essência absoluta, tal como nem os gregos nem os romanos, que viveram nele e por isso o não pensaram, o puderam” (BERARDINELLI, 1985, p.266).

Antes de fazer a abordagem de alguns dos 157 versos do referido canto reafirmo que ele como um todo representa uma cosmovisão do paganismo de Caieiro. O eu poético relata uma visão onírica supostamente tida com o menino Jesus, a partir da primeira estrofe: “Num meio-dia de fim de primavera/ Tive um sonho como uma fotografia”. A primavera, além de ser uma estação amena, em sentido figurado representa a infância e a juventude. E nela desabrocha toda a natureza. Utilizando-se de uma comparação (sonho e fotografia), ele aproxima o onirismo (sensação de irrealidade) com a realidade captada pelo diafragma de uma lente de uma câmara fotográfica (sensação de imutabilidade). Outra leitura possível seria dizer o contraponto de uma realidade sensitiva ou modo sensitivo de ver as coisas, a partir da tradição cristã. Trata-se da própria dessacralização do sujeito real em um sujeito poético: “Vi Jesus Cristo descer à terra./ Veio pela encosta de um monte/ Tomado outra vez menino”. O sujeito poético promove uma regressão temporal e corporal, posto que ao mesmo tempo em que dessacraliza o texto bíblico sacraliza o texto literário. São marcas textuais evidentes que imprimem traços da e na modernidade.

21 Trecho de um Posfácio escrito por Álvaro de Campos, intitulado “Notas para a recordação do meu mestre Caieiro”.

O dever poético se apresenta incrustado e inscrito no canto do texto sagrado e se desdobra em versos gozando de um momento profano. É como se a realidade literária se constituísse em um espaço imagético em que o desapareço ao texto sagrado se converte em um Cristo despregado da cruz “a correr e a rolar-se pela erva/ e a arrancar flores para as deitar fora/ e a rir de modo a ouvir-se de longe”. Esse deslocamento do espaço sagrado para o terreno – Jesus subiu aos céus e pregou no monte, no texto bíblico; no canto, ele vê Jesus descer à terra e vir pela encosta – mostra que o descolamento da consciência cristã funciona como um anteparo para a realidade poética que está por vir.

As veias abertas do paganismo superior caeiriano se evidenciam a partir do segundo parágrafo: “Tinha fugido do céu./ Era nosso demais para fingir/ De segunda pessoa da Trindade”. Caeiro escava a memória fóssil do cristianismo. Os valores cristãos são postos à prova: “Nem sequer o deixavam ter pai e mãe/ Como as outras crianças./ O seu pai era duas pessoas –/ Um velho chamado José, que era carpinteiro,/ E que não era pai dele;/ E o outro pai era uma pomba estúpida,/ A *única* pomba feia do mundo/ Porque não era do mundo nem era pomba./ E a sua mãe não tinha amado antes de o ter”. No cântico poético, os fatos são cinzelados para atender a um desejo profano, não com o intuito de deturpar a realidade do texto consagrado mas, sobretudo, para revelar a visão de um Cristo humanizado. Mesmo quando aparentemente se desmitifica um símbolo judaico-cristão como a pomba que, com o Novo Testamento representa o Espírito Santo – sendo, fundamentalmente, um símbolo de pureza, de simplicidade e que no canto passa a ser “uma pomba estúpida”. A inversão da aparência (beleza *versus* feiura) não remete necessariamente a uma depreciação do ser. “Belo e feio já não são valores opostos, mas digressões de estímulos. Sua diferença objetiva é eliminada, como a diferença entre verdadeiro e falso” (FRIEDRICH, 1991, p.77). Baudelaire, antes mesmo de *Flores do mal* e de Rimbaud, antecipou a estética do feio. Não é o inverso da história bíblica que Caeiro busca e sim o avesso do imagético preconcebido. Melhor seria dizer que se trata de um trabalho de desconstrução de arquétipos poéticos.

Para construir seu canto, Caeiro dialoga com quatro evangelhos: João, Lucas, Marcos e Mateus. Praticamente, todos eles se atêm à mesma coisa, no entanto, há sutis diferenças entre cada um. Dentre os apóstolos de Jesus Cristo, João foi o mais *íntimo*, um grande amigo. Ele testemunhou os milagres e é o mais detalhado em sua narrativa. Lucas não teria testemunhado praticamente nada. O seu evangelho é escrito bem depois. Tomou muito cuidado para descrever. Pode-se dizer que ele se prende ao que foi feito por João. Marcos e Mateus também se baseiam no primeiro. Possivelmente, por ter escrito depois que os outros, Mateus seja mais histórico. Ele se prende não só ao que Jesus estava passando. Mateus também se baseia no evangelho de Marcos. Este *último* esteve presente na maioria das ações. Talvez aí resida a coincidência do ponto de vista narrativo empreendido pelo eu poético caeiriano. Da mesma forma que Marcos se coloca como um dos apóstolos, Caeiro se mostra *íntimo* do menino Jesus. E, por isso, os dois o apresentam de forma direta. No canto, além das referências aos citados evangelhos também há uma passagem do Gênesis e uma parábola.

Na primeira estrofe do canto de Caeiro há uma referência ao nascimento de Jesus Cristo (Lucas 2) e, em seguida, parte para a fase de menino (Mateus, 2):

Depois de sua partida, um anjo do Senhor apareceu em sonhos a José e disse: “Levanta-te, toma o menino e sua mãe e fuge para o Egito; fica lá até que eu te avise, porque Herodes vai procurar o menino para o matar. (BÍBLIA SAGRADA AVE MARIA, 2000, p. 1286)

O trecho acima pode ser colocado ao lado dos seguintes versos de Caeiro: “A correr e a rolar-se pela erva/ E a arrancar flores para as deitar fora/ E a rir de modo a ouvir-se de longe”. Trata-se da imagem de Cristo humanizado, gozando o direito de ir e vir fazendo o que qualquer criança faria.

Pessoa nega a existência de Jesus como personalidade histórica e considera a religião cristã como sendo a obra

do apóstolo Paulo: estas idéias quanto ao Cristianismo são um reflexo fiel da ala extrema da teologia liberal do séc. XIX e, por outro lado, dos filósofos do ateísmo (LIND, s/d., p. 109).

Fazendo uma abordagem analítica a partir de cada estrofe, observo que na primeira, quanto ao aspecto morfossintático, há predominância de verbos que indicam ação (descer, veio, correr, rolar, arrancar, rir, ouvir). Sintaticamente, a estrofe começa com um adjunto adverbial de tempo, sendo que em todos os períodos há elipse do sujeito (eu). Nas orações, as frases são de ordem direta – acompanhando o tom narrativo do poema em prosa – e várias coordenadas. É oportuno lembrar que o poema em prosa também é marca da modernidade.

A segunda estrofe, que vai do verso 9 ao 26, inicia-se com: “tinha fugido do céu”. Este começo remete ao Evangelho de São Marcos, 16, na parte em que Jesus deixa o sepulcro. Entretanto, há uma inversão aqui. No texto bíblico, Jesus sobe aos céus para tomar o lugar dele de direito; ou seja, ao lado do pai. No poema, Ele foge do céu e vem para terra. Em face disso, ocorre uma inversão de valores, a ponto de desmitificar a figura cristã. Também, entre os versos 10 e 15, a ironia pagã se acentua e o eu poético deixa antever que no céu tudo *é* falso, em desacordo com flores e *árvores* e pedras. *É* importante lembrar que em Caeiro o espaço físico da natureza *é* apresentado sem sobressaltos. Diante desse quadro não apocalíptico, os mistérios do universo se fundem em conhecimento do ser; na verdade o não ser. Tem-se então a não filosofia, a desnatureza do verbo ou, melhor dizendo, a propagação do paganismo. Um breve exemplo desse procedimento pode ser constatado nos versos 16 e 17: “e subir para a cruz, e estar sempre a morrer/ Com uma coroa toda à roda de espinhos”. Mais uma vez remete ao evangelho de Marcos.

Morfologicamente, os verbos de ligação predominam. Isso significa que há muitas referências nominais. Sintaticamente, imperam orações subordinadas reduzidas. A marca da temporalidade *é* forte e anunciativa. Do ponto de vista estilístico, o tom *é* dado por duas comparações “E até com um trapo

à roda da cintura/ Como os pretos nas ilustrações./ Nem sequer o deixavam ter pai e mãe/ Como as outras crianças” e uma ironia metafórica: “E o outro era uma pomba estúpida” (grifos meus), que compõe a referida estrofe.

A terceira estrofe, constituída por apenas cinco versos, apresenta uma imagem depreciativa de Maria: “Não era mulher: era uma mala/ Em que ele tinha vindo do céu”. O recurso da ironia é estendido, de forma enfática, ao dizer que o menino que nunca tivera pai para amar com respeito, queriam que ele pregasse a bondade e a justiça. Morfologicamente, a estrofe inicia-se com uma negação composta por verbos de ligação (era) e depois seguem verbos de ação (tinha vindo, queriam, nascera, tivera, amar, pregasse) que remetem simbolicamente ao “enviado”.

Caeiro, no Canto VI, do mesmo “O Guardador de Rebanhos”, diz: “Pensar em Deus é desobedecer a Deus, / Porque Deus quis que o não conhecêssemos, / Por isso se nos não mostrou”... (PESSOA, 1998: 208). Pessoa, no livro *Cancioneiro* se mostra agradecido a Deus pela sua existência, quando afirma: “Sou grato Ao que do pó que sou/ Me levantou” (op.cit.: 164). Ele se refere ao livro do Gênesis. O mesmo Pessoa, no poema “Liberdade”, ironiza: “O mais do que isto/ É Jesus Cristo, / Que não sabia nada de finanças/ Nem consta que tivesse biblioteca” (idem, :188). Ainda na mesma temática, no referido *Cancioneiro*, Pessoa diz: “Mas antes era o Verbo, aqui perdido/ Quando a Infinita Luz, já apagada, /Do Caos, chão do Ser, for levantada” (idem: 190). Nesse fragmento o verbo pode ser entendido como a palavra de Jesus Cristo ou como a palavra do poeta. Este verbo (palavra), seja qual for, se perde no momento em que a luz infinita, porém apagada (silêncio), for erguida do chão da existência; isso implica que ela pode ser dita pelo poeta ou por Jesus Cristo.

Na quarta e quinta estrofes, predominam verbos de ação e mostram a “fuga” do menino Jesus para morar na aldeia com o eu poético. “Aproveitando de uma distração de Deus, que estava a dormir/ E o Espírito Santo andava a voar,/ Ele foi à caixa dos milagres e roubou três”. Para poder gozar mais tempo da situação de menino, providenciou esses milagres para distrair a humanidade. A tradição cristã exige a confirmação de pelo menos três milagres para que uma pessoa se torne santo(a). Ele o fez. Essa pequena distração

– roubar três milagres – possibilitou que continuasse as atividades a que se havia proposto: “Chapinha nas poças de água,/ Colhe as flores e gosta delas e esquece-as./ Atira pedras aos burros,/ Rouba a fruta dos pomares/ [...] Corre atrás das raparigas/ [...] E levanta-lhes as saias”.

No início da quinta estrofe há o ensinamento do olhar: “A mim ensinou-me tudo./ Ensinou-me a olhar para as cousas”. Ressalto que o olhar é o órgão de eleição de Caeiro. “Transparece o paradigma imagético erguido nos labirintos de uma semântica do olhar cotidiano. O olhar *é* referência, mais do que isso *é* um estado de ser, um estado de permanência. Para o olhar da criança não importa o significado, o que importa *é* a imagem” (RAMOS, 2004, p. 30). Em Caeiro, o olhar é revelador. Trata-se de um olhar rotineiro que não para e chama a atenção para tudo que vê. Todavia, é um olhar que contradiz, contrasta, desvia, choca, opõe, conflita, ironiza, provoca tensão e dissonância. Como disse certa vez Manoel de Barros em uma entrevista para Bruna Lombardi: “O olho vê. A lembrança revê e a imaginação transvê” (op.cit.,p. 28).

A sexta estrofe traz as impressões críticas do menino Jesus. Sobre Deus: “ele é um velho estúpido e doente,/ Sempre a escarrar no chão/ E a dizer indecências”. Sobre a Virgem Maria: “leva as tardes da eternidade a fazer meia”. Sobre o Espírito Santo: “empoleira-se nas cadeiras e suja-as” (a tal pomba). Sobre o céu: “Tudo no céu *é* estúpido como a Igreja Católica./ [...] Mas os seres não cantam nada./ Se cantassem seriam cantores. Os seres existem e mais nada,/ E por isso se chamam seres”. As imperfeições do ser e do não ser são mostradas abertamente na poética de Caeiro. Alguns verbos dão o tom nessa estrofe: diz, escarrar, coça, empoleira, suja (os três últimos formam uma gradação verbal sobre o Espírito Santo); criou, duvido (questionamento da fé cristã), cantam, existem, chamam, adormece, levo etc. Destaco o verbo dizer, com forma pronominal, que repete-se várias vezes como se servisse para dar autenticidade aos fatos apresentados. No último verso dessa estrofe, o eu poético assume a guarda do menino Jesus: “E eu levo-o para casa”.

A sétima estrofe, precedida por uma linha pontilhada, traz uma fatura de verbos de ligação e muitas conjunções aditivas. “Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava. / Ele é o humano que é natural” (grifos meus). É curioso

observar que na primeira parte do verso a palavra “deus” está em minúsculo e “Eterna Criança” em maiúsculo. Esse procedimento provoca uma inversão da eternidade materializada sob a forma de criança. Da mesma forma, quando essa humanização atinge um estado de sublimação – provocada no e pelo campo literário – no mesmo nível paradigmático do texto bíblico, o eu poético encontra nessa perfeição de ser o seu semelhante: “Ele é o humano que é natural,/ Ele é o divino que sorri e que brinca./ E por isso é que sei com toda a certeza/ Que ele é o Menino Jesus verdadeiro”. A humanização consagrada do menino Jesus chega ao ponto de ele afirmar que “é porque ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre”.

No canto VIII, é a proximidade com o ser infantil que faz do homem um poeta. Com essa proximidade ele está aberto a novos experimentos, à sublimação dos seres e das coisas. Seria como se possuísse o olhar de descobridor. Lembro-me do ensinamento do verso de Oswald: “aprendi com meu filho de 10 anos que a poesia é a descoberta das coisas que eu nunca vi”. Seria como se a partir dessa convivência – as coisas vistas somente pelo olhar infantil – o espírito do poeta estaria em estado de devir.

A estrofe seguinte começa com maiúsculas: “A Criança Nova que habita onde vivo/ Dá-me uma mão a mim/ [...] Que não há mistério no mundo/ E que tudo vale a pena” Este último verso dialoga com os famosos versos de “Mar português”, do livro *Mensagem*: “Valeu a pena? Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena” (idem, p. 82). Uma estrofe com uma intensa carga de existencialismo, mesmo levando em conta que essa corrente filosófica surgirá somente algumas décadas depois. Entretanto, a literatura há muito tempo se nutre dessa fonte. Camões, no episódio do velho de Restelo, é um grato exemplo disso.

Na seqüência, uma pequena estrofe de quatro versos: “A Criança Eterna acompanha-me sempre./ A direção do meu olhar é o seu dedo apontando” (grifos meus). Descontraidamente, o poeta fecha essa estrofe com dois períodos sinestésicos: “O meu ouvido atento alegremente a todos os sons/ São as cócegas que ele me faz, brincando nas orelhas”. No verso anteriormente grifado, houve inversão do sujeito que antes havia sido apresen-

tado como “Eterna Criança” e agora é a “Criança Eterna”. Esse segundo sujeito, mais forte, está bem mais próximo e íntimo. Isso me leva a dizer que a voz lírica metonicamente se encanta pelo novo ser.

Há um profundo sentimento de irmandade, de comunhão, de fraternidade, que se encaixa nos preceitos cristãos, em trecho da próxima estrofe: “Mas vivemos juntos e dois/ Com um acordo *íntimo*/ Como a mão direita e a esquerda”. Lembro-me de um dito popular que diz: “eu te conheço tão bem como o olho direito conhece o esquerdo”. É dessa maneira que o leitor convive com essa confiança, com esse conluio poético. Poucos, mas suficientes verbos de ação se apresentam: damo-nos, pensamos, vivemos (grifos meus). Essa gradação verbal revalida situação vivida em outros versos e, certamente, acentua a paz espiritual, fruto da visão humanizada. Por isso que o sagrado dificilmente aparece no canto de Caeiro como algo posto, inatingível ou mesmo condenável pelos ensinamentos cristãos. É como se ele quisesse compor uma nova ordem, a ordem do texto poético da tessitura do material que eleva. Ele procura e recupera a ordem estabelecida entre Deus e homem. Isso não implica em desfazer-se do terreno espiritual e optar pelo plano terreno ou vice-verso. Caeiro no Canto VIII foge de um modelo mítico ou de qualquer outro paradigma poético.

“Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas/ No degrau da porta de casa,/ Graves como convém a um deus e a um poeta,/ E como se cada pedra/ Fosse todo um universo/ E fosse por isso um grande perigo para ela/ Deixá-la cair no chão” (grifos meus). Utilizando-se de um espaço lúdico e temporal, que se alimenta de um ambiente familiar, o poeta atira suas pedrinhas e as personifica. Age como se estivesse em um jogo de amarelinhas de forma que para passar para outra fase é preciso pular de casa em casa ou, se preferir o leitor, de verso em verso.

Em seguida, prepara um ritual de passagem para o encerramento do canto: “Depois eu conto-lhe histórias das cousas só dos homens/ E ele sorri, porque tudo é incrível./ Ri dos reis e dos que não são reis,/ E tem pena de ouvir falar das guerras,/ E dos comércios, e dos navios/ Que ficam fumo no ar dos altos-mares”. As epopeias clássicas cantam os feitos dos heróis e das

grandes nações. Camões fez isso magistralmente, em *Os Lusíadas*, para saudar o povo português. Fernando Pessoa, em *Mensagem*, fez uma releitura épico-moderna: “Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal!” (idem, p. 82). Diz um dito antigo: “Está feliz como um rei. Está rindo de barriga cheia”. É com esse mesmo espírito que o menino quer viver. Rir com todos e para todos. Depois de ouvir tantas estórias: “Levo-o ao colo para dentro de casa/ E deito-o, despindo-o lentamente/ E como seguindo um ritual muito limpo/ E todo materno até ele estar nu”. O eu poético parece assumir o papel de Virgem Maria. Porém, essa mulher assexuada não guarda um mistério, não se cobre de luz, pelo contrário, investe-se tão somente do exercício de acalantar uma pequenina alma. A referência à nudez permeia o texto bíblico, no entanto não tem intenção de mostrar a abdicação dos bens materiais. O que se procura é o acalento materno e poético. A luz que vem ou se acende é onírica e, ao mesmo tempo, lúdica: “E brinca com os meus sonhos. / Vira uns de pernas para o ar,/ Põe uns em cima dos outros/ E bate as palmas sozinho/ Sorrindo para o meu sono” (grifos meus). Desta feita, a gradação verbal provoca um efeito imagético, sinestésico e, ao mesmo tempo, metafórico.

As duas últimas estrofes são precedidas de linhas pontilhadas, como que a dar espaço imagético para o leitor. A lírica contemplada substitui a visão sacralizada. Isso pode ser notado nos versos: “Pega-me tu ao colo/ E leva-me para dentro da tua casa./ Despe o meu ser cansado e humano/ E deita-me na tua cama”. O eu poético quer desfrutar das mesmas expectativas, que são humanas, não divinas; que são sagradas pelo texto poético e, por isso, profanas, todavia sem imolar a fé. “Esta é a história do meu Menino Jesus. Por que razão que se perceba/ Não há de ser ela mais verdadeira/ Que tudo quanto os filósofos pensam/ E tudo quanto as religiões ensinam? (grifos meus)” Caieiro sagra o texto literário ao tornar seu Menino Jesus no que todos gostariam de ter e (re)conhecer. Eis o mistério da poesia encarnada. O sacro e o profano feitos da mesma matéria. A poesia anuncia e ergue a voz do poema. A dessacralização do texto literário em Alberto Caieiro, no Canto VIII, une tradição com ruptura e o levante da imagem poética se sustenta pelo paganismo su-

perior. A dessacralização (des)limita a fronteira da humanização de Cristo. A mesa dos versos é (ante)posta e a ceia do menino poeta é servida.

REFERÊNCIAS

BERARDINELLI, Cleonice. *Estudos de Literatura Portuguesa*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985. p.263.

BÍBLIA SAGRADA AVE MARIA. Revisada por Frei José Pedreira de Castro, O.F.M., e pela equipe auxiliar da Editora. 135.ed. São Paulo: Ave-Maria, 2000. p.1286.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna (da metade do século XIX a meados do século XX)*. Trad. Marise M. Curioni. 2.ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1991.

LIND, George Rudolf. “B. Alberto Caeiro, O renovador do paganismo”. In:--*Estudo sobre Fernando Pessoa*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, s/d. p.109.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. (org.) Maria Aliete Galhoz. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

RAMOS, Isaac N. A. “Confluências, divergências e singularidades”. In: *Ensaaios de Literatura Comparada: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde*. (org.) Isaac Newton Almeida Ramos & Agnaldo Rodrigues. Cáceres-MT: Unemat Editora, 2004.

OLHAR DE DESCOBERTA NA FORMAÇÃO DE LEITORES NAVEGATIVOS

José Augusto de A. Nascimento²²

Introdução

Em 1996, Lucia Pimentel Góes publicou *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*, marco na teoria literária infantil/juvenil no Brasil. Pela primeira vez, definiu-se com clareza o novo paradigma da produção literária para crianças e jovens que vinha se evidenciando desde a década de 1970. São obras que concentram múltiplas linguagens (em particular, o código escrito e o visual) e que se constroem em rico diálogo intertextual.

Antes, as obras literárias para crianças se assemelhavam aos livros tradicionais para adultos, em que o código verbal escrito costuma se sobrepôr aos demais. Até então, as imagens ocupavam espaço tímido nos livros, cumprindo principalmente funções descritivas, narrativas e decorativas. Contudo, a partir da década de 1970, outras linguagens ganham espaço nas obras infantis, com destaque para as ilustrações. As ilustrações do livro infantil atual têm papel fundamental na obra ao lado da narrativa escrita, trazendo para o leitor pelo menos duas visões em diálogo (o discurso das ilustrações e o da escrita), o que tende a multiplicar as possibilidades de sentido das obras infantis nesta relação visual-verbal.

Junto ao diálogo entre escrita e ilustrações, há um aprofundamento das referências intertextuais e da linguagem simbólica dos textos, enriquecendo o significado das obras e elevando a literatura infantil/juvenil ao patamar da grande literatura.

Lucia Pimentel Góes denomina este novo paradigma da literatura infantil de “objeto novo”. Tais transformações nos textos para crianças decorrem de uma concepção emergente de infância. Aos poucos, essa fase deixa de ser considerada mera preparação para a vida adulta, em que o indivíduo

22 Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo.

precisa ser formado o quanto antes sob uma moral tradicional, passando-se a se cultivar também as características próprias da infância. Trata-se de uma valorização da criança inventiva e criativa, e de uma educação que quer construir uma sociedade mais justa, crítica, sensível e inclusiva. Nesse sentido, com uma visão pedagógica menos cartesiana, levando em conta as especificidades de ser criança, é que se fazem possíveis e bem-vindos o diálogo intercódigos, o simbolismo e a intertextualidade na literatura infantil.

Junto a isso, avanços gráficos, como a preparação de fotolitos (matrizes para impressão) por técnicas digitais, em lugar da fotocomposição (fotosensibilização), aprimoram a qualidade de reprodução de imagens e de cores. Essa melhora técnica viabiliza a produção das obras visualmente mais ricas, tornando possível o projeto do “objeto novo”.

A partir da década de 1990, avanços tecnológicos na área da computação – tais como a miniaturização dos computadores (microcomputadores, notebooks, netbooks, palmtops etc.) e a popularização dessas máquinas – possibilitaram um aprofundamento dessas relações intercódigos e intertextuais nos textos. A essas obras – em que o diálogo intercódigos ultrapassa a relação ilustração-escrita, e a intertextualidade se concretiza em hipertexto – denominamos de literatura navegativa. Assim, o leitor do “objeto novo” proposto por Lúcia Pimentel Góes, hoje precisa ainda mais do olhar de descoberta para explorar os nós e nexos dos textos potenciais da hipermídia.

1. O “objeto novo” e o *boom* da literatura infantil

A “descoberta da qualidade específica do ser criança” (COELHO, 1991, p.138) que ocorre ao longo o século XX culmina no chamado *boom* da literatura infantil entre as décadas de 1970 e 1980. Conforme Lucia Pimentel Góes:

[Antes] não se admitia um leitor ativo, movido por seus sentidos. Na literatura infantil e juvenil tradicional, ligada à pedagogia, a criança é um receptor passivo. A história era vista como um processo de transmissão de informações morais. A concepção atual rompeu com essa ideologia (GÓES, 2003, p.15).

Assim, um novo momento da literatura infantil/juvenil no Brasil surgiu no último quarto do século XX. Em oposição à literatura moralista e dogmática de até então, aparece o *experimentalismo* e o *questionamento* de tudo que era tido como verdade absoluta.

Às obras publicadas sob essa nova ótica Lúcia Pimentel Góes denomina com grande lucidez de “objeto novo”: “é a denominação por nós sugerida para os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada. Para lê-lo em fruição plena é preciso um *olhar de descoberta*” (GÓES, 2003, p. 19).

As características fundamentais do “objeto novo” são:

- a) textos plenos de significados e intertextualidades. Para uma leitura mais proveitosa dele é preciso um “olhar de descoberta”, investigativo;
- b) sua leitura se faz de forma lúdica e possibilita o aprendizado que as situações do mundo real não oferecem, antes bloqueiam, traumatizam ou subvertem;
- c) seu processo de significação parte da relação leitor-texto, a partir dos aspectos sensoriais, emocionais e racionais;
- d) o leitor que assim lê pode desenvolver sua expressão criadora ou sua capacidade de criar, inventar, relacionar, comparar, escolher, optar, desenvolver.

O “objeto novo” exige do leitor “olhar de descoberta” para sua plena fruição. São textos que favorecem leituras plurais. São “palavra gorda, obesa”, textos simbólicos, dialógicos, exercitando o olhar plural, estimulando a sensibilidade, a criatividade e a formação crítica do leitor.

O leitor da intertextualidade pode *ad-mirar*, pois tem os sentidos despertos, memória avivada e acionada, vendo o que existe, sem submeter-se às leituras-desvios, pois as detecta. Conhece o texto como prática intertextual e intersemiótica, reconhece a inter-relação e a dialética da linguagem em movimentos circulares de renovação-revolução. Leitura, espaço deflagrador de outras ações-revoluções. Sinestesia da percepção, porque cruzamento de sensações. (GÓES, 2003, p. 24)

O advento das mídias digitais, como se demonstrará a seguir, possibilita uma renovação e um aprofundamento dessas características. A intertextualidade se concretiza em hipertextualidade, o olhar de descoberta se faz leitura navegativa e a concentração de linguagens se agudiza em diálogo intercódigos.

2. A hipermídia: traços definidores

A hipermídia é um suporte virtual, que se tornou evidente nas mídias digitais, sobre o qual se revelam textos em códigos variados e mistos, conectados de forma hipertextual.

A linguagem digital (código binário) armazena em um mesmo formato informações sonoras, visuais e verbais e conecta essas informações, reunindo em um mesmo suporte, gêneros textuais que antes só podiam ocupar lugares distintos, por exemplo: um artigo de jornal escrito e uma vídeo-reportagem, ou uma música e um conto.

Com a popularização da internet, esses textos podem ser criados e lidos quase instantaneamente em qualquer ponto do globo. Assim, o leitor da hipermídia tem contato rápido e simples a uma ampla gama de textos, desde que tenha acesso a um computador conectado à internet e que domine os mecanismos de leitura-navegação na rede.

Desse modo, junto com a cultura hipermediática, torna-se evidente um tipo especial de leitura: a leitura navegativa. É a leitura da multiplicidade de linguagens, da seleção/inter-relação das infinitas informações veiculadas pelos meios digitais. É a leitura da tela do computador, que “navega entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais” (SANTAECLA, 2004, p. 31).

É uma leitura que exige seletividade, para que o leitor não se perca nos mares virtuais. O leitor navegativo tem (ou deveria ter) consciência de que o mundo é muito maior do que ele pode dominar e escolhe, na infinidade de textos que tem à disposição (todos à distância de poucos cliques), os textos e caminhos que lhe interessam.

Podemos definir três características principais da linguagem hipermediática: o diálogo intercódigos (nas matrizes visual, verbal e sonora), a hipertextualidade e a interatividade. Ainda que nenhuma delas seja exclusiva das mídias digitais, encontram na computação e na internet terreno fértil para desenvolver suas potencialidades.

2.1. O diálogo intercódigos e a concentração de linguagens

Tendo se estabelecido sob influência das mídias audiovisuais (período do *boom* da literatura infantil), o diálogo intercódigos se amplia na literatura navegativa. Isso acontece em decorrência da plasticidade do sistema digital, capaz de traduzir múltiplas linguagens sob um mesmo código binário. Isso, aliás, é o que permitiu o fenômeno chamado de “convergência das mídias”: jornal, tevê, telefone, agenda, vídeo, música, livro etc., em um mesmo suporte digital (o computador, o celular, o palmtop etc.).

Assim, para uma leitura navegativa é necessária habilidade do leitor nos vários códigos e em entrecruzá-los, já que a compreensão mais plena do significado dos textos apresentados nesses novos suportes se dá pelo produto (pela inter-relação) das várias linguagens:

[É] a hibridização de linguagens, processos sígnicos, códigos e mídias que a hipermídia aciona e, conseqüentemente, a mistura de sentidos receptores, a sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir, na medida mesma em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando na sua realização (SANTAELLA, 2004, p. 47-48).

Esse conceito converge com uma das características do “objeto novo” proposto por Lúcia Pimentel Góes: a concentração de linguagens. Assim, tanto no “objeto novo”, quanto nos textos intercódigos é essencial o diálogo de códigos e linguagens: “Situamos o livro de literatura infantil e juvenil entre duas balizas: o texto só-imagem, de um lado, e, de outro, o texto só-verbal.

Entre ambas há um rico e variado acervo de obras que concentram várias linguagens” (GÓES, 2003, p. 19).

2.2. A hipertextualidade e a intertextualidade

Além de serem intercódigos, os textos hipermediáticos são descentralizados e alineares, uma vez que os trechos de texto (em múltiplos códigos) se conectam por meios de nexos (promovendo a leitura não linear), e o leitor pode principiar a leitura por diversos nós (e até por pontos diferentes dentro do mesmo nó, promovendo a descentralização da leitura).

Um nó é um trecho de texto (que pode ou não ter sentido completo) cuja significação se amplia (ou se completa) pela navegação, conectando-se a outros nós. Ele pode ser um bloco de vídeo, de som, de escrita, uma imagem, uma animação etc.

Os nexos, por sua vez, são conexões entre um nó e outro. Eles são ativados pela interação do usuário, geralmente pelo clique do *mouse* em um hiperlink (uma palavra, expressão, imagem... do nó que serve para transportar o leitor a outros pontos da rede correlacionados).

Graficamente poderíamos representar um nó como um ponto no cruzamento entre os fios de uma rede, e os nexos como os trechos de fio entre um ponto e outro. Essa forma de leitura, que se constrói pela navegação entre nós por meio de nexos dá-se o nome de hipertextual.

Como se pode perceber, a hipermídia é um espaço de textos potenciais que só se completam (de modo efêmero) pela intervenção do usuário. Trata-se da “capacidade de armazenar informações e, por meio da interação do receptor, transmutar-se em incontáveis versões virtuais” (SANTAELLA, 2004, p. 49). Assim, nos textos navegativos, a leitura não segue uma sequência linear. A leitura muitas vezes pode começar em diversos pontos da tela e há sempre a possibilidade de se dirigir a um ou outro nó, de acordo com o interesse do leitor.

Assim, a intertextualidade do “objeto novo” descrito por Lúcia Pimentel Góes, agora é concretizada também como hipertextualidade nos textos navegativos. Enquanto na intertextualidade os textos referidos estão fora do texto lido (referências extratextuais), no hipertexto, eles se encontram dentro da própria mídia, podendo ser acessados por meio dos nexos.

2.3. A interatividade e o olhar de descoberta

No computador, por meio do teclado, do *mouse*, de um *joystick*, de uma *webcam* etc., o leitor-navegador interage com o texto, escolhendo os caminhos da sua leitura e às vezes deixando marcas no próprio texto. A palavra “interação”, contudo, designa de forma ampla a relação entre dois ou mais elementos. Francis Kretz (apud SANTAELLA, 2004, p. 155) oferece uma classificação muito útil, na qual distingue seis tipos de interação leitor-texto. Delas, quatro são recorrentes e características nos textos hipermediáticos:

- a) *Interatividade arborescente* – aparece nos textos em que há escolhas, caminhos a serem selecionados. A leitura hipertextual se baseia nesse tipo de interação. Por meio dos *links*, o leitor navega pelo texto, escolhe se quer saber mais sobre este ou aquele assunto, se prefere este ou aquele caminho. Um exemplo de texto infantil que evidencia a interatividade arborescente é a *Interminável Chapeuzinho* (Angela Lago)²³. Nessa história há um ponto de saída comum: a cena da Chapeuzinho conversando com a mãe. A partir daí o leitor opta por caminhos, clicando nas opções que aparecem na tela. Outro modelo de interatividade arborescente, no suporte impresso são os livros-jogos que ficaram famosos na década de 1990. Inspirados nos *role-playing games* (RPGs), no fim de cada trecho de texto, o leitor-jogador decidia por um dos caminhos possíveis, seguindo a leitura na página indicada para aquela opção.
- b) *Interatividade linguística* – ocorre nos textos em que o leitor

23 Disponível em www.angela-lago.com.br (acesso em 7/6/2010).

seleciona informações ou textos por meio de formulários ou palavras-chave. É o caso dos *sites* de busca (ex.: Google) ou das pesquisas em bibliotecas e livrarias virtuais. A obra digital *Fairy tales*²⁴ explora literariamente esse tipo de interação. Nele, pelo preenchimento de um formulário, o leitor “personaliza” o conto de fadas que irá ler.

c) *Interatividade de criação* – nesse tipo de interação o leitor/usuário pode interferir no conteúdo. É o caso dos comentários deixados em *blogs* ou dos conteúdos colaborativos (ex.: Wikipédia). No *site* de Sérgio Capparelli²⁵, por exemplo, o leitor pode completar versos e rimas de vários poemas infantis.

d) *Interatividade de comando contínuo* – caracteriza-se pela modificação, deslocamento de objetos visuais ou sonoros por manipulação, como acontece nos *videogames*. No ciberpoema “Chá”²⁶, de Sérgio Capparelli e Anna Cláudia Gruszynsk, o leitor pode colocar diversas imagens dentro de uma xícara, arrastando-a com o *mouse*. É um uso típico da interatividade de comando contínuo, na literatura para crianças.

É importante destacar que essa divisão é apenas teórica, de modo que é possível encontrar, num mesmo texto, simultaneamente várias dessas formas de interação entre leitor e texto.

Assim, é fundamental ter “olhar de descoberta” para fruir os textos navegativos. Nele, o leitor é chamado sempre a optar, a decidir que caminho seguir a partir dos hiperlinks (índices dos nós a que se referem), cada trajeto com uma consequência, cada percurso, uma nova leitura. E a leitura de cada nó, textos em vários códigos simultâneos (imagens, escritos, animações, sons etc. em diálogo), requer também “olhos bem abertos” para captar os múltiplos sentidos resultantes da associação das várias linguagens.

24 Disponível em <http://wetellstories.co.uk/stories/week3> (acesso em 7/6/2010).

25 www.capparelli.com.br (acesso em 7/6/2010).

26 www.capparelli.com.br (acesso em 7/6/2010).

3. Exemplos de textos navegativos na literatura infantil

Selecionamos alguns entre muitos exemplos de textos navegativos para crianças e adolescentes.

Entre as obras impressas temos:

- a) *Obras em que há notas marginais e quadros explicativos* – em *Que história é essa? 2*, de Flávio de Souza (2000), os textos principais são completados por quadros com charadas, enigmas e curiosidades para o leitor. Já em *Todos contra D@nte*, de Luís Dill (2008), quadros detalham e explicam trechos específicos da obra.
- b) *Obras em que há diálogos intercódigos e intergêneros* — em *De fora da arca*, de Ana Maria Machado (2004), além da narrativa principal, há partitura e letra de música, bem como eu texto explicativo sobre a história dessa música. Em *17 é toi*, de Tatiana Belinky (2005), a narrativa ficcional divide espaço com fotografias documentais e com informações históricas.
- c) *Obras com estrutura labiríntica, não linear, descentralizada* – como em *Zubair e os labirintos*, de Roger Mello (2007), e em *Todos contra D@nte*, de Luís Dill (2008), em que a leitura pode ser feita de diversas formas, organizando blocos de texto.

Assim, como nos textos que acabamos de listar, a leitura navegativa extrapola as mídias digitais, influenciando a mídia impressa. Ainda assim, é no computador e na internet que essa leitura tem se manifestado de forma mais patente, uma vez que foi a partir dela que essa leitura se evidenciou. Ela aparece muita claramente, por exemplo, nos textos dos *sites* de Angela Lago²⁷ e Sérgio Caparelli²⁸, alguns deles citados ao longo deste artigo.

27 Disponível em www.angela-lago.com.br (acesso em 7/6/2010).

28 Disponível em www.capparelli.com.br (acesso em 7/6/2010).

Considerações finais

Os textos navegativos (ou, melhor, a leitura navegativa) levam a um elevado grau de intersemiose (concentração de linguagens). Para além do diálogo ilustração-escrita típica do “objeto novo”, na hipermídia essa relação extrapola para outros códigos, além dos diálogos intergêneros. A intertextualidade, por sua vez, se configura também como hipertextualidade. Por meio dos hiperlinks, as inter-relações de obras se tornam concretamente acessíveis durante a leitura.

Assim, pela virtualidade de sua interface e pelo modo como foi historicamente construída, a leitura navegativa favorece, num leitor proficiente, uma leitura intercódigos, intergêneros, hipertextual, associativa e interativa, propondo vários caminhos e formas de leitura de acordo com o interesse do leitor.

Como se pode constatar pelas obras citadas, a influência da hipermídia na literatura para crianças já é bastante evidente e difundida no Brasil. Para que o leitor possa escolher caminhos e usufruir dessa multiplicidade de alternativas, é necessário que ele tenha habilidade nos vários tipos de leitura, textos e suportes. Dessa forma, a sua formação plena deve contemplar toda essa variedade. Ou seja, é necessário um ensino de leitura que, além dos textos tradicionais, contemple práticas de leitura significativas e diversificadas. Nesse sentido, a afirmação de Lúcia Pimentel Góes (2003, p. 114) continua atual e urgente: “o leitor se constrói quando consegue atribuir significado à palavra, interagindo com um contexto. Que jogo pode ser mais divertido e estimulante do que ler jogando ou ler brincando?”.

Por ser intersemiótico e intertextual, o “objeto novo” segue válido e a sua compreensão fundamental para o estudo da leitura navegativa evidenciada pelas mídias eletrônicas. Os livros infantis dessa primeira década do século XXI demandam cada vez mais “olhos bem abertos, arregalados” dos pequenos leitores, estimulando neles a criatividade, a sensibilidade e o senso crítico. Desse modo, o “objeto novo”, vislumbrado por Lúcia Pimentel Góes há mais de uma década, segue “novo”, “novíssimo”, referência obrigatória para todos

os envolvidos na formação dos novos leitores: pais, educadores, estudantes de Letras e Pedagogia e estudiosos da literatura para crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

BARAN, Paul. *On distributed communications*. Rand: Califórnia, 1964.

BELINKY, Tatiana. *17 é ton!*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CAMARGO, Luis. “Poesia infantil e ilustração: estudo sobre ‘Ou isto ou aquilo’ de Cecília Meireles”. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

CAPPARELLI, Sérgio. “Chá”. Disponível em: www.capparelli.com.br. Acesso em: 7/6/2010.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CEREJA, Willian Roberto. “Literatura escolar: entre o tradicional e o oficial”. In: *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Ateliê, 2005, p.89-126

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

_____. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Zilda da. “Entre livros e telas: a literatura para jovens leitores. Disponível em: <http://multiplasleituras.blogspot.com> (Acesso em 15/10/2008).

_____. “Hibridismo, múltiplas linguagens e literatura infantil e juvenil”. In: *Encontro Regional da ABRALIC: literatura, artes, saberes*. São Paulo: USP, 2007.

_____. “A escritura & os novos meios de produção de linguagem”. In: *Anais do Seminário Nacional de Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: XV Bienal Internacional do Livro de São Paulo, CBL, 1998.

DILL, Luis. *Todos contra D@nte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FERRARI, Pollyana (org.). *Hipertexto, hiperídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI JR., Paulo. “Infância, escola e filosofias da educação”. In: *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. “Literatura infantil brasileira: da colonização à busca da identidade”. *Via Atlântica*, n. 9, jun/2006.

_____. “Ensino Superior e construção da cidadania”. In: *LDB, Ensino Superior e Construção da cidadania*. São Paulo: Plêiade, 2000.

_____. “A roupa infantil da literatura”. *Revista do Centro Universitário Barão de Mauá*, v.1, n. 2, jul/dez, 2001.

LAGO, Angela. *A interminável Chapeuzinho*. Disponível em: www.angela-lago.com.br. Acesso em: 10/12/2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: 34, 2000.

_____. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: 34, 1993.

MACHADO, Ana Maria. *De fora da arca*. São Paulo: Ática, 2004.

MELLO, Roger. *Zubair e os labirintos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MELLO E SOUZA, Antonio Candido de. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

NASCIMENTO, José Augusto de A. *Literatura infantil e cultura hipermediática: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura*. Dissertação de mestrado apresentada à FFLCH/USP, São Paulo, 2006.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada*. São Paulo: Edusp, 1997.

PELLEGRINI, Tânia et al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac, 2003.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. “Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo”. *Líbero*. Ano V, v. 5, n. 9-10, 2002. p. 30-39.

_____. *Matrizes da linguagem e do pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991. pp. 46-56

SOUZA, Flavio. *Que história é essa? 2*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

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

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: Senac, 2001.

LÚCIA PIMENTEL GÓES E A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA

Joseane Maia Santos Silva²⁹

O marco inicial da história da literatura infantil e juvenil brasileira foi a publicação de *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da Baratinha* e *Contos da Avozinha* (ambas em 1896), de Alberto Figueiredo Pimentel. O país acabara de sair de um regime escravocrata, começava o advento do sistema republicano e os primeiros ventos da modernidade sopravam alvissareiros, trazendo demandas educacionais, dentre elas, a importância de afirmação de uma identidade nacional no imaginário da infância e da juventude. Situada, pois, entre os objetivos de distrair, instruir e consolidar o projeto de um Brasil moderno, desvinculado definitivamente de Portugal, a literatura do final do século XIX passa a cumprir uma espécie de missão, tanto na instituição escolar como fora dela.

De acordo com Zilberman e Lajolo (1986, p. 18):

De um lado, a literatura infantil se converte facilmente em instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade que o País, através das formulações de suas classes dominantes, precisa difundir entre as classes médias ou aspirantes a elas no conjunto das camadas urbanas de sua população. De outro, inserida no bojo de uma corrente mais complexa de nacionalismo, a literatura infantil lança mão, para a arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador.

Essa essência conservadora somente foi rompida quando Monteiro Lobato, nas primeiras décadas do século XX, põe em prática um projeto literário caracterizado por inovações na linguagem, no uso do humor e na fusão do real com o maravilhoso. Ao cunhar a matéria literária com esses elementos, é possível vislumbrar o pensamento do autor no que diz respeito à leitura literária. Para ele, a obra infantil deveria conjugar diversão, alimento

29 Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo; Profa adjunta da Universidade Estadual do Maranhão.

para a fantasia, e vivência de emoções ao lado de compreensão da realidade. A importância do legado lobatiano não se restringe somente ao fato de ter formado gerações de leitores, como também de ter influenciado inúmeros escritores. Considerado o criador de uma literatura genuinamente nacional, sua importância justifica-se, segundo Marisa Lajolo, porque:

[...] A obra infantil lobatiana é um projeto literário e pedagógico sob medida para o Brasil que a viu nascer e multiplicar-se ao longo de mais de vinte anos. Monteiro Lobato aposta alto na fantasia, oferecendo a seus leitores modelos infantis – as personagens – cujas ações se pautam pela curiosidade, pela imaginação, pela independência, pelo espírito crítico, pelo humor (LAJOLO, 2000, p. 59-60).

Nas décadas seguintes, a produção literária infantil distancia-se cada vez mais das concepções que marcaram as obras do pioneiro Figueiredo Pimentel e dialoga com seu tempo, para firmar-se em diversidade de temáticas, em criatividade, ora lançando mão do velho para fazer o novo, ora inovando pelo uso das tecnologias hipermediáticas. Assim sendo, o século XX trouxe maioridade plena a nossa literatura, graças à articulação do maravilhoso, da fantasia e da realidade com modos criativos de narração, de configuração poética, numa linguagem rica em jogos de palavras e, principalmente, com o advento da ilustração, que tem elevado ainda mais o livro ao estatuto de obra de arte.

O fato de conjugar linguagem literária, simbolismo, falar ao imaginário, desenvolver a sensibilidade estética, suscitar emoções e, ainda, tangenciar as experiências do leitor, confere a importância de que é dotada a literatura como o texto, por excelência, indispensável à formação cultural da infância e da juventude de um país. Da mesma forma, ao lidar com a palavra, matéria-prima da arte literária, o(a) autor(a) reveste-se de uma função sociopolítica e cultural, na medida em que lida com um tipo de comunicação inter-humana em que as veledades mais profundas do indivíduo se tornam elementos de contato entre os seres humanos e de compreensão da realidade em que vive (CANDIDO, 2006).

Logo, o prestígio de que goza, na atualidade, a nossa literatura deve-se ao exercício intelectual de vários autores e autoras, como, por exemplo, Ana Maria Machado, Angela Lago, Bartolomeu Campos Queirós, Eva Furnari, Elias José, Marina Colassanti, Ruth Rocha, Ricardo Azevedo, Roger Mello, Tatiana Belinky e Ziraldo, dentre outros. É, pois, nesse patamar de relevância que destacamos Lúcia Pimentel Góes. Primeiro, como professora e participante ativa nas áreas de educação e literatura, condição usada para organizar significativos eventos (seminários, congressos, mesas redondas, cursos), contribuindo, assim, para o avanço da história literária brasileira. Segundo, como escritora, o que lhe garantiu importantes prêmios como Jabuti e APCA/Associação Paulista de Críticos de Arte. Nos últimos anos, suas obras, tanto teórica como literária, integram o maior programa de distribuição de livros para as escolas públicas brasileiras, o PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE), numa prova incontestante do valor de sua produção.

Suas obras literárias abarcam as linhas do realismo cotidiano, do realismo mágico, do maravilhoso e do experimentalista, com objetivo bastante claro: estimular a imaginação da criança. Esse norteamento no processo de criação artística encontra coerência com a defesa que faz da literatura:

Com a literatura, nos seus diversos gêneros e subgêneros, [...] podemos influir sobre a vida afetiva e estética da criança. O livro [...] traz o conhecimento do mundo, do homem, das coisas, da natureza, do avanço da civilização em dimensões múltiplas – histórica, social, ética, tecnológica, psicológica, ontológica, holística -, portanto auxilia a aprendizagem de vida, formando o gosto, possibilitando escolhas, paradigmas fundamentais para o ser humano (GÓES, 2005, p. 252).

Categórica na definição do que seria literatura infantil, como sendo fruto de uma “linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias” (Ibid., p. 232), esse conceito perpassa o conjunto de suas obras que ora trazem a infância, com suas brincadeiras e aventuras, ora misturam o real e o irreal, ora

versam sobre problemas do cotidiano. Demonstrando uma produção em contínuo amadurecimento estilístico e temático, Nelly Coelho afirma que a autora “[...] procura estimular na criança o sentimento da natureza, o interesse pela vida, pela realidade brasileira e, ao mesmo tempo, estimular sua imaginação, curiosidade e criatividade” (COELHO, 1995, p. 589).

De mente aberta e consciente das transformações operadas na produção para criança, Lúcia Pimentel Góes denomina o livro infantil de **objeto novo**, graças à conjugação de linguagens de natureza várias (diferentes) e variadas (múltiplas formas), além de analisar os possíveis efeitos da leitura e sua importância para a formação de mentes que sejam críticas:

A pluralidade do suporte físico no livro *objeto novo* – literatura infantil e juvenil – demonstra a ruptura com o estereotipado, o redutor, a mesmice. Abre-se para oportunidades de enriquecimento da sensibilidade, da percepção, ativando e acionando o equipamento sensório-motor e cognitivo da criança (e do adulto) e trabalhando a palavra, sinal distintivo do ser humano, bem como outros sistemas sógnicos. A educação estará em percurso criativo, aberto, beneficiando o educando na livre expressão de sua potencialidade em diálogo com a vida. O que seria educar senão preparar e instrumentalizar para as buscas pessoais na aventura de viver? (GÓES, 2003, p. 21-22).

Ao considerar o professor como potencial mediador entre a criança e o livro, a autora faz importantes reflexões sobre modos de ler e de analisar o livro, sempre levando em conta que devem estimular o apetite pelo ouvir, contar e ler histórias. Por isso, afirma:

O livro infantil sabe-se arte, literatura, e passa por modificações introduzidas por outras tecnologias, indo da linguagem dos quadrinhos à dos meios eletrônicos. O texto, objeto real, com linguagem verbal, visual e grafotipográfica, extrapola o invólucro físico tradicional. Temos brinquedos-livros, jogos-livro, livro de pano e

outros materiais. Esse objeto novo toca nos sentidos do equipamento humano, como já referimos.

O professor, guia dessa descoberta, precisa inserir a criança ativa, participante, comunicativa nesse processo
IMAGINAÇÃO=IMAGEM + AÇÃO (Ibid.,p. 20-21).

A literatura popular, principalmente o gênero fábula, tem sido objeto de rigoroso cogitar da autora em questão, assim sendo, encontramos aprofundamento e novidade na obra *Fábula brasileira ou fábula saborosa: sábia, divertida, prudente, criativa*, em que a define como gênero narrativo ficcional, com formas (prosa, poesia, fórmulas rimadas), com personagens (seres humanos, animais, seres inanimados, seres divinos) e com funções sociais (lição de moral ou sapiencial, informação, divertimento), daí inaugurar uma brasilidade, fruto de três vertentes: a fábula de recriação popular (reúne as tradições esópica e indiana), a fábula de origem indígena e a fábula de origem africana. Conclui, então, que essa mistura resulta em singularidades no plano do conteúdo e no plano da expressão.

Assim sendo, a autora propõe a seguinte classificação dividida em quatro subcategorias:

fábula aprendizagem – contém explicações sobre origens, início etc;

fábula didático-moralista – contém estatuto axiológico, com discurso monolítico-dogmático, moralista, maniqueísta;

fábula admiração – contém visão nova, reinventada pelo povo brasileiro;

fábula moderna – contém o resultado da fábula-matriz nas estórias de animais e no resgate de formas.

Porém, a autora não se limita a propor apenas uma classificação, acrescenta, também, que a leitura de fábulas pela criança e o jovem é importante para sua formação porque tangencia a experiência humana, colaborando com o enfrentamento das questões ligadas ao psicológico e ao emocional, porque o fabular se imbrica, miscigena, transtextualiza. Em suas palavras:

Todo esse contar (vindo desde os tempos mais remotos, quando as formas não obedeciam a limites rígidos, até os dias de hoje) muitas vezes brota da necessidade do homem de explicar o mundo e de explicar-se, de se situar nele. Por outras palavras, é a busca incessante de conseguir a egoicidade, de alcançar a integridade, assenhorar-se da própria identidade, enfim, de tornar-se SUJEITO DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA, que tece as estórias criadas pelo homem, sobre o homem, sobre o homem e a vida. Todo leitor é criador de si próprio e da vida (GÓES, 2005, p.230) (destaque da autora).

Com esses pressupostos, destacaremos, a seguir, algumas obras literárias como exemplo de exercício criativo e do processo de reinvenção dessa matriz folclórica brasileira a que tem recorrido, ao longo dos anos, que resultou numa produção de elevado nível estético, sendo, portanto, compreensível que seja reeditada inúmeras vezes.

Começemos por *A maior boca do mundo* (1984), que parte de conhecida adivinha popular (Qual a maior boca do mundo?) para enredar, através da resposta dada à menina Laurita, numa cadeia enumerativa, vários animais, a exemplo do conto acumulativo. Apesar da aparente simplicidade, a narrativa é divertida, cria expectativa e surpreende o leitor, além de tratar de questões sérias, como a busca do conhecimento, a coragem para enfrentar desafios e a necessidade de o ser humano ter disposição para percorrer caminhos que levem ao aprendizado. Prática essa vivida pelo homem primitivo, pois “as perguntas feitas possuíam um caráter predominantemente cosmogônico” (HUIZINGA, 2001, p.120).

Ao colocar uma avó que instiga a neta a encontrar a resposta para uma pergunta difícil – por sua vez dada por um velhinho – a autora subverte a ordem, uma vez que é comum a criança perguntar muito e o adulto se queixar disso ou até desestimular a curiosidade infantil. O resultado dessa inversão é a imediata identificação da criança com a obra, cuja mensagem se comunica, ainda, com sua natureza brincalhona (a repetição vai ao encontro disso), aventureira (os lugares percorridos) e especulativa (a reiterada pergunta-mote

da estória e a variedade de animais). A relação da criança com a avó e com o velhinho mostra ainda os benefícios e a importância dessa convivência, em que a curiosidade encontra na experiência apoio e incentivo. A autora vai, portanto, na contramão do senso comum e mostra que criança tem capacidade de compreensão e condições de interagir com o mundo. As ilustrações de Cláudia Scatamacchia oferecem complementaridade nas ações e significados propostos pelo texto, considerado: “Um trabalho inteligente e sensível de Lúcia Góes, que reverbera a importância e a sabedoria dos mais velhos, ao mesmo tempo em que resgata a adivinha do acervo popular” (KOLLROSS, 2003 p. 6).

A Girafa e o mede-palmo (1984) constitui-se o típico exemplo da estória de animal, subcategoria da fábula moderna, que a autora define como uma narrativa centrada em bichos, independentemente da presença ou não de seres humanos, de seres sobrenaturais ou de seres animados. O livro conta como Benedita, uma girafa superdistráida, fica presa nos galhos de uma árvore, fica “engalhada”, portanto. Aparece o pequeno mede-palmo, no seu passo lento, disposto a tirar a girafa de situação tão complicada. A princípio, mede-palmo ficou até incomodado com o choro da girafa, com os pingos de lágrimas que caíam em suas costas, para depois, diante da impossibilidade de, sozinho, resolver o problema, buscar a ajuda dos outros animais. O jabuti sobe em suas costas, mas diante de tamanha altura, chama a capivara, não sendo ainda suficiente.

Assim, usando o recurso da acumulação, a narrativa traz um desfile de bichos: o porco-espinho, o macaco-prego, o guariba, o jacaré, as aranhas que, formando uma escada e, perante uma plateia de outros bichos (tatus, antas, coelhos, preás, corujas, raposas, cutias, borboletas, besouros, formigas), começam a operação desencilhe do pescoço da Benedita, sob as ordens de mede-palmo. Apesar de um fiapo de corda tecida pelas aranhas tocar no focinho do porco-espinho, quase provocando um espirro e do quase desmaio da capivara, a girafa seguiu as seguintes instruções do mede-palmo:

Benedita, mexa o pescoço um palmo para a esquerda...
isso.
Agora, vá dois palmos para a direita... muito bem!
Mais três palmos para a frente... Puxe agora o pescoço
para trás...
Oba! O pescoço se soltou! (GÓES, 2004, p.30)

Os bichos desfazem a escada, na maior algazarra, Benedita sai alegre e mede-palmo, orgulhoso, retoma seu passo compassado, encerrando assim a narrativa:

Junta os pés – mede um palmo – estica;
junta os pés – mede um palmo – estica; junta os pés...
(Ibid., p.32)

A obra remete à temática de a união fazer a força, isto é, para o enfrentamento dos problemas, é necessário persistência, o uso da inteligência e, mais importante, o exercício da solidariedade. Porém, essa não é uma mensagem imposta, num discurso fechado, unilateral; para tanto, colabora o texto simples, transparente, cujo enredo, num crescendo de ações, forma elos para a salutar convivência em comunidade. E o que era um problema divertiu, quebrou a rotina da floresta, transformou-se num espetáculo, com plateia e exibição de um orgulhoso mede-palmo e uma aliviada e feliz girafa.

No diálogo entre linguagem verbal e linguagem imagética, as ilustrações de Maria Cecília Marra constituem-se elementos de apoio à narrativa do começo ao fim, sendo algumas páginas fundamentais para mostrar como a questão do alto/baixo se constituiu, a princípio, um desafio a ser vencido pelas personagens principais (a girafa e o mede-palmo). As imagens da lágrima da girafa nas costas do mede-palmo, fazendo-o pensar que é chuva; do mede-palmo na altura apenas do pé da girafa; do corpo da girafa, tendo na altura da perna os bichos que tentam ajudá-la são exemplos de como o trabalho artístico da ilustradora enriquece o texto. Há páginas que exigem do leitor o manuseio do livro no comprido, para admirar o tamanho da escada formada

pelos bichos, comprovando o valor da imagem na ampliação de significados concebidos pela autora.

Literatura oral e literatura escrita, uma inspirando a outra, aquela oferecendo matéria para a reinvenção desta tem, na obra *Vira, Vira, Vira Lobisomem*, publicada em 1988, um dos pontos altos da literatura infantil e juvenil brasileira. Retomando o mito lobisomem, a autora centra no aspecto negativo – a metamorfose – para mostrá-lo como aspecto positivo. Explicando melhor: a narrativa tradicional enfoca a transformação do homem em bicho como um mistério que assombra e mete medo nas pessoas; ao contrário, esta narrativa moderna enfoca a transformação do homem, desde o nascimento, em vários bichos (gavião, leão, zangão, urso, tubarão, cisne, raposa, coruja, pomba, ostra e borboleta), cujas características acompanham o amadurecimento da espécie humana, como, por exemplo, a elegância do cisne, o vigor do zangão, a sabedoria da coruja etc.

Em prosa poética, numa linguagem metafórica, ao invés de medo, as transformações são apresentadas como natural processo de evolução pelas quais passa o ser humano para fazer como o gavião que voou alto e longe, para explorar o universo; como o leão que travou grandes combates, no auge da vitalidade física; como o zangão que perseguiu a Rainha e os dois viveram uma linda história de amor, na plenitude da realização amorosa; como a ostra que descobriu ser necessário dez vezes sete anos para se construir uma vida, desfrutando a beleza do viver; enfim, como a borboleta que fez o peso dos anos desaparecer e foi ao encontro da lua cheia, através da separação corpo e alma.

Há, portanto, uma desconstrução dos significados evocados pela narrativa mítica tradicional do lobisomem, em consonância com a proposta da autora expressa na orelha do livro: “Ler também pode ser brincar, divertir-se, aventurar-se [...] e, assim, nesta estória do Lobisô, eu brinquei de “vira-vira” (GÓES, 2005). Ao invés do temor diante das mudanças, temos o aprendizado proporcionado pelas experiências vividas na trajetória do tempo. Há, portanto, identificação do leitor com a narrativa porque: “se a personagem Lobisô representa o caminhar humano em direção à sabedoria, é natural que o ser humano se reconheça neste processo” (KOLLROSS, 2003, p. 19).

A recente edição traz as ilustrações de André Neves que acompanham a “viração” da personagem desde o nascimento até a velhice, num estilo que mistura traços fortes, cores vivas e imagens ora surrealistas, ora convencionais, que revelam no homem aspectos do animal comparado, numa comunhão palavra/imagem, com ares de irreverência.

A preguiça (1999) apresenta três histórias. A primeira, com o mesmo título, narra que a preguiça, ao ver a filha-preguiça prestes a parir, saiu “apressada” em busca da parteira. Porém, uma pedra atrapalha tudo:

Pressa de preguiça, já sabemos: sete anos depois, ela ainda seguia viagem, quando deu uma topada numa pedra no meio do caminho (GÓES, 1999, p. 12).

O humor sem rodeios está contido na frase em que reclama zangada:

– É isso que acontece quando se tem muita pressa! (Ibid., p.13)

E no desfecho:

Afinal, quando
chegou com a
parteira, encontrou
os netos da filha
brincando no terreiro.
Já era bisavó! (Ibid., p. 15)

A segunda, *A fome da preguiça*, parte do anedotário popular, para inovar, do ponto de vista linguístico, com a repetição de letras e de pontuação, nas respostas da preguiça, ao ser interpelada se quer almoçar:

– Queeeeeeeeroooooo!
– Então vá buscar o prato!
– Nãããããoooo
queeeerooooo

maiiiiiiiiiiissssss
nãããããooooo!!!!. (Ibid., p. 21-23)

Continuando pela releitura da tradição oral, na terceira estória, *A sede da preguiça*, a autora descreve um dia da preguiça que acorda, espreguiça, caminha, levanta até choramingar que está morrendo de sede e ninguém lhe dá de beber.

Como na estória anterior, mediante a pergunta se quer água, a resposta é:

— Querooooooooooooooooooooo!
— Então, faça
o favor de soltar o pote e pegar a
sua água.... (Ibid., p. 29-31)

Lúcia Pimentel Góes, ao retomar o conto de animal *A preguiça*, de Câmara Cascudo (2004), imprime-lhe aspectos estilísticos que levam em conta a comunicabilidade com o leitor, quando substitui, por exemplo, o início da narrativa: “Estando a filha com dor de parir...” por “A filha da preguiça ia ter preguicinha.”; quando descreve o jeito de ser do animal: “... cabecinha inclinada, carinha sempre alegre. Boca riscada meio que sorrindo.”; e quando acrescenta a surpresa da preguiça, ao arrematar a estória: “Já era bisavó!”.

O potencial criativo da autora alcança maior nível ao reunir, no mesmo livro, em três narrativas autônomas, uma trama semântica relacionada à representação do animal: lentidão e indolência para agir (na primeira narrativa), para comer (na segunda) e para beber (na última). Se é verdade que a autora partiu de um já dito, no caso a tradição popular, acrescentou o lúdico, o humor, a fantasia, brincou com as palavras e inverteu significados. Estamos nos referindo ao ditado popular “Ir com sede ao pote”, mote da última narrativa, usado sempre como advertência quando se quer dizer para a pessoa controlar ímpetos ao fazer algo ou como crítica quando se quer dizer que a pessoa exagerou ao fazer algo, enfim, é um ditado que recomenda o equilíbrio como necessário para tomar atitudes ponderadas, arrazoadas. Nesse caso, é o contrário, pois a preguiça, com sede, deve ir ao pote, sim.

As ilustrações de Daisy Startari, em página inteira, em cores suaves, ampliam em significações o texto, promovendo, de acordo com a própria Lúcia Pimentel Góes, o diálogo Palavra-Imagem:

Diálogo que se produz em gradação de complexidade, seja no verbal seja no visual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, das palavras, das frases, da forma; ou dizendo de outro modo, complexidade crescente nos níveis fônico, morfológico, léxico, sintático, semântico e conjugação de linguagens (GÓES, 2003, p.73).

Em 2007, foram selecionadas para o acervo do PNBE, duas de suas obras que compõem a sugestiva Coleção Banquete Folclórico. Com ilustrações bastante sugestivas em cores e formas, de Graça Lima e Roger Mello, temos parlendas, em *Quem faz os dias da semana?*, lengalengas, em *Vamos brincar com as palavras?*, fábulas e contos de encantamentos, em *Rodas e Bailes de Sons Encantados* e assombrações, em *Assombrações da Água*. Formando um painel variado de manifestações artísticas, as obras bebem nas matrizes europeia, africana e indígena, para revelarem-se em brasilidade, com riqueza estética, ludismo e fantasia, numa hábil fusão de linguagem formal e graciosa que alimenta o imaginário do leitor, diverte e faz pensar sobre a vida, o mundo e as pessoas, como explica Nelly Novaes Coelho na contracapa da primeira obra citada:

Lúcia Pimentel Góes reuniu e recriou várias parlendas neste livro. “Brincando” com a estrutura poética dessa forma bastante difundida de conto folclórico, Lúcia nos mostra como diferentes povos e pessoas vivem a semana. Ao ler essas inesperadas e divertidas “semanas”, o pequeno leitor passa a refletir sobre como vive o seu próprio tempo (COELHO apud GÓES, 2005).

O percurso que Lúcia Pimentel Góes realiza quando transita da própria obra literária, bem como de outras obras as quais analisa, para considerações teóricas sobre o objeto livro, sobre como o professor deve abordá-lo no

contexto escolar, se dá com a mesma sensibilidade estética e com indiscutível rigor científico, à altura das ideias que lhe são bastante caras:

a literatura infantil jamais deve ser destituída de qualidade
porque destina-se à criança;
a criança deve ser reconhecida como ser pensante que é.

Ao inserir-se nestas duas frentes – a da produção de obras literárias e da produção de obras teóricas sobre literatura infantil e juvenil –, o legado da autora dialoga com a infância, com a juventude e com os mediadores responsáveis pela formação cultural de gerações de brasileiros, fechando um círculo em que a literatura avulta indispensável ao processo de humanização do indivíduo por ser uma ciência do imaginário, visto que o texto literário é fruto de “um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares” (COELHO, 2000, p. 24).

Nas duas linhas de produção de Lúcia Pimentel Góes, portanto, fica evidente o combate ao reducionismo conferido ao vocábulo infantil que, ao lado do termo literatura, promove equívocos de toda ordem (publicações descuidadas, textos bobos, preconceitos, ideologias etc.); e a emulação ao compromisso por parte do professor com o fazer pedagógico ao mediar o encontro entre livros e leitores.

Concluindo, juntando ação às palavras, a autora caracteriza-se por uma densidade literária que capta o leitor-criança, visto que aborda o ambíguo, o plural, a fantasia, alimenta o imaginário, sem, contudo, deixar de estabelecer vínculos com o real. Caracteriza-se por uma consciência da importância da cultura para o ser em formação, uma vez que a literatura, como manifestação artística, atua de maneira lúdica sobre a criança, abrindo possibilidades concretas para interrogar a si e à realidade, além de oferecer-lhe condições de inserção no mundo em que vive como sujeito crítico. Caracteriza-se, ainda, por uma intelectualidade compromissada com o exercício da palavra que esteja a serviço de uma educação libertadora. Por essa razão, não podemos deixar de

reconhecer que Lúcia Pimentel Góes leva muito a sério o exemplo deixado por Monteiro Lobato.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1978.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. São Paulo: EDUSP, 1995.

_____. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GOÉS, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

_____. *A preguiça*. São Paulo: Ediouro, 1999.

_____. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

_____. *A girafa e o mede-palmo*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *A maior boca do mundo*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Vira, vira, vira lobisomem*. São Paulo: Paulinas, 2005.

_____. *Quem faz os dias da semana?* São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

_____. *Vamos brincar com as palavras?* São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

_____. *Rodas e bailes de sons encantado*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

_____. *Fábula brasileira ou fábula saborosa: sábia, divertida, prudente, criativa*. São Paulo: Paulinas, 2005.

_____. *Assombrações da água*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

KOLLROSS, Claudimeiri Nara Cordeiro. *O maravilhoso, mítico e lúdico em resgate de formas*: Lúcia Pimentel Góes e António Torrado. Dissertação de Mestrado, USP, 2003.

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

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

TRAMAS E SUPORTES: SOBREPOSIÇÃO E ENTRELACEMENTO EM TRÊS DIFERENTES MÍDIAS – LITERATURA, QUADRINHOS E CINEMA. UM DIÁLOGO ENTRE TECNOLOGIA E ORALIDADE

Laís de Almeida Cardoso³⁰

Literatura Infantil e educação têm uma relação muito grande com Lúcia Pimentel Góes. Preocupada não somente em escrever para crianças, mas principalmente em formar professores conscientes, abrindo suas possibilidades para um “olhar de descoberta”, Lúcia preencheu um espaço em que poucos se aventuraram, explorando fábulas brasileiras – ou fábulas saborosas, como ela prefere nomeá-las –, trazendo à luz a matriz e as origens do nosso imaginário, indo buscar nas fontes mais remotas a sabedoria para transmitir a seus alunos a paixão pela Literatura Infantil e Juvenil. Como recompensa pela sua “jornada de heroína”, ganhou uma legião de fãs, entre os quais me incluo.

À querida Lúcia – professora, escritora, pesquisadora e orientadora –, dedico este texto, desmembramento da minha dissertação de mestrado, orientada por ela.

INTRODUÇÃO

A cultura oral é a grande precursora da Literatura Infantil e Juvenil (SIMONSEN, 1987). Muitos dos textos que existem hoje como clássicos infantis não nasceram para falar às crianças, mas compunham um repertório transmitido oralmente por incontáveis gerações em diferentes locais e épocas, tendo sofrido então um sem-número de versões, adaptações e recriações.

Nelly Novaes Coelho afirma ser descendente da tradição oral e da memória dos povos a “célula *mater*” de toda a literatura infantil que atual-

³⁰ Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora e Orientadora Pedagógica do Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré.

mente conhecemos como “clássica” (COELHO, 1991). Mais adiante, complementa seu argumento explicando a decorrência das narrativas primordiais orientais em narrativas medievais arcaicas, que por sua vez se popularizam na Europa e em suas colônias americanas, transformando-se, posteriormente, em literatura folclórica ou em literatura infantil.

Também Lúcia Pimentel Góes compartilha dessa premissa, esclarecendo a diferença entre o nascimento da Literatura Infantil e o do livro infantil (GÓES, 1984). Para a autora, “o livro para crianças é conquista moderna; já a literatura infantil tem sua origem na idade oral do mito”.

A intensa relação entre oralidade e Literatura Infantil pode ser percebida ainda hoje, quando crianças pequenas, desprovidas da capacidade de ler, muitas vezes são introduzidas ao universo literário por meio de narrativas e relatos orais, provenientes das lendas, fábulas, histórias e dos contos transmitidos por familiares, cuidadores ou educadores.

ORALIDADE E TECNOLOGIA: UM DIÁLOGO

Em sua obra *Escrita e Oralidade*, Walter Ong discorre sobre a importância da oralidade tanto nas culturas mais primitivas como na mais alta cultura escrita: “a narrativa, em toda parte, constitui um gênero capital da arte verbal sempre presente, desde as culturas orais primárias até a alta cultura escrita e o processamento eletrônico da informação” (ONG, 1998). Mais à frente, o autor justifica a importância da narrativa dentre as formas de cultura oral, por poder abrigar “uma grande parte do saber em formas sólidas, extensas, que são razoavelmente duradouras – o que, em uma cultura oral, significa formas passíveis de repetição”. Complementa afirmando que, nas culturas orais, em que o texto propriamente dito inexistente, “a narrativa serve para unir o pensamento de modo mais compacto e permanente que os outros gêneros”.

Já Lúcia Santaella, no capítulo em que trata das transformações da cultura no século XX, em seu livro *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*, explica como o advento da cultura de massas absorveu tanto a cultura popular como a cultura escrita, “anulando suas fronteiras” (SANTAELLA, 2005):

Até meados do século XIX, dois tipos de cultura se delineavam nas sociedades ocidentais: de um lado, a cultura erudita das elites, de outro lado, a cultura popular, produzida no seio das classes dominadas. O advento da cultura de massas a partir da explosão dos meios de reprodução técnico-industriais [...] produziu um impacto até hoje atordoante naquela tradicional divisão da cultura em erudita, culta, de um lado, e cultura popular, de outro. Ao absorver e digerir, dentro de si, essas duas formas de cultura, a cultura de massas tende a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito, anulando suas fronteiras. Disso resultam cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial mesclam-se em tecidos híbridos e voláteis próprios das culturas urbanas.

Esses tecidos híbridos são próprios da realidade em que vivemos, em que convivem pacificamente as linguagens das mais variadas naturezas, sejam elas verbais, não verbais, pictóricas, sonoras... Maria Zilda Cunha (2009), em seu recém-lançado livro *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil*, discorre sobre como se estabelece o hibridismo e a fusão de linguagens nesta era de “revolução tecnológica”:

Antes da era digital, os suportes estavam separados por serem incompatíveis: o desenho, a pintura e a gravura nas telas, o texto e as imagens gráficas no papel, a fotografia e o filme na película química, o som e o vídeo na fita magnética. Após a digitalização, todos esses campos de produção de linguagem e processos de comunicação humanos juntaram-se na constituição da hipermídia. [...] O grande poder definidor da hipermídia está no confluir das matrizes de linguagem e pensamento, na hibridização de mídias que ela aciona, e, conseqüentemente, na mistura de sentidos receptores e na sinestesia reverberante conforme o receptor interage, co-operando na sua realização.

Apesar disso, é possível perceber que, ainda hoje, a cultura oral e a escrita sobrevivem paralelamente, trazendo com elas temas que se sobrepõem

e se fundem, permeando todas as mídias, resgatando com novas roupagens personagens há muito conhecidas, em tramas cujos desenlaces pressentimos de antemão.

Um desses conhecidos enredos é a história do herói que deixa a casa dos pais e parte em busca de aventuras ou de um propósito pré-definido; não raramente encontra as trevas – seja por meio de uma floresta, uma caverna ou a barriga de um monstro –, é levado a superar difíceis obstáculos, até que seres mágicos e extraordinários cruzam seu caminho, amenizando sua solidão. Há ainda nesse enredo o inimigo a ser vencido, a princesa a ser resgatada e o retorno, a conquista final.

A cultura oral está repleta de exemplos que poderiam ser sobrepostos a esse enredo fictício, assim como a atual Literatura Infantil e Juvenil faz uso do mesmo substrato, e é reforçada pelo hibridismo cultural, em que as linguagens dialogam, provocando o entrelaçamento de tramas e suportes.

Sendo assim, propomos um estudo comparando três diferentes mídias e sua interlocução com o herói primitivo, proveniente das mais remotas fontes orais. Para isso tomamos os dizeres de Tânia Carvalhal (CARVALHAL, 2006), segundo a qual “as relações entre a literatura e as outras artes encontram no campo dos estudos semiológicos, nas relações que os sistemas sógnicos travam entre eles novas possibilidades de compreensão para essas correspondências”.

TRAMAS ENTRELAÇADAS

Em sua dissertação de mestrado, Ricardo Azevedo estabelece alguns parâmetros entre as trajetórias de personagens centrais de contos populares de diferentes origens e tenta delinear um perfil comum entre eles. Segundo ele, em boa parte dos contos populares, há “personagens que, saindo pelo mundo [...], passam por vivências, verdadeiras provas”. Entre essas provas, ele elenca como principais o autoconhecimento (busca da própria identidade), o encontro com o parceiro amoroso (casamento) e a conquista de situação financeira estável (fortuna, poder). De acordo com o autor, existe um para-

digma necessário para impulsionar a ação do herói independentemente da trama que o conduz. (AZEVEDO, 1997).

André Jolles, ao comentar as características do conto como “forma simples”, alerta para o fato de a forma do conto dispor uma combinação de incidentes e dados que “contrariem o nosso sentimento de acontecimento justo” (JOLLES, 1930). Em suas palavras:

O conto escolhe, de preferência, os estados e os incidentes que contrariem o nosso sentimento de acontecimento justo; um moço recebe menos em herança que seus irmãos, é menor ou mais tolo do que os que o cercam; crianças são abandonadas por seus pais ou maltratadas por uma madrasta; o noivo é separado da sua verdadeira noiva; homens ficam sujeitos a espíritos malfazejos, são forçados a executar tarefas sobre-humanas, sofrem perseguições e têm de fugir; eis outras tantas injustiças que são invariavelmente abolidas no decurso dos acontecimentos e cujo desfecho satisfaz nosso sentimento de acontecimento justo.

Assim, a partida do herói visará, antes de tudo, reparar essa “injustiça” estabelecida.

Vladimir Propp, em *As raízes históricas do conto maravilhoso*, afirma que a estrutura do conto está delineada por uma “tranquilidade épica”, abalada logo no início por uma “desgraça” (PROPP, 2002). Mais à frente, dando continuidade às suas considerações estruturais sobre o início do conto maravilhoso, o autor discorre sobre a partida do herói:

[...] uma desgraça aconteceu. A progressão da ação exige que o herói, de uma forma ou de outra, fique sabendo disso [...] A maneira como o herói é informado da desgraça que ocorreu pouco importa para nosso propósito. Basta dizer que ele ficou sabendo e que se põe a caminho.

Para Propp, a partida do herói, em si, nada tem de especial. Geralmente, não são dados detalhes de como ocorre, tampouco são feitas outras

tantas considerações que poderiam enriquecer a narrativa. O herói simplesmente parte, e é esse movimento de partir que interessa ao conto. Em suas palavras, “a composição do conto é armada sobre o deslocamento do herói no espaço”.

Essa partida é na verdade o início de uma jornada de muitas aventuras e perigos, que somente terminará quando o herói alcançar aquilo que mais deseja, desde a satisfação pelo retorno ao lar, o encontro de sua própria identidade ou sua aceitação em outro local, ou ainda a realização por meio do casamento. Esse percurso – via de regra – é quase sempre estruturado em três etapas: a partida rumo ao desconhecido; a apresentação e a superação de obstáculos, e a volta para a casa ou o triunfo.

Joseph Campbell, em sua obra *O herói de mil faces*, denomina esses três momentos, respectivamente, como *partida*, *iniciação* e *retorno*: a *partida* pode ser desencadeada por diversos fatores, entre eles a busca de um espaço novo para viver ou a rejeição familiar; a *iniciação* compreende provas ou obstáculos a serem superados, abrangendo diversas naturezas – física, psicológica, social, ideológica etc.; o *retorno* é caracterizado pelo final do seu percurso, que pode ser marcado pela conquista do objetivo traçado ou mesmo a volta ao lar (CAMPBELL, 2002).

Veremos, pois, exemplos de três histórias, três destinos de personagens nascidos originalmente em três diferentes mídias, e que mostram um percurso bastante sobreposto e entrelaçado, se deles forem retiradas as roupagens que os caracterizam. Tomaremos, assim, por ordem cronológica:

a) **Peter Parker**³¹, super-herói dos quadrinhos, sucesso de público desde a década de 1960 e que, atualmente, ganhou novos rumos devido às recentes versões cinematográficas.

b) **Luke Skywalker**³², *cavaleiro Jedi*, protagonista da série *Guerra nas Estrelas*, saga que revolucionou a história do cinema e marcou o final da década de 1970 e início dos anos 1980, e que, recentemente, foi complementada com três novos episódios.

31 **Peter Parker** (quadrinhos). Criação de Stan Lee – *The amazing fantasy*, 1962.

32 **Luke Skywalker** (cinema). Criação de George Lucas – *Star Wars*, 1977.

c) **Harry Potter**³³, o bruxinho que deu à Literatura Infantil e Juvenil novo fôlego na virada do século XXI, tendo alcançado índices de venda e popularidade inimagináveis para uma obra destinada ao público jovem.

SOBREPOSIÇÃO E ENTRELAÇAMENTO EM TRÊS DIFERENTES MÍDIAS: UM ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE *HARRY POTTER*, *PETER PARKER* E *LUKE SKYWALKER*

Para Joseph Campbell, “a façanha convencional do herói começa com alguém a quem foi usurpada alguma coisa, ou que sente estar faltando algo entre as experiências normais franqueadas ou permitidas aos membros da sociedade” (CAMPBELL, 1990). Afirmar ainda que “essa pessoa parte numa série de aventuras que ultrapassam o usual, quer para recuperar o que tinha sido perdido, quer para descobrir algum elixir doador da vida”.

Do menino órfão Harry Potter foi tirada a oportunidade de viver entre os seus, quando ainda bebê teve os pais brutalmente assassinados. Levado para a casa dos perversos tios, o jovem bruxo tem uma verdadeira vida de “Gata Borracheira” até o dia em que completa onze anos, quando importantes verdades lhe são reveladas.

Ao adolescente desajeitado Peter Parker faltavam os atributos mínimos para que ele pudesse se sentir parte de um grupo e viver a experiência da autoafirmação. O jovem foi ainda privado da convivência com seu querido tio Ben, assassinado, fato que impulsiona seu desejo de enfrentar os inimigos e lutar pela justiça.

Do jovem sonhador Luke Skywalker foi escondida sua verdadeira origem, como filho do mais poderoso *Cavaleiro Jedi* que existira na “Galáxia”. Embora seu desejo fosse o de viver em uma realidade diferente da que lhe fora reservada, ele aguarda o momento de partir, e ainda tem tempo de presenciar o extermínio dos tios e a destruição de seu lar.

Alguns pontos das trajetórias desses três jovens apresentam entrelaçamentos com o arquétipo do herói – presente nos contos populares e contos de fadas –, entre os quais podemos citar: orfandade / afastamento

33 **Harry Potter** (literatura). Criação de J. K. Rowling – *Harry Potter and the philosopher's stone*, 1997.

dos pais; partida / afastamento de casa; encontro com seres ou objetos mágicos; provas a serem vencidas; inimigos a serem superados; busca pela própria identidade / pelo par ideal.

Para Campbell (1990), a aventura do herói “normalmente perfaz-se num círculo, com a partida e o retorno”. Veremos, pois, como se estruturam esses círculos e como se dão os entrelaçamentos nas trajetórias desses três heróis, nascidos originalmente de três diferentes mídias: literatura, quadrinhos e cinema.

PARTIDA

Não precisamos correr sozinhos o risco da aventura, pois os heróis de todos os tempos a enfrentaram antes de nós. O labirinto é conhecido em toda a sua extensão. Temos apenas de seguir a trilha do herói... e lá, onde pensávamos estar sós, estaremos na companhia do mundo todo.

(Joseph Campbell)

A partida é o primeiro passo do herói rumo à aventura. É geralmente quando ele deixa de pisar em terreno firme e seguro para lançar-se ao desconhecido. Joseph Campbell denomina esse primeiro momento, “o chamado para a aventura” (CAMPBELL, 2002), como uma passagem por um “limiar”:

O horizonte familiar da vida foi ultrapassado; os velhos conceitos, ideais e padrões emocionais já não são adequados; está próximo o momento da passagem por um limiar [...] Esse primeiro estágio da jornada mitológica – que denominamos aqui “o chamado para a aventura” – significa que o destino convocou o herói e transferiu-lhe o centro de gravidade do seio da sociedade para uma região desconhecida.

Nos contos de fadas e contos populares, a partida do herói se dá no momento em que ocorre um desequilíbrio, induzindo o protagonista a iniciar sua trajetória; ou, ainda, como citado anteriormente, quando a “tranquilidade

épica” é abalada por uma “desgraça” (PROPP, 2002). Veremos de que maneira esse desequilíbrio inicial acontece nas três trajetórias aqui analisadas.

Em *Guerra nas estrelas*, o chamado para a aventura é feito a Luke por meio do mestre Obi-Wan Kenobi, antigo mestre Jedi, que o convida para acompanhá-lo em uma missão.

Já em *Homem-Aranha*, o “chamado para a aventura” ocorre somente quando Peter Parker encontra o tio assassinado e reconhece seu fracasso.

Das três personagens analisadas, Harry Potter é a que recebe o “chamado” de forma mais precoce, às vésperas de completar onze anos de idade, por meio de uma carta, pela qual ele é convidado a matricular-se na Escola de Bruxaria de Hogwarts³⁴.

Campbell (2002) afirma que o herói pode agir por vontade própria na realização da aventura ou “pode ser levado ou enviado para longe por algum agente benigno ou maligno”. No caso de Harry Potter, o pequeno bruxo é conduzido de forma “benigna” para longe da família que o criou, e é por vontade própria que se dá sua partida. Também Luke Skywalker parte por vontade própria, depois do assassinato de seus tios, acompanhando seu mestre e tutor. Apenas Peter Parker não é realmente “conduzido” por ninguém, sendo – nesse momento inicial – o mais solitário entre os três heróis.

Campbell (2002) acrescenta ainda outras características comuns no início da trajetória do herói, afirmando ser o lugar para onde ele se dirige geralmente “habitado por seres estranhamente fluidos e polimorfos, tormentos inimagináveis, façanhas sobre-humanas e delícias impossíveis”. Nada é mais parecido com essa definição do que a jornada de Harry Potter para a imprevisível realidade dos bruxos: deixando para trás a “normalidade” do mundo em que foi criado, o pequeno aprendiz passa a descobrir um universo paralelo. Nessa nova realidade, Harry passará a conviver com duendes, gigantes, elfos, magos, ogros e uma infinidade de animais e seres mitológicos, como o unicórnio, a fênix e o centauro.

34 Para frequentarem a escola destinada aos bruxos, os alunos são convidados por meio de uma carta.

Também Luke Skywalker deixa para trás uma vida banal e pacata no planeta desértico *Tatooine* para embarcar na nave *Falcon* rumo a *Alderaan*, com a missão de resgatar a Princesa Leia das mãos do Império. No seu caminho, encontrará muitos alienígenas, alguns “benignos”, outros “malígnos”, entre eles, *Ewoks* e *Jawas*.

Dos três heróis, Peter Parker é o que menos se distancia de seu lar primitivo a partir do chamado para a aventura. A real transformação em sua rotina se dá pela variedade de seres com quem passa a conviver. Como um jovem comum, Peter Parker contracenava apenas com outros adolescentes e adultos. Como Homem-Aranha, passa a ter como interlocutores toda sorte de heróis e inimigos, como Quarteto-Fantástico, Duende Verde, Dr. Octopus, Dr. Cobwell, Dr. Doom, Homem-Areia, entre outros.

A partir do “chamado para a aventura”, Campbell propõe o próximo passo para a jornada do herói: “o auxílio sobrenatural”:

Harry Potter e Luke Skywalker contam, respectivamente, com as figuras protetoras de Hagrid³⁵ e Obi-Wan. São eles os responsáveis por conduzi-los no momento da partida e por meio deles os heróis começam a tomar contato com algumas “verdades” sobre sua nova realidade. É também por meio de seus “protetores” que Harry e Luke vão obter as poderosas armas com as quais passarão a lutar para vencer seus inimigos³⁶. Ainda com a ajuda de seus protetores, os heróis ultrapassam a barreira do “primeiro limiar”³⁷. Em *Harry Potter*, essa barreira é representada pela Plataforma 9½, de onde parte o trem para Hogwarts. Em *Guerra nas estrelas*, esse limiar é definido pela nave *Falcon*, que conduz Luke e Obi-Wan para longe de *Tatooine*.

35 A figura de Hagrid é mais tarde substituída pela de Dumbledore, que passa a desempenhar o papel de protetor do herói após o ingresso de Harry Potter em Hogwarts.

36 Harry é levado por Hagrid para comprar sua varinha (arma dos bruxos) no início do primeiro livro, *Harry Potter e a pedra filosofal*; já Luke recebe o sabre de luz (arma dos cavaleiros Jedi), que foi de seu pai, das mãos de Obi-Wan Kenobi em *Guerra nas estrelas – Episódio IV – Uma nova esperança*.

37 Campbell considera o “primeiro limiar” o limite entre o mundo conhecido e a área caracterizada “pelas trevas, pelo desconhecido e pelo perigo” (CAMPBELL, 2002, p. 82).

INICIAÇÃO

“Uma longa viagem começa com um único passo”.

(Filosofia de Lao-Tsé)

A sabedoria popular enfatiza a importância de se dar o “primeiro passo”. Ao herói, porém, após o “chamado para a aventura” e sua partida, restará ainda um longo caminho pela frente, repleto de provas, desvios e atalhos. Tanto na mitologia, como na literatura, nos quadrinhos ou no cinema, quanto mais árdua sua trajetória, maiores os feitos e as glórias do herói.

Quando Harry Potter parte pela primeira vez no Expresso de Hogwarts para um mundo novo a ser descoberto, ainda não fazia ideia de que seria submetido a uma enorme quantidade de desafios. Já Peter Parker, após ter assumido uma nova identidade como Homem-Aranha, tem crescentes provas a realizar e diferentes inimigos a enfrentar. Também Luke Skywalker vê a sua vida mudar radicalmente após sua partida. Aos poucos, descobre o poder da “Força” e aprende a usar o sabre de luz.

Campbell (2002) define a segunda parte da jornada como um período de “iniciação”, no qual haverá provas a serem vencidas entre outros temas recorrentes, como o auxílio “sobrenatural”, o resgate da princesa ou o “encontro com a mulher amada”, compreendendo, principalmente, um período de autoafirmação para o herói. O autor acredita que, nesses primeiros movimentos no período de iniciação, o herói é muitas vezes conduzido por auxílio de amuletos ou objetos mágicos, possivelmente aqueles mesmos oferecidos a ele antes de sua passagem pelo primeiro limiar.

Harry Potter – pelo fato de viver em um ambiente em que impera a magia – talvez seja a personagem que conta com mais objetos mágicos a seu dispor. Já Peter Parker é o que menos conta com esse auxílio, talvez para não menosprezar seus próprios poderes de super-herói. Para Luke Skywalker, o sabre de luz, que fora de seu pai, é o único objeto mágico que o acompanha desde a sua partida.

Outro fator bastante recorrente na jornada do herói é a presença de amigos verdadeiros e leais. Mary Henderson, autora de *Star Wars: the magic of*

myth, acredita que “o parceiro do herói é tão antigo quanto a primeira aventura de um herói”, referindo-se à mitologia grega (HENDERSON, 1997).

Mais uma vez é Harry Potter aquele que mais usufrui desse importante atalho em seu caminho. Em seu rol de amigos, os exemplos mais fiéis são os colegas Rony e Hermione, companheiros para (quase) todas as aventuras e perigos. Outro trio que se constrói em um relacionamento de amizade é o formado por Luke, Leia e Han Solo em *Guerra nas estrelas*. Das personagens aqui analisadas, novamente é Peter Parker quem mais se distancia das outras duas, não contando com amigos propriamente ditos durante os primeiros episódios.

Outra passagem da trajetória do herói que nos remete à mitologia é o episódio de “resgate de uma princesa”. Em *Guerra nas estrelas*, essa é, na verdade, a primeira missão de Luke como aprendiz de cavaleiro: resgatar a Princesa Leia – mais tarde revelada como sua irmã – e destruir a Estrela da Morte, como nos contos de fadas clássicos ou na mitologia, em que o tradicional triângulo “herói-monstro-princesa” é formado. Mary Henderson (1997), ao analisar essa passagem do Episódio IV, atribui à Estrela da Morte o papel de monstro:

O tradicional triângulo nas antigas histórias de heróis consiste em “herói-monstro-mulher”, no qual o herói deve passar pelo monstro para resgatar a dama. Leia, prisioneira de Darth Vader, é agora refém do “dragão” da Estrela da Morte. Compatível com uma história do século XX, o dragão é um monstro *high-tech*, mas ainda solta fogo e destrói tudo em seu caminho.

Também na saga de Harry Potter, há o tema do resgate, apesar de ambos, herói e “princesa”, no caso, serem ainda duas crianças. O episódio ocorre no segundo livro da série, *Harry Potter e a câmara secreta*, em que um basilisco assombra Hogwarts, ameaçando os estudantes. O embate monstro-herói ocorre quando Gina, a futura esposa do herói, é aprisionada no esconderijo do basilisco, sendo resgatada por Harry.

Dos três heróis, talvez Peter Parker seja aquele que mais resgates de “princesas” tenha a fazer ao longo de suas inúmeras aventuras. Nas recentes adaptações para o cinema, a figura do vilão é representada, respectivamente, por dois inimigos do Aranha nascidos nos quadrinhos, o Duende Verde e o Dr. Octopus, enquanto a “princesa” a ser resgatada é a futura esposa de Peter Parker, Mary Jane.

Outros temas poderiam ser analisados, como a tentação ou a solidão do herói, porém, para finalizar o período de iniciação, abordaremos ainda dois aspectos da trajetória do herói: a perda do guia, mentor ou protetor, e o confronto final com o vilão.

Dos três heróis analisados, Peter Parker é o único que não parte acompanhado por um guia ou protetor. Já Harry Potter é o que talvez tenha mais guias, desde o gigante Hagrid, responsável por lhe entregar o “chamado para a aventura” e por conduzi-lo até o primeiro limiar de sua jornada, até seu padrinho, Sirius Black e o mago Dumbledore, entre outros. No entanto, à medida que o herói cresce e deixa de ser uma criança, aos poucos vão aumentando as dificuldades em sua trajetória, e, para isso, são subtraídas de seu caminho as pessoas com quem ele mais contava.

Bastante semelhante à morte de Dumbledore para Harry é a perda de Obi-Wan para Luke, que ocorre ao final do primeiro episódio da trilogia original. Sem poder contar com seu guia, Luke terá de enfrentar o vilão Darth Vader sozinho, como acontece nos episódios V e VI.

Com relação ao confronto final entre herói e vilão, é provavelmente o Homem-Aranha aquele que mais duelos tem a fazer, não havendo uma batalha final única. Para cada antagonista criado, há vários embates importantes para o herói.

Já *Harry Potter* traz uma série de confrontos entre o protagonista e o maquiavélico Voldemort em quase todos os livros da série, até o último duelo, em que o herói finalmente consegue vencê-lo.

Em *Guerra nas estrelas*, há três confrontos principais entre o herói e Darth Vader, além dos paralelos, no epílogo de cada um dos filmes. Há ainda

o confronto final entre Luke e o Imperador, vencido por Luke com a ajuda de Vader, quando o vilão se redime perante o filho.

Interessante notar que em nenhum desses confrontos o herói mata o vilão. É sempre o vilão que se autodestrói.

RETORNO

Seja resgatado com ajuda externa, orientado por forças internas ou carinhosamente conduzido pelas divindades orientadoras, o herói tem de penetrar outra vez, trazendo a bênção obtida, na atmosfera há muito esquecida na qual os homens, que não passam de frações, imaginam ser completos. (Joseph Campbell)

Segundo Campbell (2002), o último capítulo da saga do herói é marcado por seu retorno. Fazendo o caminho inverso ao da partida, o herói vai-se despidendo dos amuletos, auxílios e guias que obteve durante sua jornada para efetuar “a passagem pelo limiar do retorno”. A figura que cruza esse limiar já não é mais a mesma que partira tempos atrás. Após atravessar o período de iniciação e realizar o caminho de provas, aquele ser frágil e imaturo volta ao lar com a plenitude e o *status* de herói.

Harry Potter deixa pela primeira vez o lar onde foi criado com o coração cheio de sonhos e ilusões. Aos onze anos de idade, parte para um mundo desconhecido onde crescerá não apenas em idade, mas em autoconhecimento, em coragem, em responsabilidade. Ao final do último livro, é um bruxo respeitado, orgulhoso pai de família.

Quando é picado pela aranha radioativa e adquire seus superpoderes, Peter Parker é um adolescente em busca de afirmação. À medida que se desenvolvem as sequências de seus quadrinhos, a personagem deixa de ser um estudante para tornar-se um jovem trabalhador; deixa de ser um aspirante a super-herói para tornar-se uma realidade. Nas revistas atuais, Peter Parker é um homem casado, que volta à escola onde estudou não mais como um aluno dedicado, mas como um conceituado professor.

A primeira vez que deixa *Tatooine* seguindo os passos de seu mestre, Luke Skywalker é um jovem fazendeiro que jamais deixara o planeta onde fora criado. Aos poucos descobre suas virtudes, suas habilidades, seu poder. Quando retorna ao planeta de infância, Luke não é mais um jovem sonhador; é um *Cavaleiro Jedi*, e volta em uma missão de resgate. Já não carece de guia nem de proteção. Pelo contrário, ele vem para guiar e para proteger.

Campbell (2002) acredita que o regresso do herói – assim como ocorre na partida e na iniciação – é um capítulo marcado por algumas etapas, entre as quais: “a recusa do retorno”, “o retorno com auxílio externo”, “a fuga mágica” e “a passagem pelo limiar de retorno”.

Os livros da série *Harry Potter* são cíclicos: começam e terminam com o herói no mundo “normal”. Do mesmo modo que no início de cada volume o herói parte para Hogwarts, passando pela barreira para o mundo dos bruxos, na Plataforma 9½, no final ele regressa para casa, cruzando o limiar de retorno.

Como em *Harry Potter*, também na série espacial o espectador acompanha o crescimento e o desenvolvimento do herói ao longo dos três episódios que compõem a trilogia original. Mary Henderson, ao analisar o perfil da personagem, afirma que, para atingir a “estatura” de herói, Luke deve “enfrentar o monstro sozinho” e, para isso, tem de crescer e abrir mão de seus sonhos e seu modo simples de ser; deve transformar o pacato adolescente aprendiz de fazendeiro em um poderoso *Cavaleiro Jedi*.

Assim como Harry e Luke, também Peter Parker se desenvolve e cresce como herói no decorrer dos quadrinhos que lhe servem de suporte. O estudante fraco e inexperiente dos primeiros episódios publicados em *Amazing Fantasy* no início da década de 1960 nada tem de semelhante com o homem forte e robusto em que o herói se transformou ao longo dos anos.

Do mesmo modo que não recebe um autêntico “chamado para a aventura”, Peter Parker também não protagoniza um retorno derradeiro, uma vez que não há um enredo “fechado” para a personagem e suas aventuras não seguem uma ordem cronológica precisa. No entanto, cada vez que o Homem-Aranha se despe das vestes de super-herói e volta a ser o ingênuo

Peter Parker, há a passagem do herói pelo limiar de retorno, completando-se o ciclo daquele episódio. Diferentemente do que ocorre para Harry Potter e Luke Skywalker, o retorno de Peter Parker é apenas um passo à frente, para que uma nova aventura seja iniciada.

Considerações Finais

Segundo Nelly Novaes Coelho (1998),

vivemos num limiar histórico: em nossos tempos, uma nova era está em gestação. Daí o aparente caos reinante: a *ordem racional e progressista* defronta-se com a *ordem mágico-poética*³⁸. Um pouco adiante, a autora ainda acrescenta que: “o maravilhoso, o onírico, o fantástico... deixaram de ser vistos como pura fantasia ou mentira, para ser tratados como portas que se abrem para determinadas verdades humanas.

Essas verdades humanas também são citadas por Italo Calvino (1996) como substrato dos contos populares, que, segundo ele:

São presos todos juntos, na sua sempre repetida e variada casuística de vivências humanas, uma explicação geral da vida, nascida em tempos remotos e alimentada no lento ruminar da consciência camponesa até os dias de hoje; são o catálogo dos destinos que podem ser atribuídos a um homem e a uma mulher, sobretudo pela parte da vida que de fato se faz um destino: a juventude, do nascimento [...] ao afastamento de casa, às provas para tornar-se adulto e então maduro, para confirmar-se como ser humano³⁸.

38 “(Le fiabe) sono prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze contadine fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna, soprattutto per la parte di vita che appunto è farsi d'un destino: la giovinezza, dalla nascita (...) al distacco dalla casa, alle prove per diventare adulto e poi maturo, per confermarsi come essere umano”.

Joseph Campbell (2002) afirma que “seja o herói ridículo ou sublime, grego ou bárbaro, gentio ou judeu, sua jornada sofre poucas variações no plano essencial”. E complementa, afirmando que “serão encontradas variações surpreendentemente pequenas na morfologia da aventura, nos papéis envolvidos, nas vitórias obtidas”.

Retomando a ideia central desenvolvida por Ricardo Azevedo (1997) sobre conto e herói, pode-se inferir que cada um de nós poderia estar na pele desse herói. Talvez por isso sua trajetória permaneça entre os temas mais fascinantes de todos os tempos, independentemente do suporte que a conduza. O leitor – ou ouvinte –, seja ele homem, mulher, criança ou velho, dá o primeiro passo da sua jornada ao abrir o livro, ao se apagarem as luzes do cinema, ao se iniciar a história. Tem-se aí o momento da partida: o limiar para as terras oníricas e fantásticas da imaginação é cruzado; o leitor caminha por uma “paisagem povoada por formas fluidas e ambíguas” (CAMPBELL, 2002) e, juntamente com o herói, enfrenta uma série de provas e desafios.

Procede-se então à iniciação; a ajuda sobrenatural; o confronto com o vilão; o encontro com o ser amado... O leitor caminha lado a lado com o herói; passa juntamente com ele pelas provas e supera desafios; segue-o pelas florestas e pelas trevas, pelos desvios e atalhos que se apresentam em seu caminho; une-se a ele na vitória ou na derrota; e, como Bastian em *A história sem fim*, alcança a glória de tê-lo acompanhado.

Com o dever cumprido, cabe ao herói voltar para casa; cabe ao leitor concluir a leitura. Acendem-se as luzes, cai o pano, encerra-se a jornada. O leitor também deve cruzar o limiar do retorno, “que o leva do reino místico à terra cotidiana, [...] trazendo a bênção obtida, na atmosfera há muito esquecida na qual os homens, que não passam de frações, imaginam ser completos” (CAMPBELL, 2002). E como Peter Parker, é hora de tirar a máscara, despir a fantasia e retomar sua rotina; como Harry Potter, é hora de guardar a mala debaixo da cama, e esperar que as férias passem rápido, para mais uma vez poder retornar ao mundo mágico dos sonhos, que terá início assim que abirmos a página de um novo livro, assim que as cortinas sejam novamente descerradas, ou que as luzes tenham se apagado mais uma vez...

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo José Duff. *“Como o ar não tem cor, se o céu é azul?” Vestígios dos contos populares na Literatura Infantil*. São Paulo, EECLLP (USP), 1998. Dissertação [mestrado].
- CALVINO, Italo. *Fábulas italianas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- CALVINO, Italo. *Fiabe italiane*. Milão: Mondadori, 1993.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- _____. *O poder do mito*. Trad. Carlos Felipe Moisés. 20. ed. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CARDOSO, Laís de Almeida. *Percurso do órfão na literatura infantil e juvenil, da oralidade à era digital: a trajetória do herói solitário*. São Paulo, FFLCH (USP), 2006. 282p. Dissertação [mestrado].
- CARVALHAL, Tânia. *Literatura Comparada*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *O conto de fadas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CUNHA, Maria Zilda. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- ENDE, Michael. *A história sem fim*. Trad. Maria do Carmo Cary e João Aze-nha Jr. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- HENDERSON, Mary. *Star Wars – the magic of the myth*. New York: Bantam Books, 1997.
- JOLLES, André. *Formas simples*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1930.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1998.

PROPP, Vladimir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. Trad. Rosemary C. Abílio e Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2005.

SIMONSEN, Michèle. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Corpus

LEE, Stan et al. *Homem-Aranha*. Rio de Janeiro: Marvel, 2002.

LEE, Stan & DITKO, Steve. *The amazing fantasy*. Nova York: Marvel, 1987.

LUCAS, George. *Star Wars – A new hope*. Nova York: Ballantine, 1976.

_____. *Star Wars – The star wars trilogy*. Nova York: Ballantine, 1983.

_____. *Star Wars – Episode I: the phantom menace*. Nova York: Ballantine, 1999.

_____. *Star Wars – Attack of the clones*. Nova York: Random House, 2002.

ROWLING, Joanne K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *Harry Potter e a câmara secreta*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Trad. L. Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *Harry Potter e o cálice de fogo*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

_____. *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. *Harry Potter e o enigma do Príncipe*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FILMOGRAFIA

GUERRA NAS ESTRELAS – EPISÓDIO IV: UMA NOVA ESPERANÇA (*Star Wars – Episode IV: A new hope*). Direção de George Lucas. Los Angeles, LucasFilm. Distribuição: 20th Century Fox Film Corporation, 1977. 1 filme (121 min.): son.; color.; 16mm.

GUERRA NAS ESTRELAS – EPISÓDIO V: O IMPÉRIO CONTRA-ATACA (*Star Wars – Episode V: The Empire strikes back*). Direção de Irvin Kershner. Los Angeles, LucasFilm. Distribuição: 20th Century Fox Film Corporation, 1980. 1 filme (124 min.): son.; color.; 16mm.

GUERRA NAS ESTRELAS – EPISÓDIO VI: O RETORNO DE JEDI (*Star Wars – Episode VI: Return of the Jedi*). Direção de Richard Marquand. Los Angeles, LucasFilm. Distribuição: 20th Century Fox Film Corporation, 1983. 1 filme (131 min.): son.; color.; 16mm.

O RE-SIGNIFICAR DO IMAGINÁRIO EM GRANDES NAVEGAÇÕES

Maria Auxiliadora Fontana Baseio³⁹

Maria Zilda da Cunha⁴⁰

Introdução

Navegar é preciso, viver não é preciso
(Fernando Pessoa)

Em tempos de poderosas tecnologias comunicacionais, reverberam as palavras do poeta como que cumprissem o seu destino. Inaugurando uma era hipercomplexa, a sociedade humana conecta-se, hoje, por redes interplanetárias de telefonia e de sensores óticos, desenvolvendo formas de socialização ciberculturais. Esse é o modo como navega o homem contemporâneo - dentro de um espaço informacional, em um ambiente de signos híbridos, no qual imagens, gráficos, figuras, palavras, textos, sons e vídeos se misturam na construção de uma metamídia complexa.

É diante dessas constatações e dos enigmas que dos fatos derivam que pensamos a importância de nos colocarmos perto dos artistas, pelo simples fato de que eles “sabem sem saber que sabem”, como diria Lacan. Esses têm sido hoje os responsáveis pela humanização das tecnologias. Daí, lembramos que, se por um lado os artistas tomam para si a tarefa de reconfigurar a sensibilidade humana em regeneração contínua, o intelectual deve tomar para si o trabalho de modelagem de novos conceitos mais aptos aos enigmas que tem de deslindar.

Nossas pesquisas seguem o elo epistemológico que engendra a concepção de que toda atividade humana é social, mediada pelos signos e pela cultura. As primeiras tecnologias sígnicas que mediaram a comunicação humana foram os sons, a fala e o gesto, assim como o corpo humano - como suporte e mídia - disponibilizou seus órgãos de funções naturais de vida e so-

39 Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

40 Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo.

brevivência (aparelho respiratório, fono articulatórios) aos encantos do canto, ao ritmo, à articulação e à melodia da fala para estabelecer a comunicação.

Outrora, o cérebro disponibilizava mecanismos de uma imaginação capaz de engendrar formas invisíveis. Hoje, a tecnologia torna visível o inimaginável.

Em meio a essas reflexões, definimos nosso percurso investigativo, operando com as matrizes de linguagem e pensamento⁴¹, articuladas com as paisagens históricas e culturais, lembrando Machado e Pageaux: “a viagem não é apenas deslocação individual no espaço geográfico ou no tempo – tempo do viajante e tempo do país visitado, recuo possível da história: a viagem é também uma deslocação na ordem social e cultural.” (MACHADO; PAGEAUX, 1988, p.38).

É, também, por meio dessa rota que se afirma nossa busca de trabalhar com a literatura comparada. Refletir sobre a viagem e suas relações com a literatura pode propiciar ao crítico comparativista a experiência do outro, vivência que o transforma também em viajante, ao atravessar espaços e tempos desconhecidos, buscando novos roteiros para propor sempre novos percursos pelo universo das letras.

Distanciados da concepção etnocêntrica de fontes e influências, ou de débitos e filiações, que marcaram as trocas simbólicas tradicionais e unilaterais, orientamos nossa viagem investigativa pela via do diálogo, como forma de intercambiar textos e culturas e, ao mesmo tempo, redescobri-los.

Irmanar experiências, por meio da língua e das linguagens, é nossa tentativa neste tempo de novas navegações. Importa-nos, mapeados por essa

41 Santaella (2001), ao evidenciar os substratos lógicos e semióticos gerais que estão subjacentes a toda e qualquer linguagem propõe uma cartografia para a leitura das raízes dos hibridismos e apresenta três matrizes de linguagem e pensamento (sonora, visual e verbal). Partindo desses pressupostos, agenciamos três vetores de produção para orientar nossas pesquisas No primeiro, as linguagens: verbal, visual e sonora, em seu modo de produção artesanal; na relação muito íntima entre produtor e receptor. No segundo, processos de produção de linguagens mediados pela tecnologia que de certa forma afetam a própria linguagem e a construção de sentidos No terceiro, produções derivadas de matrizes numéricas. Com base nessa divisão, teríamos as formas primordiais derivadas das manifestações orais, no primeiro paradigma; as formas híbridas de literatura que hoje compõem o denominado universo da literatura infantil no segundo e as recentes produções infográficas no terceiro.

realidade de fronteiras múltiplas, buscar enlaçamentos de solidariedade, conforme ensina Benjamin Abdala Junior (ABDALA JR., 2003, p. 83).

Nosso exercício, aqui, pretende fazer travessias, ler nas fronteiras, na expectativa de podermos compreender culturas cujos processos históricos podem se aproximar em termos de imaginário. Mais do que prender o conhecimento em territórios seguros, ousamos tangenciar limites, obviamente em uma travessia incerta, correndo risco de ilusão e erro. Mesmo assim e exatamente por isso, optamos por essa aventura, dividindo esperanças com Edgar Morin (2003):

[...] é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; o contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente [...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.

O imaginário é compreendido como todo universo simbólico por meio do qual uma sociedade vê, escreve, pensa e sonha a si mesma. Conforme Machado e Pageaux (1988, p. 188):

[...] o imaginário e a memória são imprescindíveis na história dos povos de todo o mundo. Este peso do imaginário (de que os textos literários fazem parte) é aquilo a que alguns chamam a dimensão simbólica da cultura, justamente porque os bens culturais podem ser estudados como bens simbólicos.

Interessa-nos, neste percurso, menos a recordação do acontecido no episódio das navegações do século XV e mais a construção dos sentidos dessa rememoração. Pela memória, seguramos o tempo, mas ela não se faz sem a imaginação, semente capaz de a prolongar.

Navegar é mais que preciso... embarquemos na Nau

A nau catarineta é uma narrativa popular em versos, conhecida como xácara, de origem portuguesa. Conta a história de uma longa travessia ma-

rítima pelo Atlântico, de uma viagem e de suas aventuras. Inúmeras são as versões dessa odisseia tanto no Brasil como em Portugal. Transmitido oralmente, esse poema épico foi recolhido pelo escritor português Almeida Garrett em seu *Romanceiro e Cancioneiro Geral*, Lisboa, 1843, e tem sido cantado por todo o Brasil, muitas vezes reunido às jornadas de um auto tradicional, fandango ou marujada. Desde que recolhido pelo pesquisador português, ganhou inúmeras versões escritas. Recontado em livros para a juventude, como o do português Antonio Torrado, ou o do brasileiro Roger Melo, o poema de tradição oral reforça a natureza de sua qualidade estética a que pode chegar a poesia anônima do povo em seus diversos momentos. Deslocada para o teatro e encenada no Brasil, em *Lunário Perpétuo*, por Antonio Nóbrega, o poema configura-se como um espetáculo que reflete e traduz as singularidades brasileiras, sobretudo a alma coletiva de nosso país. Recriada em vídeo, o artista-brincante cria diálogo entre o festivo e o austero, entre o risível e o épico, o dramático e o lírico. Ultrapassando continentes e singrando mares, resistindo ao tempo e hibridizando linguagens, o poema narrativo mantém-se vivo em nossa memória, considerando as imagens paradigmáticas do herói e da viagem, configurações extensíveis à condição humana.

Releitura intertextual inventiva de episódios marítimos, o poema narrativo da tradição oral evidencia o diálogo entre Brasil e Portugal, perpetuando traços do Imaginário lusitano e brasileiro acerca da viagem e das navegações.

Conforme afirma Walter Benjamin (1994, p. 198-199):

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre esses existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. [...] Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante.

É fato que a memória coletiva guarda o patrimônio de seus ancestrais, adaptando-o às novas situações históricas.

Em tempos de tradição oral, o narrador, como artesão, é criador dos fios da vida e tem como base a memória. Ele coordena a alma, o olhar e a mão no gesto do narrar, traduz em palavras, por meio da voz, a matéria-prima - a vida humana - a experiência do homem. A voz, enunciada em uma atmosfera sagrada, é mensurada entre os sons da natureza: pelo corpo do qual emana, pela música que pronuncia. Essa voz-experiência reúne o intérprete e a audiência em um instante único – o da *performance*, como afirma Zumthor (1993), definida como uma ação por meio da qual uma mensagem poética é simultaneamente percebida e transmitida.

Há um dizer por meio da voz e do corpo que conta e uma escuta por parte do público que vê o contador. Tempo, lugar e pessoas são os elementos responsáveis pela *performance*. Não se tratando de uma voz que apenas pronuncia, ela torna presente o acontecido por meio do qual o ouvinte se descobre. É a audição que orienta as experiências da tradição oral, profundamente marcadas por sociabilidade e solidariedade humanas.

Esse foi o porto de onde, anonimamente, deslocou-se a *Nau Catarineta*. Segundo Bakhtin (2003), a palavra deseja audição, compreensão, resposta, e aspira a responder a resposta, e assim *ad infinitum*. A palavra, desse modo, entra em um diálogo em que o sentido não tem fim.

Com Almeida Garrett, em seu *Romanceiro e Cancioneiro Geral*, a *Nau Catarineta* aclimata-se em novo paradigma de produção verbal, composto, agora, por outro arranjo de linguagem, articulada como patrimônio escrito. Os versos em redondilha maior atestam as possibilidades de memória apresentadas pela tradição oral. O dizer dos versos escritos evidenciam a relação produtor-ouvinte característica da *performance*, como se nota nos versos:

Lá vem a nau Catarineta
Que tem muito que contar!
Ouvide, agora, senhores,
Uma história de pasmar.

Cumprir lembrar, a arte é filha de seu tempo, cada época de uma civilização configura sua estética particular. Assim, quando o artista não tem como fazer escutar a voz, confia “ao olho a tarefa de sugerir ao ouvido a realidade sonora” (ZUMTHOR, 1993, p. 125). Como não há arte sem voz, o texto escrito será apenas uma “oportunidade do gesto vocal” (ZUMTHOR, 1993, p. 55). Dessa maneira, a escrita carrega a experiência e a transmuta. A matéria narrável torna-se artefato. A imagem fixa-se. Entretanto, a arte do verbo – a literatura – não deixa de registrar a vida humana.

O livro de literatura, mesmo como mercadoria, ainda se configura como espaço de criação, permite a reatualização da memória da humanidade, da imaginação criadora e da vida vivida, tornando possível entrever, no livro literário, um espaço seminal em que linguagens se acasalam e tornam capazes de gerar um novo espaço de encontro, agora do autor e do leitor.

1. A NAU CATRINETA QUE TEM MUITO QUE CONTAR

Em *A Nau Catrineta que tem muito que contar* de Antonio Torrado, o convite a rememorar a tradição oral e a experiência aparece na voz do narrador, logo nos primeiros versos:

Quem lembra a Nau Catrineta
Quem a chora e a lastima
Ondas do mar abaixo
Ondas do mar acima?

Catarineta passa à Catrineta, reproduzindo o som da palavra expressa oralmente pelo próprio português. Tom saudoso e melancólico reborda um imaginário cultural que ali se manifesta artisticamente. Mantendo a redondilha maior, a tradição se refaz. A repetição de palavras e de estruturas sintáticas, aliada ao uso do refrão, faz ecoar uma gramática de vozes antigas.

São cinco quadras – formas fixas populares – a introduzirem a encenação narrativa. Nas três primeiras, tem-se a evocação: da audiência, da

rememoração e de alguma voz que possa reter (a)ventura da nau. Outras duas quadras se seguem e deixam ouvir o silêncio de uma paisagem, em que os limites de tempo e espaço aparecem borrados.

Prefiguram-se, a seguir, “trovas de pranto em surdina”, em uma voz que, ao assumir o fio do narrar, imbrica-se entre as variadas personagens de terra e mar que desfilam pelo cenário poético. Vozes sociais, anônimas, testemunhas do poder, do mundo visível e do submundo, assumindo, em coro, o que a Nau Catrineta tem a contar. Vozes silenciadas e resgatadas pelo fio da memória de um narrador protagonista que, ao fim e ao cabo, garante:

Ninguém pode refutar. Que tudo assim sucedeu.
O tal gajeiro sou eu.

Neste momento, o narrador tradicional retoma seu posto na moldura do fim: “E a história acaba aqui”.

De ressonâncias mágicas, a imagem ocupa lugar privilegiado nos dias atuais e ganha dimensões muito importantes nos livros endereçados aos jovens e crianças. Lembrando a afirmação de Paul Klee de que a arte não reproduz o real, mas torna-o visível, não é difícil entender que há uma intervenção do observador, no quadro das referências apreendidas. Além disso, dar a ver constitui poder definidor da imagem, e dar a ver, com efeito, não é imitar o já visto, o que nos leva ao encontro das aparências e as transforma segundo um pensamento específico. Desse modo, pode-se entender que há uma malha de dados e de referências ligados para a nossa múltipla apreensão do real. Podemos pensar em relações analógicas de elementos, fatores de intuição, espaços do imaginário, conhecimento e cultura.

As imagens presentes no livro são de autoria de Paula Soares. Apresentam registro realista e acompanham, em complemento, as artimanhas do verbal. Em uma perspectiva ligada à linguagem do cinema, traz alternância de planos fixos e deslocamento de câmera - o vai que modelar imobilidade, distância, sequências temporais e espaciais. Os movimentos de aproximação

e distanciamento de câmara imprimem movimento para traduzir os pontos de vista, permitindo ao narrador compartilhar com o leitor o foco narrativo.

Verifique-se como o movimento da câmara, deslocando-se para dentro do livro e da nau, captura a presença do “*renegado*” – que vai ganhando aqui um valor enfático – detentor do poder. Ressalta-se a presença, a ameaça – motivo para prova, e para o ato heroico. Como leitores observadores, testemunhamos, também, o seu destronamento – subversão provocada pelas expressões verbais carregadas de comicidade e pela figura hiperbólica que ganha (no centro da página - como uma praça pública) sentido carnavalesco.

O entremear de elementos históricos com elementos sociais e filosóficos, na clarificação da personalidade do herói, faz eclodir na mente do leitor “convicções e pontos de vista acerca do mundo” (BAKHTIN, 1999, p. 13), além disso, o tempo folclórico, integrado no seu curso de vida, carrega tradições – mitos, ritos, costumes de fácil entendimento, uma vez que estão embrenhados nas fissuras do humano.

Observa-se, nesta versão, por meio do trânsito e do diálogo das linguagens, configuradas na produção da cultura livresca, a migração dos conteúdos míticos presentes nas narrativas épicas da tradição oral: partida do herói, travessia (marcada por provas, dificuldades, morte), retorno – percurso iniciatório metaforizado pela própria navegação.

Similar à própria vida, a navegação é um eterno estar em busca, lembrem-se as várias navegações realizadas pelos Argonautas para conseguir as ilhas ou o Velocino de Ouro. Pressupõe o encontro simbólico de um Centro, ponto máximo da iniciação, lugar em que as forças celestes, terrestres e inferiores se conectam. No texto, esse lugar-eixo de sustentação (*axis mundi*) da jornada iniciatória simboliza-se pelo mastro-mor.

— Bem hajas, bom marinheiro,
meu amigo tão leal, subi já a este mastro,
a esta gávea real.
Vê se vês terra de Espanha,
Areias de Portugal.

O momento máximo da aprendizagem, clímax da narrativa, é intencionalmente registrado em perspectiva hiperbólica pela ilustradora (p.8 e 9), coincidentemente as páginas centrais do objeto livro.

Esse ponto central, segundo Mircea Eliade (1992), nomeia o Simbolismo do Centro, revelando sempre um lugar sagrado onde todas as forças se unem para promover a passagem de um modo de ser a outro, ou seja, para se realizar um ritual de iniciação.

Para o referido autor, todo ser humano tende para o Centro e a iniciação, para ele, não é exclusiva das sociedades tradicionais, ela coexiste com a condição humana. A jornada da Nau Catarineta convida o leitor a vivenciar, no plano do imaginário, a própria jornada existencial, que, como uma navegação, é constituída por uma série ininterrupta de provas, mortes e renascimentos.

Por ser convite a um percurso iniciatório, pela via do imaginário, a nau que a conta é a própria palavra literária e sua ação – a própria narração-navegação.

A missão do narrador-gajeiro, sujeito do narrar, confunde-se com a missão da própria nau, “que tem muito que contar”. Sua palavra-nau, veículo de sustentação, é a palavra poética.

Assim como a aventura é a afirmação do herói épico, a aventura do contar passa a ser a ação paradigmática do próprio gajeiro. Este, que não teme narrar-reviver, ensina ao leitor a astúcia do navegar-existir, movimento interminável de desvelar o desconhecido.

2. O ROMANCE DA NAU CATARINETA

Romance – termo que, na Idade Média, designava narrativas em versos rimados – na acepção de Antonio Nóbrega, consiste em um conjunto de histórias trazidas pelos colonizadores ibéricos e cujas ressonâncias reverberam no imaginário do povo brasileiro. Essas histórias são recontadas em diversas versões, cantadas e reencenadas com marcas da dramaturgia e coreografia própria dos autos e das novelas de cavalaria medievais em várias partes

de nosso país, em especial no Nordeste, muitas das quais são denominadas marujadas e cheganças. Parte desse acervo foi motivo de pesquisa e recriação de Ariano Suassuna, em *A Pedra do Reino*.

O romance *da nau Catarineta* pertence a esse conjunto de obras e foi roteirizado para o espetáculo *Lunário Perpétuo*, de Antonio Nóbrega. Ambos, intelectual e músico erudito, estão engajados no Movimento Armorial, criado na década de 1970, como forma de luta contra o processo de descaracterização e vulgarização da cultura brasileira, buscando fundamentar a arte nas raízes populares. A parceria crítica, sensível e criativa resulta em uma produção de incalculável valor cultural.

O nome do espetáculo faz referência a uma espécie de enciclopédia ou almanaque composto por Jerônimo Cortez Valenciano, muito lido nos sertões do Brasil e fonte de conhecimento para muitos cantadores, com a qual o artista brincante afirma ter estabelecido uma ligação afetiva e simbólica.

Ao comentarmos a versão videográfica que apresenta o *Romance da Nau Catarineta*, não podemos esquecer os diversos recursos para os quais podemos atentar e que concorrem para a construção de sentidos. Só para citar alguns, roteiro, produção, pós-produção, montagem, luz, movimentos de câmera, cor, fotografia, qualidade da projeção, da sala de exibição, entre outros. Evidentemente, há muitos elementos a serem analisados, desde a vinheta de apresentação do espetáculo, extras, o final com os aplausos da plateia em pé, os créditos de todos os profissionais e das personagens da vida real nordestina e que cederam suas experiências, seus rostos e expressões para a feitura da gravação e produção do vídeo, do crédito que confere ao musicista Antonio Nóbrega seus direitos de “rebequeiro, dançador, cantor”.

Cenários, pinturas, figurinos, iluminação, fotos, projeções, música articulam-se como códigos e linguagens e reatualizam a performance do contador e seu público. Encarnação dos sentidos em luz, sombra, imagens, gestos, devolvem à voz qualidade de origem – sopro original – de corpos singulares que a emprestaram ao registro impresso.

Enfim, alguns pontos interessantes consubstanciam a produção híbrida de teatro, fotografia, pintura, nessa versão videográfica. Emprestando da an-

tiga narrativa a dramaticidade e conflitos da vida portuguesa vivida na época das grandes navegações, dando a ela uma coreografia que a ambienta em cenário de Brasil, encarnando, agora, cifragens desse imaginário em corpos, vozes e gestos de nosso povo.

Pela mediação de processos tecnológicos, na produção, construção e recepção da obra, esse espetáculo, de coreografia poética, - em um suporte próprio da cultura midiática - faz reverberar o diálogo intertextual e intersemiótico que ora tece novas relações entre o oral e o escrito, entre o popular e o erudito.

A um olhar atento também torna possível verificar como formas, um dia impositivas, podem ser vistas como igualitárias e culturalmente relevantes.

O espetáculo divide-se em vários momentos pontuados pelo ritmo, iluminação, enquadramento de câmera e que entram numa sintaxe capaz de marcar poeticamente o enredo e seus principais focos dramáticos. Podemos salientar, por exemplo:

– a imagem do mar associada ao instrumento de percussão redondo, elementos que sugerem o imaginário das grandes navegações (o mar e o mundo a ser conquistado).

– a anunciação da história em que o narrador estabelece diálogo com o ouvinte-espectador. Nesta cena, o recorte e movimento cinematográfico imprimem à imagem do mar realismo e veracidade; ao mesmo tempo a cenografia, própria do teatro, movimenta a nau, em sua navegação em mar de tecido. Essa montagem conceitual resulta em relações que se estabelecem entre o real, o imaginário e sua representação.

– com ritmo mais acelerado, a nau no mar de tecido introduz a narração propriamente dita: apresenta a chegada – dança folclórica, cujos passos e compassos recuperam o movimento de ir e vir das embarcações no mar. O narrador empresta sua voz às personagens.

– o momento que atinge maior grau de tensão e dramaticidade – com ressonâncias de ícones de terror, gestos retorcidos, perfaz-se a cena do diabo – a tentar e pedir pela alma do capitão-general – e a cena do gesto heroico de recusa.

– novamente, a imagem do mar em sintonia com o instrumento de sopro, recupera a calmaria.

A encenação do romance conclui-se com o conjunto harmônico da voz em canto, da dança folclórica, de uma panorâmica dos músicos, a nau, mar de tecido, palco, grande plateia e aplausos.

O fluxo sonoro e a constelação de imagens em permanente movimento encurtam a distância entre o passado e o presente, entre o vivido e o sonhado.

Nota-se, também, nesta versão em vídeo, a migração dos conteúdos míticos presentes nas narrativas épicas da tradição oral: partida do herói, travessia (marcada por provas, pela fome, pela morte), retorno – percurso iniciatório.

3. *NAU CATARINETA*

O mítico romance marítimo do cancionista lusitano, tendo, pois, há muito aportado em terras brasileiras, recebe, em 2003, um tratamento gráfico especial do ilustrador e escritor Roger Mello, em produção endereçada para crianças.

O autor realiza cuidadosa pesquisa das manifestações folclóricas do mundo lusófono e, a partir de textos de diversas variantes, chega a conceber em um amálgama de múltiplos traços uma obra singular, tecida de densa brasilidade, mas capaz de manter, com extrema finura, a síntese lírica e o alto grau de dramaticidade do clima trágico marítimo do século XVI, que, afinal, era a realidade portuguesa.

A obra assim construída cria linhas de tensão, ao mesmo tempo em que partilha o imaginário cultural de povos de expressão portuguesa em diálogo com valores, ideias, sociedades, associando significados que engendram sua constituição e que, historicamente, vão sendo transformados.

A investidura e reordenação de elementos do imaginário popular requerem por parte do leitor competência lúdica e reflexiva, enquanto no processo autoral a pesquisa e sensibilidade criadora desvelam e garantem a sabedoria e nível estético a que pode chegar a poesia anônima e do povo.

Esse diálogo intertextual no interior da obra literária, como tessitura da experiência narrativa, reabilita a cumplicidade (em tempos atuais) entre o contador e o público. Cumplicidade que inscreve, por sua vez, o autor como leitor/ouvinte e a obra como produto dinâmico dessa mediação que se opera “através de um trabalho de construção poético de absorção e transformação” (ABDALA JR., 2003, p. 109). Na obra, inscrevem-se em metalinguagem elementos de sua gênese - absorções, diálogos e transformações - que presidiriam seu nascimento e desenvolvimento. Semelhante dinâmica opera-se, também, em nível de recepção, posto que a reordenação de elementos no interior da obra modifica, de forma constante, a leitura desses processos.

A multiplicidade e a intertextualidade aparecem como dados a serem decodificados. O leitor depara-se com um espaço labiríntico de traços permutativos e figuras brincantes, como obra em movimento. O autor ilustrador recorre a princípios da arte naïf, forma de expressão artística que valoriza o primitivo, o não erudito, o simples, o aparentemente rudimentar, o espontâneo, o que nos remete às formas primitivas de expressão humana. Poesia, visualidade, planificação gráfica, minimalismo, coreografia e recursos cênicos, cor, formas, e imagens entrecrocavam-se, intercambiam sentidos, desafiando interpretações que se pretendam absolutamente lineares.

Pela disposição lúdica e inteligência aventureira é que irá o leitor / ouvinte / espectador reter os sentidos ali potenciais. A obra, assim, passa a ser espaço de travessia, potencialidades, tanto de sujeitos que a integram (leitor e autor), como dos componentes materiais de significação que entram em sua discursivização.

A apreciação estética, mediante esse processo, é lúdica, reflexiva, utópica, capaz de regenerar sentimentos e, ao mesmo tempo, engendrar pensamentos críticos a respeito da realidade, do concreto histórico.

Poema e ilustrações mostram um trabalho de releitura, por meio dos códigos verbais e não verbais, que recuperam a *performance* característica da produção artesanal, ou seja, recriam, esteticamente, verbo, gesto, alma e olhar na página do livro. Entram em jogo re-leituras da História, da herança cultural, da literatura por meio de vozes dissonantes na apresentação de uma

verdade agora polifônica. Se os códigos verbais e não verbais se tornam essenciais para a construção dos sentidos, códigos de sistemas sociais, culturais e literários também constituem estratégias discursivas.

Entre outras tensões: tradição e modernidade intercambiam-se em paródias e transformações e garantem o nível de interdiscursividade na prática literária, legitimando-se em sistemas literários novos que a incorporem. Fragmentação, colagem, montagem conceitual e fusão presidem a composição do livro.

Com a desritualização e dessacralização das formas canônicas do contar, faz-se a entronização de formas ancestrais de experiências narrativas, por conseguinte, mais caóticas. No entanto, pela consciência de linguagem com que entram em operação esses elementos, engendram-se, pelas vias da arte, em novas ordenações formas mais rebuscadas.

A obra está organizada por dois campos ou arranjos narrativos distintos e que entram em processos de alternância, de superposição e encaixes. O fandango, registro e apresentação do espetáculo e a narrativa que traz o poema romanceado da nau catarineta com seus personagens, seu enredo dramático e de forte inspiração religiosa. Como moldura, encontra-se um terceiro, que, apesar da ludicidade, embrenha um complexo drama humano vivenciado por amantes cujo fado é a separação motivada pelo trabalho no mar. De fato, uma experiência tematizada em diferentes expressões textuais, difundida em provérbios populares (“em cada porto um amor”) e legitimada por um contexto sociocultural.

O processo de alternância e justaposição de um arranjo e outro que vai sendo engendrado pelo verbal e visual promovem a fusão de tempo e espaço. Essa estrutura, operando por coordenação e encaixe, resulta na confluência da história na *performance*, da *performance* na história. Além disso, como já comentado, é requerida a presença do ouvinte, mas também é essencial um olhar curioso, atento que acompanhe e capte cada índice de informação dos eventos que ora são simultâneos, ora recebem planificação e movimento no espaço da página, nada ocorre se o leitor não notar. Portanto, faz-se necessário competência lúdica, informação cultural, reflexão e crítica para participar

do jogo das representações, em jogo de espelhos, com reflexos prismáticos de um imaginário (novo) compartilhado. As personagens, os figurantes (o leitor, o autor) multiplicam-se na ocupação do espaço livro – agora palco – da narrativa coreográfica que enreda memória e tradição. Reencenando-as, deixa-as reviver em todos nós e com múltiplas testemunhas.

Considerações Finais

As três versões da Nau Catarineta analisadas colocam em diálogo intertextual a tradição e a modernidade. Todas elas se configuram como viagens imaginárias, que nos levam a transitar entre experiências reinventadas por diferentes códigos e linguagens.

No domínio das viagens imaginárias aqui assinaladas, não apenas se torna presente o outro como com ele se estabelece diálogo, marcado pela reciprocidade e pela solidariedade, como se lê em Roger Melo:

Trago um raminho de flores
Para adornar meus amores,
Caturritas de Sergipe,
Periquitos dos Açores.

O comparativismo que se faz pela solidariedade implica a valorização da circulação dos repertórios culturais, a validação dos laços de parentesco, das margens de compartilhamento. A nau catarineta desloca-se pelas fronteiras, em um espaço inominado, desenraizada da terra de origem, sem se enraizar na terra de destino. É uma nau à deriva que não se fixa em nenhum território, mas se põe em trânsito, em permanente travessia, acenando para uma nova forma de estar no mundo e de compreendê-lo. Nesse sentido, ela faz lembrar a *Jangada de Pedra*, de José Saramago, ao se deslocar do continente, em um espaço marítimo de fronteira, sedimentando o encontro das culturas de que a língua portuguesa é expressão.

Nas ondulações do tempo, no permanente movimento do vir-a-ser, engendram-se as reflexões sobre a relação Brasil-Portugal, compreendendo que, ultrapassadas as desventuras coloniais, torna-se hoje possível estabelecer aproximações comunitárias, fortalecendo laços de solidariedade, muito menos territoriais do que culturais.

A despeito das distintas marcas históricas que singularizam as formas artísticas em suas localidades, as várias migrações e reinvenções de imagens, os distintos trânsitos e diálogos de linguagens, observados nos textos em análise, atestam uma ecologia cultural de complexas semelhanças, que se traduz por via do imaginário, fertilizado pela própria inventividade de que o texto artístico é portador.

A reordenação de elementos do imaginário popular, com a consciência de linguagem de que dispõem os artistas contemporâneos, permite trazer a memória como recriação, tendo-se a cada acesso um novo texto; leituras autorizadas pela tradição, que se engendram, por isso mesmo, em processos contínuos de transculturação. (CUNHA, 2003)

Nas três obras analisadas, o espaço de fronteira preenche-se da pluralidade da voz viajeira, por meio da qual a experiência humana se refaz. Ademais, a nau catarineta, compreendida simbolicamente como barco-existência, é metáfora da vida humana – condição de existir, independente de tempo e lugar.

Nesta época de novas navegações em nível interplanetário, começamos a nos deslocar por paisagens híbridas, desterritorializadas, que estão sendo colonizadas por um capitalismo perverso e cuja extensão pode abarcar e moldar culturas sob a égide de um modelo hegemônico. No entanto, isto não pode nos cegar. Como intelectuais das letras, devemos aguçar nosso olhar para rotas de sensibilidade e inteligibilidade, exploradas pelo artista. Essas garantem tessituras mais criativas e responsáveis para o desenvolvimento do imaginário: território de múltiplas sínteses e tendências.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JR., Benjamin. *De vóos e ilhas: literaturas e comunitarismos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CUNHA, Maria Zilda. *Linhas e entrelinhas, recepção ativa: uma forma de diálogo*. São Paulo: Casemiro, 2001.
- ELIADE, Mircea. *Mito do eterno retorno*. Trad. José Antônio Ceschin. São Paulo: Mercuryo, 1992.
- MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEUAX, Daniel-Henri. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Portugal: Edições 70, 1988.
- MELO, Roger. *Nau Catarineta*. Rio de Janeiro: Manati, 2007.
- MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓBREGA, A. *Lunário Perpétuo*. PE, Brasil, 2003.1 fita vídeo (120 min). DVD, son,color.
- SARAMAGO, José. *A jangada de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TORRADO, Antonio.II. Paula Soares. *A nau catarineta que tem muito que contar*. 2. ed. Portugal: Civilização, 1992.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VIVENDO AVENTURAS, DESCOBRINDO OLHARES

Maria Cristina Xavier de Oliveira⁴²

[...] *personagem* é a transposição estética de uma *realidade humana* (existente no plano comum da vida) para o plano transfigurador da arte. Sua essência humana é, pois, a responsável pela impossibilidade de encontrarmos uma fórmula que a explique integralmente. (Nelly Novaes Coelho)

Imaginação, ludismo, flexibilidade narrativa, essas são algumas das características presentes nas obras da escritora Lúcia Pimentel Góes, autora de mais de 160 livros, boa parte voltada para o público infantil e juvenil. Em seus textos, Lúcia Góes desenvolve uma “escrita parceira”, que dialoga com o não verbal de forma interativa e envolvente. Uma das grandes forças narrativas dos textos de Góes é a criação e desenvolvimento das personagens, que nos cativam com a curiosidade de quem descobre o mundo a sua volta com o “olhar de descoberta”, conceito este preconizado pela própria autora. Tal olhar, por sua vez, diz respeito a uma postura crítica diante do mundo, a partir do qual é possível interagir com a realidade de maneira mais consciente.

Esses ingredientes são priorizados pela autora que vê no livro voltado para crianças e jovens uma importante ferramenta para apresentar desafios aos seus leitores, ou seja, despertar seu olhar crítico e atitude transformadora diante da matéria literária: “[...] o objetivo deve ser formar um leitor consciente de que o livro oferece informações, opiniões, conhecimentos, símbolos para serem assimilados. [...] um leitor capaz de refletir sobre o que foi lido, pensando os conceitos e opiniões emitidos [...]” (GOÉS, 1984, p. 44).

O “olhar de descoberta” proposto por Lúcia possibilita uma ação criativa e re-organizadora da realidade. As personagens se tornam, portanto, importante elemento para a composição desse universo ficcional que “abre”

42 Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo – USP.

portas para novos voos interpretativos. A personagem, aliás, é um aspecto vital da construção narrativa. Sem ele não há ação e é a partir de sua aparição que a ficção se estabelece de fato (ROSENFELD et al, 1963).

Como bem destaca Candido (1974, p.54), “[...] a personagem [...] representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência, etc. A personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos”. Nos livros de Góes, a identificação com as personagens permite um “mergulho” em aventuras e situações diversas, apontando para aspectos vitais da vida de seus pequenos leitores: superação de dificuldades, busca pela união e justiça, ludismo e brincadeiras e muito mais. A própria autora destaca a necessidade de, em livros voltados para jovens, estabelecer essa “ponte” com o universo infantil e suas necessidades fundamentais: “[...] é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitem progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos e lhe forneçam elementos de julgamento nesse campo” (GÓES, 1984, p. 23).

Estabelecendo um diálogo direto com o universo infantil e juvenil, Lúcia nos brinda com uma galeria de personagens intrigantes e envolventes, que vivem aventuras diversas e apresentam, por meio do lúdico e da imaginação, diferentes formas de compreender e interagir com o mundo a nossa volta. Num pequeno recorte da rica obra da autora, destaquemos a seguir alguns personagens que transitam por seus livros e que revelam justamente a construção de um universo ficcional cuja busca é a identificação com seu leitor por meio do “olhar de descoberta”.

Vampiros, lobisomens e dragões – reescrevendo os mitos

Personagens tradicionais dos contos de assombrações e aventuras, vampiros, lobisomens e dragões têm desempenhado importante papel no desenvolvimento de inúmeros enredos. Com uma longa tradição literária, tais personagens se inserem na cultura de diversos países. Nas obras de Lúcia,

essas figuras também são incorporadas em determinados enredos, porém apresentados de formas diferentes, com novas roupagens e motivações.

É nesse contexto que surge Drauzio, um vampirinho que não toma sangue e aprecia a luz do sol. Modificando a mitologia que acompanha a personagem ao longo da história (chupadores de sangue, criaturas noturnas, aterrorizantes e sedutoras, dentre outras características), a nova configuração desta subverte o gênero que lhe deu origem, o terror, criando alguém que se aproxima mais do universo infantil, afinal Drauzio, como todas as crianças, gosta de brincar e adora os animais.

Drauzio nasceu no Sítio do Pica-pau Amarelo, no mesmo dia em que Monteiro Lobato. Aqui a autora estabelece um interessante diálogo com Lobato e sua obra. A intertextualidade explícita liga Drauzio diretamente a Lobato que, nesse contexto, se torna personagem também: no momento do nascimento de ambos, as bruxas determinaram que os dois amariam as crianças, os bichos e as pessoas. Essa forma de interligação entre as obras é importante característica do dialogismo, conceito desenvolvido pelo teórico russo Mikhail Bakhtin (2002), e que destaca o fato de um texto se constituir por um conjunto de citações de outros textos, absorvendo-os e transformando-os. É esse movimento que Lucia realiza em Drauzio, na medida em que evoca não só Lobato e sua obra, como também outras personagens, que trazem consigo uma mitologia própria: bruxas, fadas e outros seres míticos.

Com seu destino predeterminado pelas bruxas, e também por uma “fada brincalhona”, que colocou pólen de rosa e perfume em sua mamadeira, Drauzio se torna um vampiro diferente dos outros: não tinha medo da luz, só dormia no escuro e brincava de dia, queria apenas mamadeira de leite fresco e mel, adorava fazer amizades e preferia uma capa azul forrada de branco ao invés da tradicional preta com forro vermelho. Porém, a característica mais intrigante de Drauzio era que ele não podia ver sangue.

Com todas essas peculiaridades tão próprias, o vampirinho passa a não ser bem-vindo entre os outros de sua espécie. Em uma assembleia para determinar o destino de Drauzio, outras figuras importantes do folclore brasileiro e universal comparecem, como: conde Drácula, Zé do Caixão, Lo-

bisomem, Mula-sem-cabeça, Matusalém e outros. Essa mistura indistinta de personagens configura o movimento antropofágico realizado na obra: agora todos fazem parte da narrativa de Drauzio, um vampiro, que, por sua vez, também reescreve a história dos vampiros. Os desenhos de Walter Ono amplificam e dialogam com o texto, na medida em que representam o vampirinho em ação, brincando com os animais e voando com sua capa ao longo do dia.

Em *Vira, vira, vira Lobisomem* também vemos uma personagem tradicional dos contos de assombração reconfigurado pela linguagem poética da narrativa. As ilustrações feitas por Ana Raquel acompanham o enredo também de forma poética e simbólica a exemplo do texto. A repetição da palavra vira no título, além de amplificar a temática do texto (as constantes transformações da personagem em consonância com a passagem da vida) também remete à famosa composição musical *O Vira*, de João Ricardo e Luli, imortalizada pelo grupo Secos e Molhados na década de 1970, e cujo refrão traz uma construção semelhante: Vira, vira, vira / Vira, vira, vira homem, vira, vira / Vira, vira, lobisomen / Vira, vira, vira / Vira, vira, vira homem, vira, vira. Nela também há o Lobisomem, em meio a um cenário fantástico com figuras como o Saci e as fadas.

No livro de Góes, tais personagens da mesma forma comparecem quando Lobisô nasce: fantasmas, vampiros, mães-D'água e bruxas. Na verdade, Lobisô pode ser visto mais como um símbolo da passagem do tempo, do crescimento e amadurecimento. Ao mesmo tempo em que se transforma em lobisomem, Lobisô também se metamorfoseia em outros elementos, sempre acompanhando o ciclo de sete anos, número também repleto de simbologia. Um elemento interessante utilizado pela autora e que introduz um aspecto lúdico e ao mesmo tempo didático, é a apresentação, em cada transformação de Lobisô, da expressão numérica da tabuada do 7 correspondente. Quando faz sete anos – 7×1 – ele se torna um gavião (vira menino), quando atinge 14 anos (2×7), se transforma em leão, um jovem que gostava da paz, mas não teme a guerra. Aos 21 (3×7) se torna zangão e voa com a rainha, numa referência ao encontro do amor.

Desta forma, Lobisô segue virando diferentes seres: urso aos 28, tubarão aos 35, cisne aos 42, raposa aos 49, e assim por diante. Aos 70 (10x7), a personagem se torna Lobisô-ostra e produz a mais bela pérola, que ele guarda em sua alma. Ao final, ele se transforma em Lobisô-borboleta, leve, sábio e sereno. Neste momento ele vai ao encontro da lua cheia como lobisomem e “nunca mais desvirou”, numa referência ao fim do ciclo da vida, expresso de forma poética e simbólica assim como toda a construção do enredo.

Os dragões também habitam o universo ficcional desenvolvido por Góes. Mas, como as demais personagens, os dragões aparecem em diferentes configurações, numa comunicação direta com seu leitor. No texto *Dragão Grande e Dragão Anão*, ludicamente ilustrado por Ciça Fittipaldi, não temos apenas um, mas dois dragões, que como o título denuncia, são de tamanhos diferentes, mas trazem em si as mesmas características, proporcionais a cada tamanho: enquanto o grandão solta uma labareda de fogo, o pequeno expele apenas uma pequena chama. Inicialmente, Grandão ri do anão, pelo seu diminuto tamanho. Anão não se abala e retruca, afirmando que “quem ri por último ri melhor”. Numa atitude cômica e ao mesmo tempo cheia de autoconfiança, Anão se apossa do buraco do tatu e coloca a placa avisando que ali há perigo, pois é a “caverna do Dragão Anão”.

Apesar do desprezo inicial do Grandão em relação ao Anão, a situação se reverte ao ser o segundo a salvar o primeiro, quando este é acudado por cavaleiros. O Dragão Anão põe fogo nas lonas dos cavaleiros e é confundido com o Grandão, fazendo com que todos fugissem apressados. Desta vez é o Anão quem zomba do outro. Os dois acabam se tornando amigos e o que prevalece é o ditado: a união faz a força. Por meio do confronto entre os dois dragões, é feita uma importante reflexão sobre a superação das diferenças e o reconhecimento de que é por meio da ajuda mútua que alcançamos o sucesso. O elemento que colabora na construção desses nexos no texto é o lúdico, agenciado por meio do humor, do jogo de tamanhos e das ilustrações conectadas com a leveza da narrativa.

A criança e o lúdico

Desenvolvendo uma narrativa envolvente e habilidosa, Lucia Góes faz importante uso do lúdico em seus textos. Vale ressaltar que o lúdico é essencial para estabelecer a identificação com a criança, na medida em que para ela, a brincadeira é elemento natural para sua comunicação com o mundo:

[...] Na infância, a exploração do mundo com liberdade e a própria necessidade de adaptar-se às situações, confere ao jogo um papel preponderante. Ele é um dos recursos mais fecundos para a configuração de personagens que se identifiquem com a maneira contemporânea de apreender o mundo [...] (KHEDE, 1986, p. 75)

No livro *A maior Boca do Mundo* é justamente por meio do lúdico, do jogo, que a personagem Laurinha é guiada em busca de uma determinada resposta. A menina recebe um desafio da avó: caso consiga responder qual a maior boca do mundo ganhará uma caixa de chocolates com creme. A aparente simplicidade do prêmio proposto na verdade é um indício da identificação que a autora procura fazer com o universo infantil, afinal, doces e chocolates pode parecer, para alguns, algo sem valor, mas para a criança é uma verdadeira recompensa.

Laurinha parte, então, para sua missão. Ela pergunta aos animais e cada um dá uma resposta diferente. A ilustração feita por Claudia Scatamacchia, como num conto cumulativo, vai incorporando cada personagem novo que surge à cena e todos acompanham Laurinha em sua busca. Ao perguntar à lagartixa, ela diz ser o sapo; este, por sua vez, revela ser o hipopótamo o dono da maior boca do mundo. O hipopótamo indica o jacaré que, por sua vez, diz ser o tubarão aquele que tem a maior boca. A baleia é escolhida pelo tubarão, mas acaba por revelar não ser ela a dona desta boca enorme. Ao final, a menina ganha o desafio ao descobrir que é a noite a dona da maior boca do mundo, aquela que “[...] engole a luz do dia quase todinha, deixando só uns pinguinhos que são as estrelas” (GÓES, 1987, p. 29). A busca de Lau-

rinha se torna uma divertida brincadeira em que participam todos os animais, numa mistura de humor e nonsense, amplificado pelas figuras que trazem em fila os bichos andando pela rua com a menina.

Em *Falando Pelos Cotovelos*, a personagem Rui se vê em situações engraçadas e confusas ao imaginar as expressões e ditados populares que ouve da mãe e da avó ao “pé da letra”. As ilustrações elaboradas por Osnei têm papel essencial e complementar na narrativa, na medida em que revelam pelo não verbal o estranhamento de Rui.

Assim, ao ouvir expressões como pés da mesa, cabeça de alho, fala pelos cotovelos, fome de leão, rei na barriga, vá pentear macaco, boca fechada não entra mosquito, dentre várias outras, Rui tem visões cômicas e diferentes sobre cada uma, entendendo-as pelo seu sentido denotativo e não metafórico. Essa brincadeira com ditados e frases populares aponta para uma forma de raciocínio bastante comum na infância, e acaba por desencadear um efeito humorístico no enredo. A frase final de Rui ao procurar entender porque sua família fala com ele daquela maneira, brinca com esse aspecto: “Tudo porque falam comigo como se eu fosse do **tempo da onça** (grifo nosso)” (GÓES, 1987, p. 31).

O lúdico também está presente na história do leão que comia tudo o que via em sua frente, no livro *Leão Devorador*. No enredo, o nonsense é o elemento escolhido para caracterizar Roco, o leão de Carolina, bichinho de estimação que cresceu junto com ela e se tornou um ávido devorador. O nome do animal é uma referência ao ronco que sua barriga fazia quando ele sentia fome.

As ilustrações de Simone Matias reiteram e ressoam o texto de Lúcia, mostrando a enorme barriga do leão com tudo aquilo que ele comia: comida, gente, bichos, eletrodomésticos e até mesmo o metrô e o mar. Porém, assim como a baleia de *As Aventuras de Pinóquio*, do italiano Carlos Collodi, tudo o que ia para a barriga de Roco se conservava intacto. Daí os coelhinhos devorados pelo leão, em determinado momento, irem se reproduzindo e construindo um lar dentro da barriga do felino. Por fim, Roco expelle tudo de sua

barriga e as coisas voltam aos seus lugares. O movimento final restaura o equilíbrio inicial perdido pela fome incomum do leão de Carolina.

Novos olhares e motivações

Personagens questionadores e em busca de novos olhares para vivenciar outras realidades e superar dificuldades em seu caminho também estão presentes na obra de Góes. Este é o caso de Zé Diferente, personagem do livro homônimo que, em busca de identidade, tenta se tornar diferente de todas as outras pessoas. Interessante notar a escolha de um nome comum para um indivíduo que busca, ao contrário, ser único. As ilustrações de Alberto Lopez Filho reforçam a mensagem do texto de maneira lúdica e inventiva, com traços em preto e branco e figuras que se reproduzem na página, revelando ao mesmo tempo a unicidade e a multiplicidade da personagem.

Cada tentativa de Zé para se diferenciar dos demais acaba, ao contrário, gerando uma identidade coletiva, na medida em que todos seguem seu comportamento. Ele deixa o cabelo crescer, exibindo uma cabeça enorme, mas os demais também seguem Zé e ficam com a “cabeçona” igual a dele. Em seguida, muda sua roupa e passa a vestir short por cima da calça jeans, sandália de dedo ao invés de sapato, blusa vermelha, colete de crochê, lenço no pescoço e colar de contas. Dois dias depois todos estão seguindo sua moda e exibindo uma vestimenta idêntica a da personagem.

Ele então resolve andar nu e acaba preso por isto. Em seguida, é mandado para o Xingu e lá conhece os índios que também andavam nus, assim como os frequentadores das colônias de nudismo, o que reflete o fato de sua ideia não ser tão original assim. Quando Zé faz uma casa redonda de barro para tentar ser diferente, não demora muito tempo para descobrir que o pássaro João-de-barro já tinha adotado essa invenção. Assim prossegue Zé, sem conseguir ser diferente dos demais.

Em determinado momento, Zé Diferente tem vontade de voar. Inventa a Asa Delta e realiza seu desejo. Logo percebe que os outros também estão voando e desta vez ele fica contente por ver tantos Zés Voadores livres pelo ar.

Querendo ser diferente ele acaba inventando algo que dá alegria a muitos. Zé então percebe que todo mundo é ao mesmo tempo igual e diferente, e que “[...] transformar o mundo só depende de um pensamento de milhões de Zés Diferentes” (GÓES, 1981, p. 32). O percurso da personagem, portanto, o conduz para a aproximação com sua identidade: Zé é como tantos outros Zés, contudo também é um indivíduo diferente de todos, assim como cada um de nós.

Já na obra *O Menino dos Olhos Assustados* conhecemos Ho Chi, um menino que não quer ser diferente, mas sim poder viver como crianças que nasceram em lugares onde não há guerra, diferente do que ocorre em seu país. Nesta narrativa, a personagem se constrói por meio da superação constante, do confronto com dificuldades diárias, da busca pela sobrevivência e, sobretudo, pela fé na humanidade.

O contexto em que vive Ho Chi é marcado pela guerra do Vietnã. Lá ele perde toda sua família e foge, juntamente com um grupo de crianças, das bombas e da violência. Vitimado por uma explosão, ele e sua pequena amiga Kim Thiem são levados para outro país e lá, com a ajuda de muitas pessoas, conseguem superar o sofrimento, trazendo, contudo, as marcas internas e externas de seu passado.

A partir desse momento, Ho Chi, até então o “menino dos olhos assustados e medrosos”, juntamente com Kim, ganha nova motivação, pois, diante das experiências vividas resolve estudar para fazer algo por aquelas crianças que ainda sofrem com as guerras. Ho Chi se transforma, então, no “Menino de Olhos Luminosos” e ele, assim como Kim Thiem, assumem o posto de porta-vozes daqueles que lutam pela paz. A mudança do olhar expressa a modificação da realidade vivida, ao mesmo tempo em que revela a nova forma com que Ho Chi passa a enxergar o mundo, não mais com o medo das bombas, explosões e ataques de inimigos, mas sim com a esperança de quem pode ter um futuro e acredita no mesmo.

A narrativa comovente, a mensagem de paz e coragem são corroborados pela voz do narrador que conversa com os leitores e os levam a refletir sobre os aspectos que estão sendo narrados. Aliás, como afirma Sonia Salomão Khéde (1986), o papel da personagem, bem como a do narrador, é

essencial para que o texto voltado a crianças e jovens alcance status literário, na medida em que tal texto busca a comunicação e identificação com seu leitor, possibilitando assim a coparticipação deste na decifração-interação com a obra literária. A partir dessa “conversa” com o leitor, o narrador faz considerações importantes, como no trecho em que discorre sobre a guerra: “Os homens, por motivos muito complicados ou sem motivo algum, começam uma guerra. Eles têm guerra na alma e no coração” (GÓES, 1981, p. 10), ou então quando observa os horrores provocados pela guerra: “Homens matando sem piedade tanta gente, velhos, mulheres e crianças! Só morte, dor, ferimentos, fome! Isso é o que a guerra faz!” (Idem, *Ibiden*, p. 41).

Em *A Flauta no Sótão*, Góes também apresenta uma personagem que consegue vencer as dificuldades e se tornar feliz e realizada. Reinaldo, um menino mudo que vivia só com sua avó, consegue se expressar ao encontrar uma flauta esquecida no sótão de sua casa. Por meio da música, Reinaldo ganha “voz” e sai do isolamento em que vivia até então.

Com a ajuda da flauta que se torna companheira constante, ele consegue soltar sua imaginação e “viajar” para vários lugares, das florestas habitadas por diferentes animais à selva de pedra de São Paulo, com sua agitação habitual. Reinaldo também consegue superar as barreiras da discriminação e faz muitos amigos. Até mesmo no âmbito familiar os efeitos da renovação operada pela música na vida Reinaldo se faz sentir, na medida em que seu pai, até então pouco presente na vida do filho, volta a se aproximar do mesmo.

Um símbolo importante da mudança na vida de Reinaldo é o cachorrinho de verdade que ele ganha ao final da narrativa e que passa a ocupar o lugar do antigo cachorro de pano, até então seu único amigo nas horas solitárias. Essa transformação de um ser inanimado por outro vivo é uma representação do que ocorre com Reinaldo ao descobrir sua verdadeira “flauta mágica”. As ilustrações pontuais de Rubem Filho se integram ao texto e reforçam aspectos levantados neste.

Personagens e identidades

Como vimos, a galeria de personagens criadas por Lúcia Góes é imensa e cheia de nuances e possibilidades narrativas. Essa pequena amostragem nos trouxe grupos de figuras que superam dificuldades e fazem do lúdico elemento importante para realizar seu movimento ao longo do enredo.

Como destaca Candido, “a vida da personagem depende da economia do livro, da sua situação em face dos demais elementos que o constituem: outras personagens, ambiente, duração temporal, idéias” (1974, p. 75). Nos livros de Lucia, tais elementos tecem uma estrutura coesa e coerente, levando à construção de personagens envolventes e intrigantes. É o que ocorre com Drauzio, o vampiro que não gosta de sangue e o Dragão Anão, cujo pequeno tamanho não faz diminuir sua coragem nem a camaradagem para com o Dragão Grandão.

O jogo e as brincadeiras também permeiam a obra da autora que envolve o leitor em aventuras diferentes, como no desafio proposto à Laurinha para encontrar a maior boca do mundo, ou nos jogos imaginativos de Rui, ao tentar compreender de maneira literal o que diz as expressões populares. Na hora de lidar com as complexidades e dificuldades da vida, Lucia arregimenta aspectos importantes da elaboração narrativa para ajudar o pequeno leitor a entender e refletir sobre determinados fatos, como na empreitada realizada por Zé Diferente ao tentar ser único, na superação de Ho Chi que vive as agruras da guerra e a realização de Reinaldo por meio da música, sua porta de entrada para uma vida nova.

Assim como essas, muitas outras personagens habitam o universo ficcional desenvolvido por Lucia Góes. Ela oferece aos leitores, sejam eles crianças, jovens ou adultos que saibam apreciar uma leitura lúdica e interativa, a possibilidade de adentrar em novos mundos, cuja chave para seu deciframento é o “olhar de descoberta”. Por meio dele, poderemos conhecer outras figuras tão interessantes como as elencadas anteriormente e teremos a oportunidade de caminhar junto a elas em “estradas” cheias de aventuras.

REFERÊNCIAS

- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1990.
- CÂNDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 3.ed. rev. São Paulo: Quíron, 1984.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *A aventura da literatura para crianças*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- _____. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1991.
- _____. *Olhar de Descoberta*. Ilustração: Eva Furnari. São Paulo: Mercuryo, 1996.
- _____. *Dráuzio*. Ilustração; Walter Ono. São Paulo: Paulinas, 1984.
- _____. *Vira, vira, vira Lobisomem*. Ilustração: Ana Raquel. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1988.
- _____. *Dragão Grandão, Dragão Anão*. Ilustração: Ciça Fittipaldi. São Paulo: Santuário, 1990.
- _____. *A maior boca do mundo*. Ilustração; Claudia Scatamacchia. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *Falando pelos cotovelos*. Ilustração; Osnei. São Paulo: Moderna, 1990.
- _____. *O leão devorador*. Ilustração: Simone Matias. São Paulo: Paulus, 2009.
- _____. *Zé Diferente*. Ilustração: Alberto Lopez Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1981.
- _____. *O menino de olhos assustados*. São Paulo: Paulinas, 1981.
- _____. *A flauta do sótão*. Ilustração: Rubem Filho. São Paulo: Paulus, 2006.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

A LITERATURA PARA JOVENS: DO PRAZER AO CONHECIMENTO

Maria da Glória Bordini⁴³

Leitura e promoção social

A leitura dos jovens costuma preocupar as autoridades educacionais, entre tantos outros problemas dessa faixa etária. A importância dada à questão tem sua justificativa no fato de que ler pouco ou não saber ler, numa sociedade letrada, inferioriza o cidadão. O caso brasileiro extrema o requisito da leitura, uma vez que a distância entre a ainda pequena elite abastada e a enorme massa pouco favorecida tende a alargar-se se não forem implementadas medidas mais eficazes relacionadas com o emprego, a remuneração do trabalho e o sistema educacional. Deficiências no sistema econômico-cultural, com oportunidades desiguais, repercutem sobre as famílias, hoje enfrentando a degradação dos laços conjugais e afetivos, e se avolumam sobre a escola, à qual é atribuída quase toda a responsabilidade de formação moral, cultural e profissional dos cidadãos.

Numa sociedade desenvolvida, o conhecimento – apesar do progresso dos meios eletrônicos – depende majoritariamente do livro e das habilidades do leitor, seja ele criança ou adulto. Num estágio como o das ciências e artes atuais, não se dispensa o objeto livro, seja ele no papel ou na tela, na medida em que ele medeia a aquisição da cultura, permitindo que esta se amplie e enriqueça a partir do já conhecido e fixado verbalmente nos textos escritos.

O livro tem, desde seu surgimento, uma função democratizante que os detentores do poder por longo tempo tentaram obliterar, circunscrevendo-o às bibliotecas monacais, na Idade Média, proibindo a instalação de gráficas, no período absolutista, incentivando o consumo de literatura ideologicamente manipulada nos tempos modernos. A criança e o jovem que apresentam incapacidade de leitura estão, pois, gradativamente alijados do processo de

⁴³ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora convidada da UFRGS no Programa de Pós-Graduação em Letras.

civilização, criando formas culturais alternativas, sim, mas que não dão conta do conhecimento acumulado por escrito e entregue àqueles que o utilizam, não para a redenção do outro, mas para a dominação e o lucro.

Nessa perspectiva, cumpre perguntar por que os índices de leitura eficaz e continuada no país continuam preocupantes. A pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil* constatou que 45% da população é constituída de não leitores.⁴⁴ Os restantes 55% de leitores, entretanto, leem pouco. Uma resposta usual – e já descartada – era a pauperização do povo, afetando seu nível de inteligência e de letramento. Outra se situa no âmbito dos meios de massa, que incentivariam o consumo de produtos fáceis, oferecidos pelos espetáculos televisivos populares, pela música de padrões repetitivos, pela literatura de autoajuda, mas a mais provável é a timidez das medidas econômicas destinadas a redistribuir a riqueza. Tudo isso deságua na escola, com professores tão mal equipados para o enfrentamento de um problema de tal magnitude social quanto a sua clientela.

A iniciação à leitura, com o letramento, e a formação do leitor, nos anos de educação básica, deveria instrumentalizar o estudante para, no ensino médio, exercer com plenitude a leitura compreensiva e crítica, o que não acontece, salvo nas escolas de classe média alta, e mesmo assim de forma relativa e bastante pragmática. O problema da leitura, assim, vincula-se à estrutura desequilibrada da nação, mas não exime o professorado e a comunidade de buscarem soluções em pequena escala, se tiverem um mínimo de responsabilidade para com a juventude.

44 A pesquisa, encomendada pelo Instituto Pró-Livro e executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), abrangeu 5.012 pessoas em 311 municípios brasileiros de 29/11/2007 a 14/12/2007, representando mais de 172 milhões de pessoas, ou seja, 92% da população. O método para definir o leitor ou o não leitor foi a declaração do entrevistado de ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses. A pesquisa verificou que 95 milhões de pessoas, 55% da população, são leitores, enquanto 77 milhões, 45% dos entrevistados, seriam não leitores. Disponível em:

<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf> . Acesso em 10/02/2010.

A literatura conquista leitores

A pesquisa do Instituto Pró-Livro revela dados no mínimo preocupantes:

A maior parcela de não-leitores está entre os adultos: 30 a 39 (15%), 40 a 49(15%), 50 a 59 (13%) e 60 a 69 (11%). O número de não-leitores diminui de acordo com a renda familiar e de acordo com a classe social. Quase não há não-leitores na classe A e há apenas 1% de não-leitores quando a renda familiar é de mais de 10 salários mínimos. Isso pode levar à conclusão de que o poder aquisitivo é significativo para a constituição de leitores assíduos.

As dificuldades de leitura declaradas configuram um quadro de má formação das habilidades necessárias à leitura, o que pode decorrer da fragilidade do processo educacional: lêem muito devagar: 17%, não compreendem o que lêem: 7%, não têm paciência para ler: 11%, não têm concentração: 7%. Todos esses problemas dizem respeito a habilidades que são formadas no processo educacional. Esses dados somam 42% do universo pesquisado. Para superar essas dificuldades, seria necessário um esforço significativo por parte do poder público na formação e aperfeiçoamento de professores de língua portuguesa e mediadores de leitura.⁴⁵

Num país em que 45% da população é não leitora e, portanto, está aliada dos processos de conhecimento fundamentados na palavra escrita, aflora o papel da literatura na formação do leitor, outro item que a sociedade como um todo e a escola como aparelho de dominação ideológica das elites desvalorizam secularmente no país.

Dos textos verbais escritos, o literário, trabalhando artisticamente a palavra e seus sentidos, reintroduz na dimensão da leitura o lado do prazer desinteressado que outros textos não possibilitam. Os universos puramente imaginários que a

45 Idem. *Ibidem*.

literatura cria libertam o leitor do peso da realidade, mesmo quando a denunciam e iluminam. Esse descompromisso com o fazer ou o saber utilitários transforma a leitura do texto literário num ato de cocriação, propiciando a uma expansão do eu, que as amarras do cotidiano costumam tolher.

Na escola, o texto literário deveria guardar essa característica lúdica, mas não é o que ocorre na maior parte das salas de aula. Mesmo a literatura de reconhecido valor artístico nelas perde seu poder de encantamento e de suspensão da descrença, pois não é lida em si, mas *para*. Ensina-se literatura *para* aprender gramática, *para* ampliar o vocabulário, *para* redigir melhor. Tornando-se matéria para adornar a língua, o texto literário se descaracteriza e afasta de si o leitor (é evidente que se aprende mais Gramática estudando a língua em uso do que lendo livros literários para deles extrair exemplos).

O prazer próprio do texto de arte verbal não é descoberto pela criança e pelo jovem e o ciclo vicioso se reinstala, pois o aluno nunca chega a ler, ou gradualmente deixa de ler, nas aulas de Língua e Literatura. E menos ainda lê outras espécies de texto, nessas ou nas de outras disciplinas, exceto sob coação, o que significa que também deixará a leitura não literária assim que sair da escola. O poder de sedução da literatura, que poderia contribuir para a formação do leitor geral, esvazia-se pelas distorções escolares e, dessa forma, o índice de futuros bons leitores vai se empobrecendo.

Ao despreparo da escola para enfrentar um alunado indiferente ao livro, soma-se, para agravar a situação, o desprestígio que a literatura sofre junto às camadas populares. Desde expressões como “esse menino vive lendo – está sempre no mundo da lua”, ou “isso é coisa de poeta”, até a ausência de material de leitura nos lares, tudo acarreta uma prematura privação de contato com as letras e com os mundos fantásticos que elas podem conter, mantendo o imaginário infantil e juvenil preso às superstições do meio e às idolatrias induzidas pelas *mass media*, de pouco ou nenhum efeito emancipatório (JAUSS, 1993, p.71-78). Se os pais ou amigos não leem, não há por que a criança ou o adolescente valorizar a leitura. Não formando um repertório de leituras desde cedo, não auferem do conhecimento prévio que lhes facultaria a comparação do novo com o familiar, tornando-se capazes de emitir juízos sobre o que

leem. Assim, declina o número de leitores na próxima geração e outro ciclo vicioso se instaura.

Se a atitude dos pais e adultos se explica eventualmente pela desconfiança com relação à retórica falsificadora que impregna as relações sociais entre patrões, governantes e trabalhadores, deve-se pensar também que as camadas desfavorecidas não podem atribuir à leitura, à literatura, o seu valor inerente, uma vez que, sendo não utilitária, não supre as necessidades de sobrevivência e se converte num luxo dispensável. O lado criativo da literatura, que reside na liberdade de explorar o possível, só dá frutos no plano individual e em longo prazo, determinando um processo de transformação social muito demorado e penoso para quem está na base da pirâmide e não consegue discernir entre literatura trivial e literatura artística.

Literatura para um público inferiorizado

No caso da juventude, esse é um obstáculo não só exterior, mas interior ao próprio processo literário que resultará nas obras a serem lidas pelo jovem. A literatura infanto-juvenil se define justamente pela diferença que apresenta em relação à que é lida pelos adultos. É infantil ou juvenil, ou seja, afeiçoada para a criança ou o jovem a partir não deles mesmos, mas de uma concepção que o autor, sempre o adulto, faz deles. Essa concepção varia conforme a época e o grupo social em que o escritor se insere, mas mantém um aspecto sempre presente: para esse autor, o seu público está atrás no tempo e, portanto, conhece menos de vida e de cultura do que ele. A tentação é informá-lo do que não sabe, levá-lo a aderir aos valores que o escritor defende, não só no âmbito afetivo, mas também no ideológico. Isso produz um gênero de literatura historicamente marcado pelo pedagogismo moral e científico, desvirtuando a própria ideia de literatura como algo que se esgota em si mesmo, mas que explora, ao mesmo tempo, as inúmeras possibilidades de existência humana. (ZILBERMAN apud SMOLKA, 1989, p. 15-16)

Por isso, o preconceito social em relação à leitura de literatura tem suas razões de ser. Acostumados aos velhos e belos “textos que mentem”,

quando pequenos, os adultos tratam com descaso as ficções que buscam sondar alguma verdade atinente à condição humana, porque veem esses textos no esquadro maior de suas experiências anteriores, confundindo valores autênticos com os pseudovalores embutidos nas suas leituras de infância e agora vividos no plano ideológico de sua existência de dominados.

Se é correto que a criança e o jovem estão em processo de amadurecimento, o que justifica que a literatura a eles dirigida leve em conta as limitações de linguagem e cognição das várias faixas etárias, isso não quer dizer que as obras devam ser esteticamente pobres, desvirtuem a realidade, reforcem preconceitos e se atrelem a projetos ideológicos que não visam à promoção das qualidades humanas.

Para verificar o quanto isso ocorre, basta comparar a literatura infantojuvenil com a destinada aos adultos. Nesta última, também há textos canhestros, falseadores, produtos de uma má consciência, especialmente na produção dirigida às massas. Isso ocorre, porém, sempre que o leitor é manipulável, ou seja, não é um leitor crítico. O problema com a literatura infantojuvenil é que seu leitor é acrítico de início e só com a maturação pode discriminar entre falso e verdadeiro, utopia e realidade. Dar o passo de um estágio a outro pode ser a função do texto infantojuvenil, se for estruturado de modo a dar lugar à interação do jovem leitor com ele, fazendo-o pensar os limites de suas crenças e certezas.

A escolha dos textos e a assimetria dos jovens leitores

Como o público jovem não é diretamente o comprador dos livros que lê e que lhe são oferecidos pela família, pelas bibliotecas ou pelos amigos, um dos problemas cruciais da leitura infantojuvenil é a escolha do texto. É raro o próprio adolescente ou a criança adquirir seus livros. Eles podem manifestar preferências, mas, ainda fora da cadeira produtiva, não têm autonomia para fazerem suas aquisições em plena liberdade.

Dada a assimetria (biológica, psíquica, geracional) entre o jovem e o adulto, a necessidade de decidir sobre o que será lido ultrapassa os condicio-

namentos sociais para atingir o âmago mesmo da própria obra. De um lado, pais e professores deveriam avaliar os livros que seus filhos ou alunos leem e orientá-los para uma leitura eficiente desde cedo. De outro, os escritores e editores podem considerar os critérios ou processos de seleção como o exercício de uma censura sobre a liberdade de criação e de publicação. Se o critério for eleger só textos emancipatórios, para incentivar a leitura crítica, rejeitando os demais, boa parcela da produção será descartada. Mas o grande público não decide pelo criticismo e sim pela informação que recebe da mídia. E a indústria cultural se pauta por tendências quanto a temas e gêneros, o que repercute sobre a feitura da obra, modelando-a às expectativas. O adulto mais consciente, o professor esclarecido buscam a informação mais adequada à configuração de seu grupo familiar ou a seu alunado e ao mesmo tempo respeitam os gostos infantis e juvenis. Entretanto, não podem superar o desnível que a assimetria entre o adulto e o jovem determina e suas escolhas podem não surtir efeito.

A solução seria uma leitura compartilhada, em que o universo de sentidos do texto é discutido entre o leitor jovem e o leitor adulto, para que venham à tona as interpretações e se debatam as divergências. A criança e o jovem precisam é ter um espaço para poderem expressar o que o texto, seja qual for, emancipatório ou apassivador, suscitou neles. Esse espaço depende do tipo de família e de escola em que estão.

Se essas instituições forem de modelo repressivo, não haverá diálogo e as jovens mentalidades serão talhadas conforme a decisão dos adultos estabelecer o que e como devem pensar. Se forem democráticas, mesmo diante de conflitos interpretativos, ideias e crenças serão postas em circulação e co-tejadas com fatos, alargando a visão de mundo do leitor, criança ou jovem.

Seja para adultos ou para crianças e jovens, a produção literária inclui todas as ordens e graus de eficácia estética e carga ideológica. Para os jovens, porém, ela tende ao desejo de formar mentalidades, o que representa um comportamento autoral opressivo, pois a população jovem está, por força do crescimento, em contínua transformação de esquemas mentais, nos seus contatos com o mundo e, portanto, mais desprotegida ante a manipulação

de suas noções. É, pois, no sentido de fazer equivalerem-se as forças que se propugna por uma seleção prévia das leituras infantojuvenis e pela discussão aberta destas.

A literatura é a área de uso da linguagem verbal que deveria estar isenta de valor prático e não poderia se impregnar de interesses de dominação. A finalidade sem fim (KANT,1995, p.55), porém, é apenas ideal. O factível é analisar o modelo de mundo que as narrativas e a poesia propõem e discutir se correspondem a possibilidades de ser que os homens eventualmente realizam em sua existência. Se esses modelos não forem mentirosos, ou seja, se não querem disfarçar o que é, para obter vantagens sobre o leitor, é tudo o que se pode exigir. Afinal, o que caracteriza a literatura é sua carga ficcional, unida a uma pensada coerência interna (o que não significa que nela não haja lacunas e indeterminações) (ISER,1999, p.239-256), e dependendo exclusivamente das palavras e de como o leitor as faz suas, e não das coisas reais que algumas delas designam.

É justamente por explorar o que foi, mas não é mais, e o que ainda não é, mas poderia ser (ARISTÓTELES,1952, p.78), usando a linguagem de modo a cativar o ouvido e a imaginação do leitor, que a literatura garante o prazer da leitura e um conhecimento, não do mundo – que pertence às ciências – mas dos modos como o homem pode nele agir e ser humano. Mas para esse efeito, as obras literárias precisam estar à disposição do público – o que envolve a indústria editorial e as livrarias e bibliotecas – e serem lidas: nas famílias e nas escolas, por adultos e jovens indiscriminadamente.

Num momento histórico em que a informação circula muito mais livremente, nas redes mundiais eletrônicas, o livro e a literatura têm maiores oportunidades de leitura (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.30-41). Seja no formato de papel, seja no dos *e-books* ou em outras formas ainda mais criativas de exporem-se mundos imaginados, o que importa é o contato do leitor com o texto, desde que este desafie o jovem a ir além de si mesmo. Afinal, parece que o velho dito aristotélico de que a poesia é prazer e conhecimento continua vigente. (ARISTÓTELES, 1952, p.71) Suas formas, alargando as potências da imaginação, e seu teor, trabalhando conceitos e emoções, podem

mover o leitor, estimular o diálogo e tornar os participantes do ato de ler mais conscientes de seu mundo e da necessidade de transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Porto Alegre: Globo, 1952. cap. IX. p.78.

ISER, Wolfgang. *Mimesis/Emergência*. In: *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. p. 239-256.

JAUSS, Hans Robert. *A literatura como provocação*. Lisboa: Veja, 1993. cap. VIII. p. 71-78.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 55.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador*. São Paulo: Ática, 2009. p. 30-41.

ZILBERMAN, Regina. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, Ana Luiza B et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 15-16.

Em meio eletrônico

<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em 10/02/2010.

A INTERDEPENDÊNCIA DAS RELAÇÕES PALAVRA E IMAGEM NA MATRIZ HISTÓRICO-SOCIAL DO LIVRO ILUSTRADO INFANTIL BRASILEIRO

Maria dos Prazeres Mendes⁴⁶

Maria José Palo⁴⁷

Escrever sobre a questão das relações palavra e imagem na matriz histórico-social do livro ilustrado para crianças, leva-nos, a princípio, a tecer algumas considerações à realidade nacional, berço das marcas culturais que subjazem ao fato artístico-literário propriamente dito.

A partir do princípio de que todo conhecimento tem um enraizamento social e histórico, seria fundamental, ainda que de maneira breve, descrever as etapas de configuração histórico-social e situando o campo intelectual que nelas predomina, para que possamos reconhecer a realidade nacional de maneira mais abrangente.

Assim entendendo, já sabemos que, tanto no Brasil como nos países hispano-americanos, o processo de evolução das formas literárias havia sido retardado até a época da independência política, nas duas primeiras décadas do século passado. Até aí, todo conhecimento literário chegava a nós, no Brasil, filtrado pelas ideologias e literaturas de Portugal e Espanha, que dividiam territorial e culturalmente toda a América do Sul. O trabalho de nacionalização, entretanto, não é repentino, seus processos levaram séculos, na medida em que cresciam, os caracteres nativos iam apagando os traços mais comuns da cultura europeia.

Os temas das vanguardas latino-americanas apontam sempre pelo menos para duas direções: para a tematização dos elementos nacionais (sua dinamização, seu questionamento e até mesmo sua exaltação, e para a expres-

46 Doutora em Comunicação e semiótica pela PUC/SP. Professora do departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Universidade de São Paulo

47 Doutora em Comunicação e Semiótica, professora associada do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

são de um virtuosismo de técnica e linguagem, explorando-se as possibilidades linguísticas do idioma, ao mesmo tempo enriquecendo-o com um sem número de americanismos. Estas duas linhas atravessam todos os manifestos e declarações vanguardistas, numa tensão entre a América e a Europa. Todavia, nossa melhor vanguarda tem sido a tentativa (às vezes bem lograda) de juntar esses dois sentidos numa mensagem nova, americana e ao mesmo tempo ocidental. A preocupação nativista brasileira advém em fins do século XVIII com os árcades. A independência e a importação direta e indireta de modelos literários franceses, ingleses, italianos, espanhóis, alemães – escritores brasileiros românticos importando e se adaptando a formas e temas nacionalmente adequados - estes nos propiciam a configuração da literatura brasileira (TELES, 1996, p. 57).

Se atentarmos para essa configuração sócio-histórica brasileira, em dados gerais, teremos como resultante a natureza patriarcal, escravocrata e rural que perdura entre nós por três séculos de colonização. Nesse período, a configuração social não se modifica. Temos firmada, desse modo, a matriz mestiça híbrida, com contradições, porém, encontrando acomodação.

A formação da nacionalidade faz-se adiada por dois fatores: a colonização portuguesa que acabou por dificultar a organização de campos intelectuais em nosso país, já que não promovia a criação de instituições, diferentemente da Espanha com relação aos países por ela colonizados; e nossa formação de identidade, que foi configurada a partir do olhar europeu, enfocada em narrativas de viajantes e cronistas europeus, como Taunay, Debret, Marcos Ferret. As ideias-força desse período formativo são: a língua, a pátria, o território e o índio. No século XIX, somente, elas serão substituídas pela ideia da natureza. E, no início do século XX, adquirem a ideia de cultura que complementa a de civilização. Em 1822, cria-se o Estado Nacional. Trata-se de gestar o liberalismo à brasileira. Os intelectuais brasileiros se veem diante da tensão de aplicar os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, já que a condição de país escravocrata impedia a segunda condição. Resulta, conseqüentemente, uma absorção seletiva.

A educação ao longo do século XIX era de ostentação, de marcar ou manter o *status*, sem ligação com a atividade profissional – daí surge o discurso verborrágico e retórico. O primeiro projeto político consistente no meio intelectual data de 1838, quando no segundo reinado, o imperador Pedro II cria o Instituto Histórico-Geográfico Brasileiro, com a tarefa de produzir uma história oficial do Brasil. Junto com os ideais românticos de criar o índio como emblema de nossa nacionalidade, além de encontrar uma expressão autônoma – a língua nacional – (José de Alencar evidencia essa busca, por exemplo, na obra *Tracema*) e valer-se da natureza grandiosa em vez de um passado histórico propriamente dito, inaugura-se uma era em que o Brasil começa a ter maior estabilidade política e cultural. Vai-se dar maior ênfase à noção de pátria, mais do que a de nação, com ideais de amor à terra, território, índio, natureza, literatura e língua.

Já a geração de 1870 rompe com esses ideais, ao querer debater as questões sociais, em perspectiva não mais idealizada, mas em análise científica da realidade. Intelectuais como Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Euclides da Cunha, Silvio Romero, Tobias Barreto, Araripe Jr. discutem o Brasil não mais quanto à natureza e pátria, mas enquanto raça e meio geográfico. A influência agora é francesa remetendo às teorias de Darwin, Comte e Taine. Cria-se um campo intelectual diversificado a partir da imprensa e de tribunas em que se fomentam os debates, além da criação da Academia Brasileira de Letras (1987) e a euforia do cultivo da borracha e do café que tornam a situação urbana mais complexa. Vemos, sobretudo esse universo discutido em obras de Gilberto Freire, *Casa Grande e Senzala* ou de Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*.

No início do século passado, mais precisamente nos anos 1920, os intelectuais modernistas têm já posição autônoma e ativa. Citamos Oswald de Andrade e seu conceito de antropofagia: engolir o que vem de fora, metabolizar e devolver como um novo produto cultural. Vem daí a necessidade de se fazer um retrato do Brasil em sua totalidade. Começa a surgir o multiculturalismo em identidade mais complexa formada de diferentes etnias, não só do índio e do africano. Por haver sempre tensão e contradição com relação às

ideias estrangeiras, conclui-se que a adaptação aos moldes nacionais se faz de maneira não passiva ou mecânica, mas, sim, de maneira rica.

Nosso modernismo surge com um processo de ruptura com o passado próximo parnasiano-simbolista. Vive-se uma ambiguidade fundamental: de um lado o rompimento com o passado – enquanto fechamento cultural – de outro a transformação das forças mais autênticas da cultura brasileira. Como enfatiza Antônio Candido (1981, p. 23),

em nosso tempo, o destino da arte e da literatura estão envolvidas no turbilhão da mudança rápida de práticas e valores tais como a ruptura com o elemento discursivo e o lirismo, na poesia de vanguarda, acompanhada no plano da fatura pela descontinuidade sintática, a sonoridade paranomásica e uma certa espacialização da estrutura.

Na ficção, foi o intuito de romper com o elemento mimético, apresentado conforme uma lógica realista:

Notemos, pois, que enquanto na poesia de vanguarda o afastamento da mimese se deu por um reforço da racionalidade na construção, para elaborar objetos autônomos que tomam o lugar dos objetos reais, na ficção esse afastamento se tem dado num duplo sentido: de uma lado certa busca anti-racional de elementos insólitos; de outro, uma espécie de reforço da mimese, pela tentativa de suprir a mediação do narrador. (CANDIDO, 1981, p. 24).

Segundo ele, nossos autores talvez estejam buscando aquele alheamento das normas do mundo que sempre existiu no universo combinatório da música, e em nosso tempo penetrou nas artes plásticas. Daí a crise ou a supressão dos gêneros em uma estética do fragmento, que implica em heterogeneidade e instaura um ar de jogo combinatório, de experiência calculada e de projeto mental, criando uma tênue fronteira entre poesia, chiste, trocadilho, jogo gratuito, associação livre, charada, caricatura, propaganda, representação visual.

Estamos tratando aqui do que se poderia nomear o saber pós-moderno que “aguça nossa capacidade de suportar o incomensurável” (FAVARETTO,

1995, p. 29). Segundo Favaretto, a ênfase na diferença e no incomensurável, na experiência contemporânea, aparece na problematização da história, na teoria, na cultura e na arte, através de expressões que são verdadeiras personagens conceituais contemporâneas: indeterminado, heterogeneidade, hibridismo, delegitimação, desenraizamento. Trata-se da dificuldade de unificar e totalizar, valorizando-se descontinuidades, desterritorialização, descentramento, multiplicidade, complexidade.

Na pós-modernidade, segundo Lyotard (1979), “assiste-se a uma transformação profunda dos sistemas, da razão instituída, em heterogeneidade de saberes, práticas, experiências”.

A incidência dessas transformações no saber, especialmente os provocados pela tecnociência e pelas redes de comunicação, corresponde ao desgaste das delimitações tradicionais de áreas de conhecimento e da cultura e à perda da unidade da experiência. Na situação pós-moderna, o ser deixa de ser magnetizado por uma Idéia; desenvolve-se por uma dinâmica interna assimilando o acaso e, através de novas mediações, transforma-se muitas vezes em instrumento de circulação mercantil e poder (FAVARETTO, 1996, p. 31)

Diante dessa dinâmica, empreendemos o esforço de estabelecer, de um lado, um plano de “formulações universalizáveis, isto é, de uma racionalidade que se considera apta a definir regras universais do bom e do justo”; de outro, “uma tendência para restringir validade universal destes modelos em nome da pluralidade ilimitada das experiências”, ressaltando o “sujeito fractal, fragmentado, que se agita na interface de uma multiplicidade de redes”. Deparamo-nos nesse panorama das ideias contemporâneas com uma paisagem desconhecida que é preciso configurar e decifrar. Assim a produção de conhecimento, “que tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas mas se estabelecem na produção das relações, resulta da tensão de forças múltiplas e heterogêneas num campo de ações” (COELHO, 1991, p. 4).

Creemos que se possa, neste momento, passar ao estudo das relações palavra e imagem em interdependência, escalonando, ainda que de modo breve, a percepção imagética do caráter simbólico-prático ao indispensável do sentido infinito e por se fazer conceitual, no plano cognitivo, tendo como objeto a produção literária infantil brasileira contemporânea no domínio artístico da ilustração, não em função de uma tendência superior que incorpora o já estabelecido (imagens que se fazem uníssonas ao padrão sócio-cultural vigente) mas, sim, naquela tendência que avança em termos do configurar o espaço como uma dimensão aberta, requerendo a investigação dos sentidos em ato perceptivo.

O que é e não é imagem

O estudo da imagem em qualquer domínio da linguagem é interdisciplinar na interdependência com a palavra. Da mesma forma, por outro lado, a imagem é o objeto de estudo da pintura ou da fotografia, enquanto gênero imagético tradicional e mídia imagética da modernidade. Entretanto, neste âmbito formado de complexidades, essas afirmações enfatizam a inclusão da palavra como necessária para o desenvolvimento de uma teoria da imagem ou para pensar a imagem ou para gerar o discurso verbal, entendidos em inter-relação.

O mundo da imagem não separa seus dois domínios: como representação visual e como imagem mental. Ambas têm origem no mundo concreto da realidade visual. Por conseguinte, nesses dois domínios da imagem destacam-se a dimensão perceptível e a mental que são unificadas no signo ou na representação. A representação como um processo de correlação entre termos é objeto de duas ciências, a semiótica e a ciência cognitiva. Sob esta perspectiva, representação, linguagem e símbolo encontram-se intercambiáveis nos livros infantis.

A literatura infantil tem feito uso destes termos e os representa para exibir a imagem na ilustração com finalidades didáticas e cognitivas, seja ao voltar-se para o lazer seja para a fruição da leitura. São duas perspectivas de

produção e leitura que caminham juntas nesse universo do discurso infantil, de modo ambíguo, trocando entre si funções representativas que, na maior parte das vezes, excluem o sujeito da recepção, senão o torna passivo diante da imagem do livro a ele destinado.

Sob uma visão da crítica cognitiva, podemos apontar inúmeras falhas que ocorrem nessa interação imagem e leitor, mas, antes, vejamos o que significa uma imagem em ato de representação, conceito esse que abre uma perspectiva para análise e estudo da imagem, para esclarecer *o que é e não é imagem* enquanto dois modelos: o modelo clássico, com um caráter reprodutivo ou cópia, e o modelo de natureza cognitiva. O primeiro atribui ao signo uma relação de semelhança com seu objeto de referência; o segundo, nosso *parti pris*, nos posiciona junto às representações cognitivas, que são signos e operações mentais ocorrentes na forma de processos sógnicos. Portanto, impõe-se nos estudiosos da imagem na ilustração do livro infantil uma concepção que lê o signo como um duplo, real em representação. Mesmo em se tratando de imagem, o signo representa um objeto independente de si mesmo, pois ele deve ser somente da natureza de um signo ou pensamento. “O signo não afeta o objeto, mas é afetado por ele; desse modo o objeto deve ser capaz de transmitir o pensamento” (CP 1538).

De um lado, aquilo que um observador vê não tem conteúdo ou predicado: é um signo incomparável, inseparável, indecomponível. E sua qualidade é julgada por meio da memória resultante de outras comparações nela arquivadas e predispostas ao reconhecimento. De outro, a qualidade possível de uma imagem é julgada como sendo um signo no interior do ambiente de nossa cultura artística. Devemos, portanto, procurar entender esta indefinição do signo artístico, figurativo ou não figurativo, como caracteres de um estado de coisas supostamente imaginárias ou imagens. Pensar o signo dentro e fora da imagem é o objetivo da interpretação semiótica. Ao ser considerado sem existência particular, ainda não geral, ele se faz interpretabilidade qualitativa da forma, ou “signos em suspensão” (PLAZA, 1987, p. 32).

A imagem dos livros infantis toma o signo ao nível da expressão, quando justapõe texto e imagem, pondo ênfase na expressão visual comum à linguagem na forma escrita e à própria imagem. Seus três tipos são: coe-

xistência: palavra e escritura numa moldura comum; interferência: a palavra escrita e a imagem estão separadas espacialmente, mas em relação aparecem na mesma página; correferência: palavra e imagem aparecem na mesma página, mas se referem ao mundo de modos independentes. Além desses tipos, temos a autorreferencialidade, conhecida na poesia visual. Acrescentamos, ainda, mais uma tipologia de Kibédi-Varga (1989), que apresenta duas formas de contiguidade na relação palavra-imagem denominadas: ilustração, imagem precedida pela palavra e texto que se segue à imagem, denominado *ekphrase* ou poema visual (SANTAELLA, 1998, p. 56).

Deixando de lado a relação texto e imagem, vejamos quais são as diferenças entre palavra e imagem para podermos refletir sobre o que a imagem tem em comum com a palavra. Para ampliar essa distinção, devemos recorrer às classificações dos níveis e subníveis da iconicidade perceptiva, dada por Charles S. Peirce (1839-1914), para a formação de imagens mentais que não são nem pictóricas necessariamente, nem descritivas no sentido verbal, no pensar dos cognitivistas. Apontaremos os níveis da imagem por ele apresentados: do diagrama que entende a imagem como uma similaridade, na aparência, do diagrama, nas relações, e a metáfora, no significado. Por conseguinte, imagem não é sempre e meramente ícone, nem a palavra é pura e simplesmente um símbolo, podendo mesmo afirmar que também há imagem no símbolo.

Enfocando a imagem sob essa gradação dada pela similaridade, diremos que ela remete o símbolo a um signo que depende de um hábito nato ou adquirido. Por si mesmo, o símbolo não está ligado àquilo que representa através de alguma similaridade (ícone), nem por conexão causal (índice), mas está conectado ao seu objeto através de uma mediação, uma associação de ideias que opera de modo a fazer com que o símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto. Associação essa que é um hábito mental que fará com que *o símbolo seja tomado como representativo de algo diferente dele*. E para isto ocorrer, ele tem de estar constituído de uma tríade de leis, o símbolo é uma regra que fará com que o signo seja interpretado como se referindo a um dado objeto. Ele não tem existência concreta, nem é uma coisa singular, existente,

mas um tipo geral. É uma lei, a de que a palavra, também como lei (língua) está associada através de uma regra ou hábito associativo (interpretante lógico). Todavia, sem o índice e o ícone, o hábito não pode existir, necessita de uma dialética que o torne uma lei de uso aplicável a qualquer domínio da linguagem. Símbolo nada indica e nada identifica, apenas supõe que somos capazes de imaginar tais coisas.

Na ilustração dos livros infantis, ou seja, no texto ilustrador, a imagem se aplica aos usos os mais diversos, em função do destinatário, a criança, quem mais demanda um processo cognitivo perceptivo e que, ao mesmo tempo em que alimenta a sua memória sensível, é informada sobre a realidade através dos seus cinco sentidos. Os dados da realidade são fornecidos pela percepção sensível à mente do receptor, e a regra que determinará que seja interpretado como se referindo a um dado objeto é a pertinente ao símbolo. Donde podemos concluir que sem a imagem, o símbolo ou a palavra jamais poderá significar.

Nas sociedades mais letradas, a imagem pode atingir níveis de similaridade mais avançados que, como imagem-linguagem, coloca em crise o modo de percepção gestáltico-espacial e, em nova face, enfatiza a ação do imaginário em ato representacional. Trata-se de um processo e exploração no tempo em fluxo de significação temporal. Imagens fixas exploram conceitos de espaço, imagens móveis, conceitos de tempo, memória e reconhecimento, tal como na infografia, holografia e videografia.

Visão, olfato, tato, audição, movimento e fala induzem de tempo em tempo a demorarmos-nos nas impressões que nos causam, a conservá-las ou a renová-las. É este o conjunto de efeitos que a estética busca ordenar, uma vez integrados a sua infinitude. Sensação e espera são recíprocas e se buscam uma a outra para a complementação de sentido. Na ordem das tendências finitas, a ação se combina com o estético de muitas maneiras, em desenvolvimentos infinitos. Todavia, é o artista ou o ilustrador, que sabe combinar artesanalmente as leis do mundo da ação para que possa produzir um universo de sentidos de ressonância sensível.

Pelos sentidos, recebemos continuamente perceptos, que tão logo fluam dentro de nós, são imediatamente colhidos pelas redes dos esquemas interpretativos que temos à disposição dos julgamentos. Através desses julgamentos, identificamos e reconhecemos o estímulo percebido que se chama imagem. Onde quer que coloquemos o olhar, este estará impregnado de tempos de sentido. Essa é a função do olhar perceptivo, reconhecer para conhecer.

Em síntese, os procedimentos desverbais exigem uma leitura do ler/ver/perceber o que é heterogêneo – *aquilo que não conseguimos estranhar não é percebido*. O que pressupõe um reconhecimento do velho e uma apreensão perceptiva do novo, descentramento este que passou para as teorias artísticas com o nome de *estranhamento*. Este é um procedimento básico e revelador da realidade que nos envolve, ao qual estamos habituados. Roman Jakobson (1975) atenta-nos para a dominante que é, como qualquer um dos elementos componentes de um texto, um índice, que governa, determina e transforma os demais. Esta captação da dominante é que nos remete ao espaço da leitura, como uma estratégia e metodologia complexa, operacional, então tornada heterogênea. Estratégia orientada pela observação e pela comparação. Da primeira, depende a interação com o espaço ambiental não verbal; da segunda, depende a capacidade de associação entre estruturas imagéticas, construindo similaridades sensíveis em campos analógicos de integração sensorial.

Todavia, no domínio das linguagens eletrônicas, a imagem manifesta-se diversamente: é sintética, voltada para o tempo, com ideia de modelagem e síntese numérica. É um tipo de virtualidade que domina a atualidade, subvertendo a noção de realidade, submetida a uma série de operações abstratas, modelos, programas e cálculos. Há um programador que com sua inteligência visual interage e complementa com as regras da inteligência artificial. A mente assume o modelo de um objeto sob instruções dadas pelo programa e o computador traduz essa matriz em pontos elementares que tornam o objeto visível numa tela; produz uma imagem no vídeo sem nenhuma relação com a aparência dos objetos, mas sim, com a recriação de uma realidade virtual autônoma. O modelo é uma abstração formal (MACHADO, 1993, p. 117); a simulação consiste numa experimentação simbólica do modelo que busca

explicar o fenômeno sob procedimentos formalizados. Na virtualidade e simulação é que residem os atributos fundamentais das imagens sintéticas.

Na representação das imagens artesanais, domina a contemplação, nas sintéticas, a recriação de um modelo artificial simulado. Não mais existe a função representacional da imagem, senão sua síntese em paradigmas atributivos e operacionalizáveis.

A leitura de imagens no texto ilustrador infantil é aquela que as traduz como verdades reais ou imaginárias. Tanto semântica quanto pragmaticamente, há infinitas possibilidades de modos indiretos de transmitir significados, que geram interfaces da imagem, ao nos oferecer ordenações ou arranjos de linguagem pictórica, seja ela verbal ou icônica. Toda emoção criada de forma inteligível através do signo leva o leitor-criança à apreensão da figura e da não figura, de modo a constituir uma experiência da chamada leitura perceptiva da imagem, e dentre elas, em interdependência, o espaço da Literatura é construído.

Assumimos, nessa breve síntese, o ato crítico de explorar a natureza híbrida, plástica e sonora da palavra no livro ilustrado, servindo à criação como um texto sincrético, agora lido em interfaces, sobreposições e intercursos, *do mesmo modo como a poesia é lida*. Ele põe a percepção do leitor em trabalho experimental, lógico, gerando efeitos, já reconhecidos pelo ilustrador, criador de imagens, em busca de atualização criativa. Esta experiência efetivamente firma a superação da dicotomia entre arte e técnica, cultura e produção, desde sempre tão esquecida pela produção do livro infantil na literatura brasileira.

A leitura perceptiva da imagem

Cena de rua – Ângela Lago. Belo Horizonte, Editora RHJ, 1994. (pranchas visuais)

Em *Cena de rua*, tem-se uma temática que responde à convencionalização do olhar em resposta aos estímulos do ambiente e do cotidiano, a criança – herói/vítima – em ato de vender frutas nos semáforos de uma cidade grande, é o ponto central de uma cena construída plasticamente mediatizada pelo

caráter de símbolo degenerado, aquele que tem a relação construída de modo a representar seu objeto e dele extrair uma imagem diferenciada.

Rompendo o negrume das páginas, que aponta para o desconhecido, para a unificação do sentimento expresso, impõe a inversão de qualquer sentimento e o retira do lugar comum, Angela Lago apresenta – sempre em moldura rasgada, massas de cores contrastantes (aquelas do semáforo) que fazem sobressair o caráter indicial de que se reveste o símbolo a que nos referimos anteriormente: ações que refletem ataque e defesa justapõem-se traduzindo emoções como medo, desamparo x carinho e proteção (a cor azul tomada aqui como codificada convencionalmente aos olhos do receptor). A somatória de carros e esquinas angulam becos e constrói, por analogia e contaminação, o significado do ato de estar acuado em sentido mais amplo: criança vítima do grupo social. As expressões faciais pontuam a agressão, a violência e o domínio, em contraposição ao desamparo infantil e até mesmo a qualquer qualidade de sentimento atribuída por esse símbolo.

O jogo de tomadas evidencia uma câmera móvel, ora em *travelling*, (os carros rodeando a criança), ora em *close* (os passageiros dos carros), provocando o deslocar do olhar do receptor, privilegiando, em vista aérea, o confronto das posições sociais. É exatamente nessa construção matricial cinematográfica, que abre mediações entre os significados dentre os códigos: signos plásticos e signos estruturais, que são montadas as cenas, exibindo o caráter de símbolo degenerado dessa representação sígnica, que, à primeira vista se estabelece como imagem fixa, narrando um acontecimento, trabalhando conceitos de espaço (PLAZA, 1987), mas imaginadas descritivamente como móveis (imagens mentais), que se articulam tal como uma medida de tempo, fazendo acontecer a narrativa ficcional. Correlações similares resultantes da associação entre as estruturas imagéticas dos carros e do menino são construídas: campos analógicos de integração ou desintegração de formas na presentidade do perceber.

Dizer-se que as imagens, neste caso, são expressas mimeticamente como cenas do cotidiano, em nossa contemporaneidade, enfocando motoristas e passageiros de carros nos semáforos de uma cidade grande, reagindo à

presença de uma criança de rua, vivenciando e dando veracidade aos contrastes sociais, é mais ignorar o modo de construção estético criado pelo projeto autoral. Isto dizemos porque os efeitos obtidos por essa experiência estético-literária têm um propósito admirável de encontrar a verdade e a beleza: sobrepôr a mensagem formal pictórica à mensagem crítica de uma sociedade opressora e com ela dialogar por meio da contestação crítica dos códigos em trabalho artístico.

REFERÊNCIAS

- JAKOBSON, Roman, *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e o Imaginário*. O desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: Edusp, 1993.
- MENDES, Prazeres. Jogos da Infância em Guimarães Rosa: entre a magia e a poesia. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org). *Caminhos para a Formação do Leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- MENDES, Prazeres. História, Literatura e Interdisciplinaridade. In: FURTADO, Anna Maria Garzone e BASTAZIN, Vera (orgs). *Literatura Infantil e Juvenil: uma proposta interdisciplinar*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.
- PALO, Maria José. Art as a living process. In: *Proceedings of the Fifth Congress of the International Association for Semiotic Studies*. Berkeley, CA, 1997. pp. 1097-1100.
- PALO, Maria José ; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil: voz de Criança*. Série Princípios/ 86. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- PALO, Maria José. El Perfil de la identidad de la literatura infantil. In: *Revista de Universidad Católica Sedes Sapientiae*, Peru/Lima, Riesgo de Educar, año 2, n° 4, 2007. pp. 53- 61, 2007.
- PEIRCE, C. Sanders (1931-1966). *Collected Papers* (CP). C. Hartshorne, P. Weiss and A.W. Burks (eds.), vol. 1. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- PIGNATARI, Décio. *Letras. Artes. Mídia*. São Paulo: Editora Globo, 1995.

PLAZA, Júlio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. *Imagem. Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 1998.

A FATALIDADE NA TRAGÉDIA *CASTRO*, DE ANTÔNIO FERREIRA

Profa Dra. Maria Emília Miranda de Toledo⁴⁸

Se adotarmos o conceito de que a fatalidade representa o destino que determina irrevogavelmente os fatos, a *Castro* é uma peça destituída de fatalidade; mas se a considerarmos, principalmente, como acontecimento funesto ou nocivo, então teremos de reconhecê-la no final do quarto ato, quando ocorre o desenlace.

Na peça de Ferreira, nada estava escrito; não são os deuses que determinam os atos que cada um deve executar, sem possibilidade de opções, conforme as tragédias antigas, mas são as personagens que tecem seu próprio destino.

Em algumas tragédias gregas mais famosas, a fatalidade paira sobre as personagens, tolhendo-lhes a liberdade, exigindo delas o fiel cumprimento de um destino previamente traçado e do qual era impossível fugir. Raramente ocorre o contrário, como em *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo, quando não é um ser humano que sofre as provações impostas por Júpiter, mas outro deus que ousara desafiar a supremacia do pai dos deuses, condenado a sofrer infinitamente, preso a uma imobilidade irritante. Prometeu exaspera-se e grita seus brados de revolta na solidão em que se encontra. No fundo, não é a fatalidade inexorável que agrilhoa Prometeu às rochas em que deve cumprir sua expiação, mas a condoída compaixão aos humanos que o levou a roubar uma faísca do fogo celeste e a eles entregar para que não fossem transformados, por Júpiter, em meros animais, destituídos de razão e da faculdade de cultivar a inteligência.

É a livre escolha que faz de Prometeu um sofredor. Se ele concordasse com Júpiter e lhe revelasse os segredos do futuro, poria termo aos seus sofrimentos, mas, consciente de que aos homens praticou um bem, não se arrepende e declara:

48 Doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

Eu quis cometer o meu crime! Eu o quis, conscientemente, não o nego! Para acudir aos mortais, causei a minha própria perdição, mas nunca supus que me veria assim consumido sobre esses rochedos, no cume deserto de montanha inabitável. (ÉSQUILO, 1989, p. 40)

Embora não se arrependa, lamenta a própria sorte e a insensatez de Júpiter ao lhe infligir tão penoso castigo. Um deus sofre aqui, a vingança de um deus maior.

Essa personagem, no entanto, é uma exceção aos heróis de Ésquilo, nascidos todos sob a égide de uma fatalidade, ou melhor, de uma maldição e destinados a viver para cumprir os fados já prescritos pelos deuses.

Agamémnon torna-se o protótipo do destino marcado pela fatalidade, fatalidade esta que atingirá toda a família, que se torna maldita. Agamémnon teria imolado sua filha Ifigênia por imposição de Ártemis, para obter dela os favores para alcançar Troia. O atrida já vinha marcado pela maldição, porque seu pai, Atreu, teria oferecido em um banquete a Thieste, seu irmão, a carne dos filhos deste, mortos por suas próprias mãos. O filho de Thieste, Egisto, sobrevivente, promete vingança e, ao tornar-se adulto, planeja a morte de Agamémnon junto com Clitemnestra, desejosa também de vingar sua filha Ifigênia.

Depois da vitória na guerra de Troia, Agamémnon retorna à pátria e é assassinado por sua esposa Clitemnestra e seu amante Egisto. Posteriormente, os dois pereceriam nas mãos de Electra e Orestes, que vingam o pai, por imposição do deus Apolo. Uma cadeia de crimes se estabelece, todos eles exigidos pelo sentimento de vingança. A fatalidade de Electra e Orestes estava, portanto, em nascer de uma família maldita. Os heróis esquilianos, por conseguinte, não têm liberdade de opção, devem somente cumprir a vontade dos deuses.

No *Rei Édipo*, de Sófocles, peça que serve de base à teoria aristotélica da tragédia, segundo Northrop Frye, o herói já nasce marcado e, não obstante o esforço dos pais em afastá-lo das profecias dos oráculos, ordenando seu sacrifício enquanto criança, o carrasco apieda-se dele e poupa-lhe a vida. Édipo cresce em terra estranha e, quando adulto, retorna à terra natal, para cumprir

talvez o mais cruel dos destinos, o de parricida (matou, sem saber, seu pai Laio) e o de incestuoso (casou-se com Jocasta, sua própria mãe). Édipo é, talvez, o mais trágico de todos os heróis, marcado que estava por um destino irrevogável e vive para cumprir fielmente o que fora determinado pelos fados.

Em *Rei Édipo* não há livre escolha, os acontecimentos se precipitam e o herói é levado na trama preparada pelo destino. Sua desgraça refletir-se-á ainda em sua filha Antígone, nascida de himeneu incestuoso, que terá, como ele, um destino inglório, com a diferença de que esta escolhe seu próprio destino, ao desobedecer deliberadamente às ordens do tirano Creonte, sepultando, com todas as honras seu irmão Polinice. Ciente da desgraça que sobre si atrairia, Antígone enfrenta a cólera de Creonte e a morte que tal desobediência desencadearia; seu amor fraterno era mais forte que sua submissão ao rei.

Com Eurípedes, o terceiro dos grandes trágicos gregos, a fatalidade é tratada de maneira diferente.

Na tragédia *Electra*, ainda que a heroína esteja envenenada por uma fúria vingativa contra Clyemnestra, sua mãe, a quem mata auxiliada por seu irmão Orestes, as personagens revelam maior sentimento humano. Orestes, que praticou o matricídio, instigado por sua irmã e ordenado por Apolo, arrepende-se amargamente e é perseguido pelas Erínias, embora absolvido do crime pelo tribunal que o julga, com o voto de desempate dado por Minerva (Palas Athena).

Em *Hipólito*, o herói sofre as consequências do conflito ciumento entre Ártemis (a quem dedicava exclusivo culto) e Afrodite (que se vê preterida pelo jovem mancebo). Afrodite incendeia o coração de Fedra, madrasta de Hipólito, e esta, escrava de uma violenta paixão pelo enteado, põe termo à própria vida, não sem antes inculpar Hipólito de lhe macular o leito nupcial. Teseu, possuído de grande ira, pede a Poseidon que castigue o filho, em cuja inocência não acreditou. Quando percebe seu erro, é tarde demais, o infortúnio já se abatera sobre Hipólito que sofre um acidente mortal. Antes de expirar, perdoa o pai, vítima também ele das tramas urdidas por Afrodite, deusa do amor. Ártemis, impedida de socorrer aquele que lhe rendia devoção, instituiu para ele um culto como herói, em Trezeno.

Como vimos, nos três maiores representantes da tragédia grega, a fatalidade é tratada de prismas diferentes. Os mesmos heróis, vistos pelos três, têm comportamentos e atitudes diversas.

Os heróis de Ésquilo, via de regra, são malditos e sua liberdade resume-se em cumprir a vontade dos deuses, representantes do equilíbrio e da harmonia do Universo; em Sófocles, o conflito entre a lei divina e a humana, porque os heróis conquistam sua liberdade contra os deuses e, às vezes, contra os homens, é que gera a catástrofe (Édipo é honrosa exceção, sufocado que estava por um fado que se erguia acima da vontade dos próprios deuses); em Eurípedes, segundo Pierre Aimé Touchard, o “homem está entregue ao capricho dos deuses, nada mais, e encara a condição humana sem abertura para a esperança, seja em direção ao céu, seja em direção ao futuro, irremediavelmente infeliz.” (1970, p. 41)

A opinião de Touchard encontra guarida em *Hipólito*, em que o herói realmente é um joguete nas mãos de duas deusas rivais; em *Electra*, o caráter humano das personagens está bem delineado e a heroína é uma mulher contraditória, cheia de indecisões, oposta ao conceito acima. Dos três autores, Eurípedes é o que mais se aproxima dos autores modernos porque apresenta suas personagens ricas de nuances psicológicas.

A fatalidade não era, portanto, a essência da tragédia, mas fazia parte de seu contexto.

Antônio Ferreira, autor clássico português, do século XVI, não obstante tenha percebido o espírito da fatalidade da tragédia grega, apresenta-nos uma peça de assunto nacional, em que a fatalidade (acontecimento funesto) atinge a protagonista e o deuteragonista de formas diversas; a protagonista, com a morte por “razões de Estado” e o deuteragonista, com a saudade que transtorna sua vida.

O espectador da tragédia grega já sabia que a catástrofe se abateria sobre o herói, visto que as histórias transpostas para o palco eram sobejamente conhecidas pelo público e já vinham envoltas em uma atmosfera legendária. Impossível, portanto, atrair a atenção do espectador pelo desfecho, que ele não ignorava e sabia não tardar a ocorrer. O autor lançava mão, nesse caso,

do artifício de comover o público com a piedade pela provação que os protagonistas teriam de sofrer.

Na *Castro* acontece o mesmo; o público já estava ciente de que Inês perecera nas mãos de cruéis assassinos, a catástrofe era conhecida por antecipação, pois a História já a participara. A Ferreira, por conseguinte, cabia atrair a atenção e a piedade pela heroína que, na sua liberdade de mulher inocente, enfrenta o rei quando poderia ter fugido. A liberdade das personagens diante de cada destino é a mola-mestra da *Castro*.

O amor de Pedro e Inês, tão grande quanto maldito, é a origem do conflito que leva a protagonista à morte. Muitos eram os obstáculos que os amantes teriam de transpor; para alcançar o paraíso, mas este lhes escapa em função de uma “razão de Estado”, insensível e exterior à paixão que os escraviza.

O caráter trágico da peça reside no fato de que todos os óbices não mais existiam e, por isso, estava a felicidade muito próxima; em breve as personagens dos acontecimentos poderiam dar vazão àquele amor que era a razão de viver de ambos.

No primeiro ato, quando Inês dialoga com a Ama, ela reafirma a firme determinação do príncipe em lutar por esse amor, motivo de sua existência. Nada o demoverá do intento de viver por aquela a quem entregou sua alma.

Nesta tua mão me ponho firme, e fixa
Minh'alma...

(CASTRO apud SOUSA DA SILVEIRA, 1971, p. 153)

Essa determinação é também fruto da liberdade de que usufrui o Infante para desprezar os conselhos do Secretário e lavar avante sua obstinação.

Quanto a Afonso IV, ninguém é “mais dolorosamente livre que o rei. É dele, em última análise, que depende a sorte de D. Pedro e Dona Inês”, conforme dele diz Coimbra Martins (1952).

Endossamos a tese de Coimbra Martins e retomamo-la a fim de provar que a liberdade do rei em decretar a morte de Inês ou perdoá-la é a origem do conflito em seu ânimo. Os Conselheiros alegam que é imperativo que Inês

morra pelo bem do Estado, mas o monarca não está de todo convencido da justiça de seu ato. Proferida a sentença, o soberano teria e arcar com a responsabilidade da condenação, mas a dúvida se instala em seu espírito e o sufoca. Com efeito, é essa liberdade de decisão que o incomoda.

Orestes não podia ser punido, porque seu crime foi perpetrado sob as ordens de Apolo, D.Afonso, entretanto, não tem em quem se apoiar, pois não tem convicção de que os Conselheiros representem a voz de Deus. A única saída honrosa encontrada pelo Rei foi dividir, com os Conselheiros, a responsabilidade e as implicações da deliberação. Somente dessa forma se sentiria mais aliviado do fardo que sozinho carregava.

No final do terceiro ato, o Coro participa a Inês a sentença que pesa sobre ela e lhe sugere que fuja enquanto há tempo, atitude que ela recusa terminantemente. Entretanto, ordena à Ama que fuja e solicita às moças de Coimbra, que compõem o Coro, que a defendam da morte iminente. Lembremos que o aviso do Coro nada mais é do que a confirmação dos sonhos pressagos que Inês revela à Ama e que agora vê concretizados.

[...] Sonhos tristes!
Sonhos cruéis! Porque tam verdadeiros [...]
(idem, p. 21)

Já comentamos que o sonho é um recurso usual na tragédia clássica e tem a função de preparar o público para o desenlace que não tardará a ocorrer. O público já conhecia o desenlace e, por isso mesmo, sabe que o pressentimento efetivamente se confirmará; caso contrário, não teria sentido sua inclusão na economia da peça.

Não só o soberano é livre para decidir a sorte de Inês, esta também o é; e essa liberdade é que faz com que ela recuse a fuga que poderia salvá-la da morte. A recusa não significa que Inês aceite passivamente a morte que se aproxima, mas significa que a fuga poderia ser interpretada como sinal de uma culpa que ela absolutamente não admite. Na *Ifigênia em Áulide*, de Eurípedes, a heroína aceita a morte, convencida que estava do sacrifício pelo bem da

Hélade; Inês, ao contrário, não o aceita pelo bem do Estado, como querem os Conselheiros, mas pelo amor do príncipe, seu maior incentivo para viver. Inês não admite fugir, não porque escolha deliberadamente a morte, mas porque esperava, com sua fé inquebrantável, demover o rei de seu intento.

Inês não age como cordeiro que caminha cabisbaixo para a imolação, sem antes estar persuadida de que esgotou todos os recursos para escapar com vida, segura de sua inocência. É a liberdade de heroína trágica que lhe infunde coragem para encarar uma luta decisiva. Ela sabe que o soberano é livre para condená-la ou perdô-la e, consciente disso, é que se apresenta ante D.Afonso como uma mulher destemida, confiante na sua habilidade de convencê-lo. O Rei tenta conduzir o diálogo de forma a lançar sobre os pecados de Inês a responsabilidade pela condenação.

Notemos que Inês, mesmo tomada pela emoção, não perde a lucidez e conduz sua oratória com argumentos sólidos, raciocínio perfeito, com uso de silogismos, na tentativa de aplacar a ira dos Conselheiros e tirar proveito das hesitações do monarca. Convém ressaltar que a retórica fazia parte do contexto cultural do século XVI e estendeu seus reflexos para o século seguinte com o Conceptismo, movimento que dela se utilizou em larga escala e que teve o Pe. Vieira sua figura mais expressiva. A retórica, cuja finalidade precípua é convencer o ouvinte ao apelar para sua capacidade de raciocínio lógico, torna-se muito mais importante, pelo fato de que na peça é uma mulher que dela lança mão com rara habilidade.

Ferreira eleva o caráter trágico da protagonista ao colocar em sua boca uma força de argumentação própria de quem luta por uma causa nobre e que encontra na oratória bem elaborada o último recurso para livrar-se de uma situação perigosa. Em sua argumentação, Inês apela, simultaneamente, para a razão e para o sentimento do Rei; a razão deve ponderar os motivos alegados em suas falas e o sentimento deve pesar na decisão, uma vez que se trata de poupar sofrimento ao filho e evitar o desamparo dos inocentes netos.

Pacheco, temeroso do êxito de Inês pela eloquência com que ela encaminha o diálogo, comunica que a sentença é irreversível e Coelho tenta convencê-la de que sua morte é uma necessidade imperiosa. Se ela agisse

como Ifigênia e concordasse com sua morte pelo bem do Estado, ninguém poderia ser acusado de crueldade e todos sairiam ilesos do episódio. Inês, contudo, malgrado os esforços de Coelho, não esmorece facilmente e voltando os olhos para os Conselheiros, tenta convencê-los também, ao exclamar num misto de ironia e indignação:

Ó meus amigos, porque não tirais
El-rei de ira tamanha? a vós me vou,
Em vós busco socorro, ajudai-me ora
Pedir-lhe piedade, [...] (idem, p. 224)

Coelho percebe a ironia e a dimensão trágica de sua vítima e recomenda que Inês aproveite o tempo em benefício de sua alma; o olhar desesperadamente livre da heroína o desconcerta. Inês volta-se uma vez mais para o Rei e deixa entrever que, em última análise, tudo está em suas mãos: o seu destino, o do príncipe e o dos filhos; o seu silêncio é também uma forma de se comprometer. O Rei cede.

Ó mulher forte!
Venceste-me, abrandaste-me. Eu te deixo.
Viva, em quanto Deus quer. (idem, p. 229)

O Rei prefere perdoar a assumir a responsabilidade.

Inconformados com o perdão, os Conselheiros voltam a exigir do monarca um pronunciamento. O soberano tenta omitir-se, mas os astutos Conselheiros extraem dele uma permissão para matá-la. É o suficiente; venceram os mais persistentes, não obstante toda a eloquência empregada por Inês. D.Afonso lava as mãos, tal qual Pilatos, do sangue da inocente Inês.

Minh'alma inocente é, conselho sigo. (idem, p. 236)

No quinto ato, ao tomar conhecimento do assassinato de Inês, o Infante lastima a perda daquela que lhe abriria as portas do Éden. O amor que arrebatou sua alma num êxtase, não é senão uma saudade.

A fatalidade da peça reside no fato de que todas as personagens são livres e essa liberdade permite que Inês seja eliminada. A liberdade é, ao mesmo tempo, causa e consequência das ações de cada um; Inês é livre para amar o príncipe, o Rei, para condená-la e os Conselheiros, para influenciar o monarca. Como consequência, Inês morre, o Rei é assaltado pelo remorso e os Conselheiros (pelo menos dois) são perseguidos pela vingança do Infante, que nela encontra novo alento para sua existência.

A essência desta tragédia consiste, portanto, não a uma fatalidade irreversível, produto de um destino inexorável, traçado por forças superiores, mas no embate de vontades livres em que a “razão do Amor” x a “razão de Estado” se digladiam, com a última vitoriosa pela pertinácia daqueles que julgavam que uma vida nada vale quando está em jogo um bem superior; a redenção de um Estado justifica a imolação.

REFERÊNCIAS

COIMBRA MARTINS, A.A. La fatalité dans la Castro de Ferreira. In *Bulletin d'histoire du théâtre portugais*. Lisbonne: Institut français au Portugal, 1952, tome III, n° 1. p. 169/195.

ÉSQUILO. *Agamêmnon*. Trad. Intr. e notas por Mario de Gama Kury. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

_____. *Prometeu Acorrentado*. Pref. trad. de J.B.Mello e Souza. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1989.

EURÍPEDES. *Electra/ Alceste/ Hipólito*. Pref. Trad.de J.B. Mello e Souza. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d.

_____. *Ifigênia em Áulide*. Intr. e Trad. de Carlos Alberto Pais de Almeida. Coimbra: Instituto de Alta Cultura, 1974.

FERREIRA, Antônio. Castro. In: Sousa da Silveira. *Textos Quincentistas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. trad. de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1957.

SÓFOCLES. *Rei Édipo/ Antígona*. Pref. E trad. de J.B.Mello e Souza. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.

TOUCHARD, Pierre Aimé. *O teatro e a angústia dos homens*. Trad. Pedro Paulo de Sena Madureira e Bruno Palma. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

LIVRO DE IMAGEM: QUANDO A ILUSTRAÇÃO SE FAZ DONA DA PALAVRA

Maria Laura Pozzobon Spengler⁴⁹

[...] Outrora, quando fui outro, eram castelos e cavaleiros
(Ilustrações, talvez, de qualquer livro de infância),
Outrora, quando fui verdadeiro ao meu sonho(...)
... Temos todos duas vidas:
A verdadeira, que é a que sonhamos na infância,
E que continuamos sonhando, adultos, num substrato de
névoa [...]
... Há só ilustrações de infância:
Grandes livros coloridos, para ver mas não ler;
Grandes páginas de cores para recordar mais tarde.
Na outra somos nós,
Na outra vivemos [...]
(PESSOA, s.d, p. 31)

Desde os primeiros estudos teóricos acerca da ilustração e imagem no livro infantil, alguns conhecidos estudiosos brasileiros escreveram sobre o tema. Esta seção do trabalho busca construir um mapeamento, mesmo que breve, sobre as publicações brasileiras destinadas ao estudo da ilustração na literatura infantil, especialmente aquelas que estudam obras compostas por imagens como forma única de linguagem, reconhecidas no conjunto de fundamental importância para o reconhecimento deste tipo de livro como elemento facilitador para o processo de conhecimento.

No livro *Ilustração do Livro Infantil* (1995), Luís Camargo dedica um capítulo sobre o Livro de Imagem, que traz uma denominação que até hoje é usada por outros estudiosos que se debruçam sobre este tipo de livro infantil: “Livros de imagem são livros sem texto⁵⁰. As imagens é que contam a história” (CAMARGO, p. 70).

49 Pedagoga de formação, concluiu mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina, desenvolvendo projeto sobre a literatura infantil, em especial, livros de imagem.

50 Ao citar o livro de imagem sem texto, o autor refere-se ao texto verbal escrito, já que o livro de imagem apresenta texto visual imagético.

Este autor monta um panorama sobre a história do livro de imagem no Brasil, citando seus pioneiros e construindo uma lista das principais publicações do gênero destinado ao público infantil até o ano de 1995. Dentre outras informações presente na publicação, uma que se destaca é a elaboração de uma classificação das funções da ilustração, na qual o autor enumera as características primordiais apresentadas nas ilustrações dos livros de recepção infantil.

Para Luís Camargo, uma ilustração pode ter a função de: *pontuação*, quando destaca aspectos e pontua o texto, quando assinala início ou término; *função descritiva*, quando a ilustração descreve objetos, personagens, cenários, usada em livros didáticos, por exemplo; *função narrativa*, a ilustração mostra uma cena, conta uma história; *função simbólica*, quando a ilustração representa uma ideia, uma construção metafórica da história; *função expressiva/ética*, as posturas, expressões e gestos mostram emoções, também mostram valores de ordem social e cultural, presentes no traço do ilustrador; *função estética*, quando a ilustração se caracteriza por valorizar a linguagem visual; *função lúdica*, nesta função a ilustração se transforma em jogo, participa com sua ludicidade da história contada; *função metalinguística*, é a linguagem que fala sobre a linguagem (CAMARGO, 1995). O autor também destaca a importância de observarmos que essas funções nunca existem independentes umas das outras, elas se sobrepõem e se entrelaçam nos livros infantis e juvenis.

O autor mostra a importância da leitura das diversas linguagens que são apresentadas nos meios de comunicação e da necessidade de uma alfabetização que não seja exclusivamente voltada ao conhecimento das letras.

E conclui:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (CAMARGO, 1995, p. 79).

Assim como Luís Camargo, Fanny Abramovich também dedicou um capítulo sobre o livro de imagem em sua publicação *Literatura Infantil: gostosuras e bobices* (1997), no qual escreve sobre as possibilidades das histórias sem texto escrito.

Através de um panorama das produções de ilustradores/escritores como Eva Furnari, Ângela Lago e Juarez Machado, a autora descreve algumas das publicações de livros infantis sem texto mais conhecidas pelos leitores brasileiros, dando ênfase especialmente às características que tornam esses livros únicos: os traços, as cores, o uso das páginas, o movimento que essas histórias apresentam, e com as diversas formas nas quais aguçam e mexem com a inteligência dos leitores.

Fanny Abramovich destaca a importância da habilidade do escritor/ilustrador na criação das narrativas sequenciais e completas sem o uso da palavra, de maneira inteligente e “cutucante”. A autora também colabora na afirmação da possibilidade da construção oral das histórias nos livros de imagem pelos leitores, que a partir da oralidade pode-se ampliar os detalhes, re-fazendo a história de modo novo e pessoal, inventando as mil possibilidades que apenas as narrativas visuais permitem e estimulam.

E, por fim, afirma:

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (ABRAMOVICH, 1997, p. 33).

Para Fanny Abramovich, é através da visão que se pode “saborear” e “detectar” o mundo circundante, e ao se aprender a usar esse instrumento é possível que se consiga uma maneira de não formar “míopes mentais”.

Nelly Novaes Coelho (2000) apresenta o livro de imagem como uma tendência ou linha da literatura infantil contemporânea. Assim como os livros realistas, os contos maravilhosos, o livro de imagem é uma linha de narrativa.

A autora apresenta essa produção como “livros que contam histórias através da linguagem visual, de imagens que falam” (COELHO, p. 161). O livro de imagens é excelente estratégia para o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é:

Processo lúdico de leitura que, na mente infantil, une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o *mundo real-concreto* à sua volta e o *mundo da linguagem*, no qual o *real-concreto* precisa ser nomeado para existir definitivamente e reconhecido por todos (COELHO, 2000, p. 161).

Nelly Novaes Coelho ainda completa sua definição com uma lista de livros sem texto publicados por autores/ilustradores brasileiros.

Maria Zilda da Cunha, em seu livro *Na Tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil* (2009), também destaca espaço para o livro de imagem quando afirma que: “há ainda casos em que as imagens são o seu próprio contexto. Assim, as imagens são textos autônomos” (p. 142). A autora faz uma análise do livro *Outra Vez*, de Ângela Lago e destaca a importância deste título composto por imagens em todos os seus elementos mais relevantes como: tempo/ espaço, personagens e elementos figurativos.

Lúcia Pimentel Góes em *Olhar de Descoberta* (2003) apresenta o OBJETO NOVO, o livro que traz múltiplas linguagens, fugindo da tradicional linguagem verbal, ao livro é acrescentado a ilustração, este novo objeto traz consigo a necessidade da ressignificação do olhar do leitor para apreender e compreender o mundo de estímulos visuais, especialmente pictóricos que o cerca.

O capítulo destinado ao estudo do livro de imagem foi escrito por Eva Furnari, conhecida escritora e ilustradora de livros para a infância. Furnari nomeia esta linha narrativa como *Livro Só-Imagem* e que são nestes livros que o desenho conta toda a história sem que a palavra escrita entre em “jogo”. E afirma que: “A criança não necessitaria das explicações do adulto para fruir a história; e, o que é mais interessante, por meio de uma linguagem que lhe é extremamente familiar, haja vista quanto o desenho é importante na atividade da criança” (FURNARI, 2003, p. 65).

Eva Furnari elabora ainda uma lista de características que considera importantes para a produção e confecção de livros infantil formado apenas por imagens: o livro deve estimular a imaginação e a atividade da criança; a linguagem deve ser apropriada ao universo da criança, tanto na estrutura como na forma de se apresentar a linguagem; alguns livros são específicos a certas idades; as ilustrações devem fugir de estereótipos (FURNARI, 2003).

E assim como Luís Camargo, Eva Furnari também elabora uma seleção de propostas, como classificações das diversas possibilidades das ilustrações nos livros de imagem: *proposta lúdica*, os elementos essenciais são o jogo e a brincadeira; *proposta indicial*, a estrutura destes livros é de índices, que remetem ao leitor ao signo, são livros para exercitar a capacidade de percepção e observação; *proposta sensível impressiva*, nestes livros os sentidos são estimulados (tato, visão, olfato, audição, paladar); *proposta analógica*, nestas ilustrações, a leitura é provocada pela semelhança, associação, sugestões; *proposta informativo-lúdica*, são os livros nos quais informação e ludicidade se engendram, imagens provocadoras e complexas; *proposta fragmentário e simultaneidade no livro só imagem*, obras de encaixe, vinhetas, linguagens múltiplas, essa leitura exige um leitor fluente (FURNARI, 2003).

Regina Zilberman também participa desta discussão, quando ao montar uma lista com autores/ilustradores brasileiros, revela características fundamentais do livro de imagem. O capítulo denominado *Quando fala a ilustração*, no seu livro *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira* (2005), cita importantes autores como Ziraldo e Juarez Machado, mostrando que estes, entre outros autores, conferem agora à ilustração um status estético e artístico, compreendendo a ilustração como uma linguagem que fala por si só. E ao se referir ao livro de imagens, afirma que: “Com efeito, a ilustração, nesses casos, substitui a linguagem verbal, o texto, mas não os elementos próprios à literatura, como a narrativa, a opção por personagens humanos ou humanizados, a adoção de um ponto de vista” (ZILBERMAN, p. 156).

A autora também coloca que é o leitor o responsável em transformar o enredo da história em palavras, engendrando a linguagem verbal com

a linguagem visual⁵¹, narrando o que as imagens sugerem. E finaliza, descrevendo que a imagem:

Proporciona caminhos possíveis não apenas para o leitor ainda não alfabetizado, pois a busca do entendimento da ação, por intermédio das figuras pictóricas envolve todo e qualquer interessado na obra. E oferece alternativas também para os autores que acreditam que a comunicação se engrandece, quando recorre às possibilidades da imagem (ZILBERMAN, 2005, p. 157).

Para Lígia Cadermatori, conforme se refere em *O que é Literatura Infantil* (2006) o livro de imagem surge como uma possibilidade rica de leitura para as crianças que ainda não leem o código escrito. São eles os “livros sem texto que recorrem, exclusivamente, à linguagem visual” (p. 52).

Para a autora, a percepção visual exerce uma função de ordenação, e o livro de imagem colabora como uma etapa importante para o desenvolvimento da leitura, através da produção de narrativa pela via visual.

Através da imagem visual, os livros sem texto estimulam o interesse ativo da mente em relação ao objeto. Recorrendo à percepção visual para chegar ao pensamento, os signos visuais, através de suas propriedades, induzem conceitos. Considere-se que a apreensão das formas é o meio de percepção mais espontâneo, sobre o qual se constroem posteriormente, os conceitos, o procedimento analítico, a reflexividade, enfim. O desenvolvimento da apreensão visual é, portanto, uma etapa básica e importante do desenvolvimento que a leitura requer (CADERMATORI, 2006, p. 53)

A autora ainda cita os importantes autores de livros infantis de imagens como: Eva Furnari, Ângela Lago e Juarez Machado.

Eliane Debus, em *Festaria de Brincança – A leitura literária na Educação Infantil* (2006) ao apresentar os critérios de escolhas dos livros infantis elencados

51 A leitura verbal assinalada pelos teóricos é a leitura do código verbal escrito, enquanto a leitura visual proposta destina-se a leitura das imagens presentes nas ilustrações dos livros de recepção infantil.

pelos catálogos editoriais, evidencia que nos catálogos os livros de imagem são indicados às crianças pequenas que ainda não adquiriram a compreensão do código verbal escrito. Sem excluir a importância do livro de imagem neste processo, a autora afirma que “No período que antecede o domínio do código escrito, a imagem auxilia na leitura e dá à criança a sensação de estar construindo a história” (DEBUS, p. 102).

Maria Alexandre de Oliveira elucida em seu livro *A literatura para crianças e jovens* (2008) que o livro de imagem é visto pelo adulto como sendo somente para as crianças que ainda não leem, mas que essa visão é equivocada, já que esta modalidade de livro sem texto traz várias possibilidades nas quais cada leitor construirá uma leitura a partir de suas referências culturais e emocionais.

A autora afirma ainda que “imagem é uma linguagem de conjunto. Estimula múltiplas apreensões, seja pela forma, seja pela cor” (OLIVEIRA, 2008, p. 69).

Maria Alice Faria também participa da discussão, quando abre espaço para o livro de imagem em *Como usar a Literatura Infantil na sala de aula* (2008), o capítulo destinado às narrativas no livro de imagem traz uma introdução sobre a necessidade do ilustrador ter sensibilidade para se fazer entender pela criança e segue afirmando ainda a falta de utilização deste gênero que é tão rico em possibilidades. A autora destaca a importância da sequência nas cenas de uma história sem texto e que o autor necessita ser bastante claro na introdução de “elos de encadeamento” que fazem ligação entre os quadros que narram a história a ser contada.

Na sequência do capítulo ela apresenta quatro exemplos de trabalhos para serem realizados em sala de aula de escritores brasileiros já conhecidos: Eva Furnari, Ângela Lago, Regina Rennó e Roger Mello. Mas antes de caracterizar os exemplos, explicita o uso do livro de imagem:

Um trabalho minucioso com crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo,

desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio (FARIA, 2008, p. 59).

Ieda de Oliveira (2008) organizou um livro com artigos de ilustradores que escrevem sobre a qualidade da ilustração no livro infantil e juvenil. Entre eles se destaca Marilda Castanha, que se ocupou em escrever sobre a linguagem visual no livro sem texto e destaca a importância do aprendizado na leitura de imagens: “utilizar a imagem como instrumento de linguagem foi – e ainda é – crucial para todos os grupos culturais” (CASTANHA, 2008, p. 141). Ela ainda sugere que a leitura de imagens segue alguns passos, pois “Para darmos unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças que encontramos nas imagens ao comparar páginas. Isso é ler imagens” (CASTANHA, 2008, p. 143).

A autora vai além, destacando que pais e professores se sentem desconfortáveis com as possibilidades do livro de imagem, já que a partir do aprendizado do código escrito, as características relacionadas às ilustrações dos livros vão sendo colocadas em segundo plano, como se o adulto fosse, aos poucos, “desalfabetizado de imagens”.

E ao estimular o uso do livro sem texto por crianças e adultos, a autora confirma:

É transgressor conceber uma obra aberta, onde várias leituras possam se relacionar. É transgressor propor uma narrativa somente por elementos visuais. E é transgressor considerar que o livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, também oferece uma narrativa literária para diferentes leitores, sejam eles crianças ou adultos (CASTANHA, 2008, p. 148).

E finaliza elaborando uma lista de pequenas instruções destinadas a outros ilustradores que se dedicam, assim como ela, na produção de livros de imagem. Trazendo também uma listagem dos livros de imagem premiados

pela FNLIJ nos últimos anos, citando os grandes autores/ilustradores brasileiros, entre eles: Juarez Machado, Eva Furnari, Ângela Lago e André Neves.

Novamente em 2009, Lúcia Pimentel Góes aposta da discussão sobre o uso da imagem na linguagem literária, quando organiza *A Alma da Imagem*, junto com Jakson de Alencar. Em uma coletânea de artigos escritos por ilustradores brasileiros, ela retoma seu conceito de “OBJETO NOVO”, através de uma retrospectiva da imagem em toda a história da humanidade e chegando em uma concepção de literatura infantil, conceitos antes vistos em *Olhar de Descoberta* (GÓES, 2003).

O livro de imagem se destaca no capítulo intitulado *O Universo fascinante dos signos visuais*, escrito por Graça Lima, esta autora enfatiza a necessidade de um alfabetismo visual através de um “sistema básico de aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais” (LIMA, 2009, p. 73). Colocando entre as causas prováveis dessa necessidade a ênfase colocada pela educação, em todas as formas de linguagem verbal escrita e a falta de preocupação com a experiência visual das crianças.

E em um parágrafo importante de seu artigo, Graça Lima articula sobre o livro de imagem:

No livro sem texto, a imagem domina o espaço antes ocupado pela palavra e instaura significados. Para a criança a palavra só passa a ter importância primordial após sua alfabetização, pois muito antes disso ela já é capaz de transpor o mundo real para o mundo de signos visuais e ler o significado de imagens. No livro de imagens, são as imagens que suscitam a palavra, e o leitor é convidado a ser o autor do texto em parceria com o ilustrador. O texto imagético cerca-se de particularidades e da articulação entre seus elementos e propõe uma experiência de leitura que permite assumir o ato de ler sob uma nova forma, extrapolando os limites da oralidade e da escrita (LIMA, 2009, p. 75).

Neste sentido, Graça Lima destaca a importância de pais, educadores e todas as pessoas ligadas ao mundo da literatura apreenderem o universo visual que cerca as crianças na atualidade, para fazer com que essa linguagem visual se torne aliada na educação necessária como “promessa de enriquecimento no futuro” (LIMA, 2009, p. 76).

E finaliza, observando que: “a inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana e amplia o espírito criativo” (LIMA, 2009, p. 76), enfatizando que o livro ilustrado é tão importante para os professores alfabetizadores como os professores de classes mais avançadas, isso se dá pela ampla capacidade narrativa que o livro composto de imagens favorece.

Peter O’Saggae (2010), pesquisador que mantém o site *Dobras de Leitura* fornece uma listagem atualizada das dissertações de mestrado e teses de doutorado na área de Literatura Infantil e Juvenil, e entre elas as principais pesquisas sobre a imagem nos livros para crianças e jovens no Brasil. Entre estas últimas, ele destaca a dissertação de mestrado de Rübica de Cássia Oliveira, *Indústria Cultural, processos formativos e literatura infantil* (2002), que realiza uma pesquisa sobre a leitura imagética no contexto escolar, levando em conta a semiótica visual e análise de livros compostos por imagens, buscando as relações existentes entre elementos estruturantes das imagens nos livros e as possibilidades de leituras no meio escolar (O’SAGGAE, 2010).

Maria Tereza Breves na dissertação de mestrado *O livro-de-imagem: um (pré)texto para contar histórias* (1996) reflete sobre a contribuição que o texto visual pode fornecer ao desenvolvimento da oralidade das crianças na busca pela ordenação do pensamento infantil, a pesquisadora parte do pressuposto que a leitura do texto visual antecede a palavra escrita, e assim o texto visual não é visto como somente decifração da mensagem refletida na imagem, mas sim como construção de sentidos pela criança leitora (O’SAGGAE, 2010).

Peter O’Saggae (2010)⁵² faz um levantamento das principais definições usadas no material teórico sobre o livro de imagem e apresenta o seguinte diagrama:

52 Este quadro foi elaborado por Peter O’Saggae para apresentação em uma Oficina no 1º encontro para formação do professor leitor, no município de Picada Café, Rio Grande do Sul, estes dados ainda não foram

Livro de imagem (Bonfim, 1996)
Livro só-imagem (Góes, 1996)
Livros de imagem (Lima e Ferraro, 2001)
Livro de imagem com legenda (Edital PNLD, 2001)
Álbum colorido Álbuns de imagem Álbum de figuras Livro com imagens Livro de gravuras (Coelho, 1981) Livro-de-gravuras Livro-de-figuras Livro de estampas Estorietas sem palavras Literatura-sem-palavras
Narrativas-imagéticas (Mokarzel, 1998)
Literatura visual (UBE, 1994)
Livro sem texto (FNLIJ, 1981/ APCA 1984-1994)
Álbum ilustrado Livro mudo História muda (Camargo, 1995) Histórias sem palavras Texto visual

Tabela 1: Denominações de Livro de Imagem, elaborada por Peter O’Saggae

Como pode ser observado o Livro de Imagem vem ganhando espaço nas pesquisas que envolvem a Literatura Infantil no Brasil, especialmente nos últimos anos, isso se dá pela necessidade de se nomear este gênero literário, já que apresenta ainda como uma literatura sem nome, isso se percebe nas diversas denominações que o Livro de Imagem recebe nas diferentes pesquisas realizadas. Mas ainda assim, percebe-se o crescente valor que o Livro de Imagem vem adquirindo nas pesquisas relacionadas à literatura para crianças.

publicados, mas autorizados pelo autor para uso neste trabalho.

Acreditamos que o livro de imagem é instrumento de possibilidades de leitura, interpretação e significação, um livro literário que se adequa a todos os leitores, independente de faixa etária, estando muito mais ligado ao repertório de leitura de cada leitor. O livro de imagem é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e deveria, sim, estar ligado a todos os processos de leitura, tanto leituras verbais, já que possibilita construção de narrativa, quanto na leitura visual imagética, como instrumento de alfabetização visual, e assim, por consequência, leituras de mundo e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BREVES, M. T. P. *O livro-de-imagem: um (pré) texto para contar histórias*. São Carlos, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSCar, 1996.
- CADERMATORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CAMARGO, L. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.
- CASTANHA, M. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, M. Z. da. *Na Tessitura dos signos dos signos contemporâneos: novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.
- DEBUS, E. *Festaria de Brincança: a Leitura Literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FURNARI, E. Livro Só – Imagem: Propostas de desenvolvimento de uma linguagem puramente visual. In: GOÉS, L. P. *Olhar de descoberta*: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

GOÉS, L. P. *Olhar de descoberta*: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

GÓES, L.P; ALENKAR, J (orgs.). *Alma de imagem*: A ilustração de livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

LIMA, G. O universo fascinante dos signos visuais. In: GÓES, L.P; ALENKAR, J (orgs.). *Alma de imagem*: A ilustração de livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

OLIVEIRA, I. (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, M. A. *A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje*: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

OLIVEIRA, R. de C. *Indústria cultural, processos formativos e literatura infantil*. Goiânia, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) UFG, 2002.

O’SAGGAE, P. Livro de Arcia. Disponível em: <<http://www.dobrasdaleitura.com/livrodeareia/index.html>>. Acesso em 01 de março de 2010.

PESSOA, F. Quando fui outro. Alfaguara, nd.

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

REFERENCIAÇÃO, INTERDISCURSIVIDADE E (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA FÁBULA DE MILLÔR FERNANDES

Maria Valéria Aderson de Mello Vargas⁵³

Introdução

Adotando-se, na análise da coerência textual, a perspectiva pragmático-enunciativa da Linguística Textual, de acordo, por exemplo, com Koch (2006), pode-se considerar que a coerência não se constitui mera propriedade ou qualidade do texto, mas consiste num fenômeno muito mais amplo, já que se constrói, numa determinada situação, entre o texto e seus interlocutores, em função de uma série de fatores de ordem linguística, cognitiva, socio-cultural e interacional. Assim, estudar a coerência como um dos fatores de textualidade significa analisar o processamento sociocognitivo do texto, que envolve, necessariamente, fenômenos como a referenciação, a inferenciação, a mobilização de conhecimentos prévios, o conhecimento partilhado.

Interessa-nos, por ora, analisar o fenômeno da referenciação textual, que, conforme vários estudiosos já apontaram, abrange a construção dos chamados “objetos de discurso”, entre os quais se situam as anáforas e as operações de nominalização e suas funções. Considera-se, assim, como pressuposto básico, de acordo com Koch (idem: XV), que a referenciação se caracteriza como “atividade discursiva”: a referência é definida, acima de tudo, como uma questão relacionada às operações efetuadas pelos sujeitos, à medida que o discurso se desenvolve e constrói os “objetos” a que faz remissão (“objetos de discurso”), ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção.

53 Professora doutora aposentada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e membro do corpo permanente do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul.

Portanto as formas de referenciação, ou seja, os procedimentos de remissão que se realizam no texto devem ser vistos como escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Conforme concluem Mondada e Dubois (2003, p. 23), “trata-se de considerar a referência aos objetos do mundo psíquico e natural, no âmbito de uma concepção geral do processo de categorização discursiva e cognitiva tal como eles são observáveis nas práticas situadas dos sujeitos”. Desse modo, não há que se dar maior ênfase à relação entre as palavras e as coisas, porém se trata de privilegiar a relação que ocorre entre sujeitos socialmente situados, num ambiente, enfim, em que as versões do mundo são publicamente elaboradas e avaliadas de acordo com suas finalidades práticas e, ainda, com as ações em curso dos enunciadores.

Conclui-se, assim, que interpretar as expressões referenciais anafóricas – nominais ou pronominais – não significa simplesmente localizar no texto uma sequência linguística anteriormente enunciada, mas, sim, alguma informação situada no que se convencionou chamar memória discursiva.

Amplia-se, desse modo, o conceito de coerência, na medida em que, ao lado de fatores sintático-semânticos, passa-se a considerar uma série de fatores de ordem pragmática e contextual. Considera-se, sobretudo, que o texto revela um plano/estratégia de ação, bem como a necessária hierarquia entre os atos de fala, que permitem ao leitor a construção compartilhada do sentido do texto. Ou seja, as pressuposições de conhecimento partilhado são responsáveis pelo processamento adequado do sentido por parte do interlocutor e pela construção da coerência.

De acordo com esse novo horizonte, o texto configura-se como ação social, determinada por regras sociais, em que a ação verbal é orientada para parceiros da comunicação e a língua é utilizada como um instrumento para a realização de ações verbais.

No presente trabalho, analisam-se três dos procedimentos de referenciação que se revelam na fábula *O leão e o rato*, de Millôr Fernandes, e que contribuem para a construção de sentido do texto: a) a utilização de alguns conectores/relatores de sentido; b) os processos de nominalização e pronominalização (anafórica e catafórica) e suas funções, e c) o uso de certos

recursos que evidenciam pressuposições de conhecimento partilhado. Procura-se, de certo modo, demonstrar que esses mecanismos de referenciação são reveladores do diálogo que se explicita entre o texto de Millôr Fernandes e a fábula clássica da tradição esópica.

1. Textos em diálogo

A fábula de Esopo, intitulada *O leão e o rato agradecido*, na tradução de Dezotti (2003, p. 54-55), assim se apresenta:

Enquanto um leão dormia, um rato passeava pelo seu corpo. Mas ele despertou e o agarrou, e ia devorá-lo quando o rato pediu-lhe que o largasse, dizendo que, se o deixasse são e salvo, iria retribuir-lhe esse favor. E o leão, com um sorriso, soltou-o. Aconteceu, então, que não muito depois ele foi salvo pela gratidão do rato. Tendo sido apanhado por caçadores, o leão foi amarrado com uma corda a uma árvore. Nessa ocasião o rato, quando ouviu os seus gemidos, foi lá e roeu a corda. E, depois de libertá-lo, disse: “Certa vez você caçou de mim, dizendo que não esperava receber de minha parte uma retribuição. Agora, porém, tenha certeza de que também entre os ratos há gratidão!

A fábula mostra que, com as mudanças das situações, os muito poderosos passam a precisar dos mais fracos.

Millôr Fernandes (2005, p. 134-136) inicia seu texto, *O leão e o rato*, uma fábula “fabulosa”, por meio da retomada explícita do texto clássico. A nova fábula é assim narrada:

Depois que o Leão desistiu de comer o rato porque o rato estava com um espinho no pé (ou por desprezo, mas dá no mesmo), e, posteriormente, o rato, tendo encontrado o Leão envolvido numa rede de caça, roeu a corda e salvou o Leão (por gratidão ou mineirice, já que tinha que

continuar a viver na mesma floresta), os dois, rato e Leão, passaram a andar sempre juntos, para estranheza dos outros habitantes da floresta (e das fábulas). E como os tempos são tão duros nas florestas quanto nas cidades, e como a poluição já devastou até mesmo as mais virgens das matas, eis que os dois se encontraram, em certo momento, sem ter comido durante vários dias. Disse o Leão:

– Nem um boi. Nem ao menos uma paca. Nem sequer uma lebre. Nem mesmo uma borboleta, como hors-d’oeuvres de uma futura refeição.

Caiu estatelado no chão, irado ao mais fundo de sua alma leonina. E, do chão onde estava, lançou um olhar ao rato que o fez estremecer até a medula. “A amizade resistiria à fome?” – pensou ele. E, sem ousar responder à própria pergunta, esgueirou-se pé ante pé e sumiu da frente do amigo (?) faminto. Sumiu durante muito tempo. Quando voltou, o Leão passeava em círculos, deitando fogo pelas narinas, com ódio da humanidade. Mas o rato vinha com algo capaz de aplacar a fome do ditador das selvas: um enorme pedaço de queijo Gorgonzola que ninguém jamais poderá explicar onde conseguiu (fábulas!). O Leão, ao ver o queijo, embora não fosse um animal queijífero, lambeu os beiços e exclamou:

– Maravilhoso, amigo, maravilhoso! Você é uma das sete maravilhas! Comamos, comamos! Mas, antes, vamos repartir o queijo com equanimidade. E como tenho receio de não resistir à minha natural prepotência, e sendo ao mesmo tempo um democrata nato e confirmado, deixo a você a tarefa ingrata de controlar o queijo com seus próprios e frenéticos instintos. Vamos, divida você, meu irmão! A parte do rato para o rato; para o Leão, a parte do Leão.

A expressão ainda não existia naquela época, mas o rato percebeu que ela passaria a ter uma validade que os tempos não mais apagariam. E dividiu o queijo como o Leão queria: uma parte do rato, outra parte do Leão. Isto é: deu o queijo todo ao Leão e ficou apenas com os buracos. O Leão segurou com as patas o queijo todo e abocanhou um pedaço enorme, não sem antes elogiar o rato pelo seu alto

critério:

– Muito bem, meu amigo. Isso é que se chama partilha. Isso é que se chama justiça. Quando eu voltar ao poder, entregarei sempre a você a partilha dos bens que me couberem no litígio com os súditos. Você é um verdadeiro e egrégio meritíssimo! Não vai se arrepender!

E o ratinho, morto de fome, riu o riso menos amarelo que podia, e ainda lambeu o ar para o Leão pensar que lambia os buracos do queijo. E enquanto lambia o ar, gritava, no mais forte que podiam os seus fracos pulmões:

– Longa vida ao Rei Leão! Longa vida ao Rei Leão!

MORAL Os ratos são iguaizinhos aos homens.

2. Conectores/relatores de sentido

Tanto a locução conjuntiva temporal (*depois que*), que dá início ao texto de Millôr, como também o elemento circunstancial de tempo (*posteriormente*), consistem em verdadeiros conectores/relatores de sentido, pois promovem um prosseguimento ou um acréscimo de sentido ao texto clássico e, ao mesmo tempo, garantem a coerência entre os processos que relacionam (a fábula clássica e a nova história). Desse modo, propiciam o desenvolvimento da significação, ou seja, a progressão semântica. Nota-se a formação de uma “cadeia coesiva” (KOCH, 2001, p. 23), que tem importante papel na organização textual e que contribui para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto e para causar a aceitação daquilo que enuncia.

Revela-se também, no texto de Millôr, o intuito de resgatar os mesmos personagens que compõem o nível figurativo da fábula clássica – agora, **o Leão** e **o rato**, e não mais **um leão** e **um rato**, conforme se apresentavam no texto esópico. A continuidade referencial é, assim, garantida pela retomada desses personagens que certamente compõem o universo do que se convencionou chamar “memória discursiva”.

Entretanto esse mecanismo referencial evidencia, ainda, a intenção de explorar de outro modo a história original e de subverter a moral. Essa espécie de desconstrução do texto clássico torna-se bem evidente já no primeiro parágrafo da nova fábula. Os motivos que levaram o leão a poupar o rato são outros: *o rato estava com espinho no pé (ou por desprezo, mas dá no mesmo)*. Do mesmo modo, as razões do rato para salvar o leão (*por gratidão ou mineirice*) são diferentes das do texto clássico. Revela-se, ainda, a intenção de subverter a fábula clássica, ao narrar-se que *ambos passaram a andar sempre juntos, para estranheza dos outros habitantes da floresta (e das fábulas)*. Além disso, os motivos apresentados para justificar o estado em que os personagens se reencontraram na floresta (sem alimento) são vicissitudes do mundo contemporâneo:

E como os tempos são tão duros nas florestas quanto nas cidades, e como a poluição já devastou até mesmo as mais virgens das matas, eis que os dois se encontraram, em certo momento, sem ter comido durante vários dias.

Essa “atualização” dos fatos – as dificuldades tanto das florestas quanto das cidades; a poluição das matas –, sem dúvida, evidencia no texto a intenção de provocar o humor, mas revela, sobretudo, o propósito de induzir o leitor a compartilhar a construção do sentido desse novo texto. São fortes os apelos, em todo o texto, aos conhecimentos prévios do leitor. As expressões apresentadas entre parênteses revelam a “voz” de um locutor que aposta nessa cumplicidade com o seu interlocutor. Vale retomar alguns desses usos.

...o Leão desistiu de comer o rato porque o rato estava com um espinho no pé (**ou por desprezo, mas dá no mesmo**)...

...para estranheza dos outros habitantes da floresta (**e das fábulas**).

...esgueirou-se pé ante pé e sumiu da frente do amigo (?) faminto.

...um enorme pedaço de queijo Gorgonzola que ninguém jamais poderá explicar onde conseguiu (**fábulas!**).

Trata-se, assim, de pressupostos contextuais, ou seja, de situações que ocorrem no âmbito de um contexto sociocultural mais amplo, como explica Van Dijk (1996, p. 17): “já que intenções estão envolvidas no discurso, estamos lidando não só com objetos linguísticos como também com os resultados provenientes de algum tipo de ação social”.

3. Processos de nominalização e pronominalização

Já se afirmou que os mecanismos de referenciação se definem como processos de remissão textual, ou seja, como operações de retomada de elementos explícitos ou implícitos, promovidas por certos mecanismos da língua, dentre os quais se destacam as anáforas – nominais e pronominais – e as operações de nominalização e suas funções. Koch (2005, p. 35) considera que as descrições nominais, aqui compreendidas como processos de nominalização, implicam certas escolhas, entre uma multiplicidade de formas de caracterizar o referente, que serão feitas, em cada contexto, segundo a proposta de sentido do produtor do texto. Parte-se, pois, dessa definição para a análise das remissões que, no texto de Millôr Fernandes, ocorrem por meio das expressões referenciais nominais e pronominais, anafóricas ou catafóricas, tanto as que rotulam sequências linguísticas do texto, transformando-as em objetos de discurso e, assim, possibilitando a progressão textual, quanto as que realizam operações de nominalização.

Assim, busca-se verificar, com base no modo como esses segmentos linguísticos se encadeiam e remetem uns aos outros, em que medida as expressões nominais remissivas do texto orientam o leitor a construir sentidos, a alcançar determinadas conclusões. Para desenvolver essa análise, parte-se do pressuposto de que, ao produzir o texto, o enunciador realiza atividades linguístico-cognitivas, que revelam o intuito de garantir a compreensão e estimular, facilitar ou causar a aceitação do que enuncia.

Como primeiro exemplo, considere-se, no texto de Millôr, o uso da expressão “por mineirice”, que se constitui numa espécie de “rótulo”, no sentido adotado por Francis (2003).

...o rato, tendo encontrado o Leão envolvido numa rede de caça, roeu a corda e salvou o Leão (por gratidão ou **mineirice**, já que tinha que continuar a viver na mesma floresta)...

Para Francis (2003, p. 191), os rótulos são expressões, geralmente metafóricas, que se definem como “um dos principais meios pelos quais os grupos nominais são usados para conectar e organizar o discurso escrito”. Cabe lembrar que “mineirice” remete aos mineiros (de Minas Gerais), geralmente estigmatizados como pessoas desconfiadas e que trabalham em silêncio. No trecho acima, o papel organizador do rótulo projeta-se na oração seguinte: “já que tinha que continuar a viver na mesma floresta”. É fácil perceber que a expressão adquire, no texto, o poder de orientar o interlocutor para determinadas conclusões. Imprime, portanto, ao enunciado em que se insere uma orientação argumentativa, compatível com a proposta enunciativa de seu produtor. Contribuí, desse modo, para a progressão textual e, sobretudo, para promover a cumplicidade com o leitor na construção do sentido do texto.

Constata-se esse mesmo papel dos rótulos, no uso das expressões “amigo” e “ditador das selvas”, no trecho:

E, sem ousar responder à própria pergunta, esgueirou-se pé ante pé e sumiu da frente do **amigo** (?) faminto. Sumiu durante muito tempo. Quando voltou, o Leão passeava em círculos, deitando fogo pelas narinas, com ódio da humanidade. Mas o rato vinha com algo capaz de aplacar a fome do **ditador das selvas**: um enorme pedaço de queijo...

Também são exemplos de eficientes estratégias para a construção do sentido geral da fábula de Millôr os procedimentos de nominalização que ocorrem nos trechos seguintes:

O Leão [...] embora não fosse **um animal queijífero**...
Você é **uma das sete maravilhas**!
...e sendo ao mesmo tempo **um democrata nato e confirmado**...

Você é um **verdadeiro e egrégio meritíssimo!**
Os ratos são **iguazinhos aos homens.**

Tais exemplos corroboram a ideia de que o procedimento de nominalização constitui-se numa realização lexical efetiva no contexto, que demanda do interlocutor a capacidade de interpretação e a troca de conhecimentos. Além disso, essa estratégia configura-se, certamente, como uma busca efetiva de exposição de argumentos para a defesa de um ponto de vista. Opera-se, nesse caso, o que Koch (2005, p.37) denomina “recategorização dos objetos de discurso”, ou seja, uma reconstrução adequada a atender propósitos bem definidos do falante/escritor. Trata-se, assim, de um procedimento interdiscursivo, muito presente nas mais variadas situações de comunicação intersubjetiva.

Já no trecho abaixo, o processo de referenciação ocorre por meio da remissão anafórica, com o uso do pronome demonstrativo (anáfora pronominal):

O Leão segurou com as patas o queijo todo e abocanhou um pedaço enorme, não sem antes elogiar o rato pelo seu alto critério:
— Muito bem, meu amigo. **Isso** é que se chama partilha, **isso** é que se chama justiça.

Nota-se que se cria, com o uso do pronome demonstrativo neutro, uma espécie de orientação do argumento para uma conclusão. Torna-se evidente, com esse exemplo, o caráter resumidor da anáfora pronominal, que, nesse caso, consiste na retomada e na ênfase da artimanha utilizada para ludibriar o rato. Trata-se, com efeito, da influência da enunciação sobre a escolha dos pronomes anafóricos, como observa Conte (apud ADAM, 2008, p. 137): “na escolha de uma forma anafórica, exercem um importante papel, o ponto de vista, as atitudes e os sentimentos do locutor, os quais o intérprete, por sua vez, pode inferir da forma anafórica”.

Observe-se outro exemplo de referenciação anafórica, que ocorre no trecho:

Vamos, divida você, meu irmão! A parte do rato para o rato: para o Leão, a parte do Leão.

A expressão ainda não existia naquela época, mas o rato percebeu que **ela** passaria a ter uma validade que os tempos não mais apagariam.

As retomadas assinaladas no trecho acima são semanticamente complementares e estão ligadas por “relações de correferência” (ADAM, 2008, p. 133), uma vez que a interpretação de um significante depende de um outro, presente no cotexto esquerdo (anáfora), como se deu no trecho acima. A correferência também ocorre no cotexto direito (catáfora), ainda de acordo com Adam (2008, p. 133). É o que se dá no seguinte trecho da fábula de Millôr:

*Mas o rato vinha com **algo** capaz de aplacar a fome do ditador das selvas: um enorme pedaço de queijo Gorgonzola...*

Nesse tipo de construção apositiva, cria-se um foco de referência (“**algo** capaz de aplacar a fome:...””) em relação ao aposto oracional que especifica o nome genérico mencionado anteriormente (“um enorme pedaço de queijo Gorgonzola...”). A retomada do sentido da expressão “algo” consiste na busca de dar um estatuto de referente ou de objeto de discurso à expressão, que, ao ser retomada, dá início, no trecho, a uma predicação secundária. Aproveita-se, assim, a expressão referencial para predicar diversas informações sobre o objeto que ele designa. Esse tipo de predicação adquire o valor, portanto, de um comentário, uma explicação; trata-se de um recurso para desenvolver a estruturação do texto. A mudança de parágrafo aponta para esse valor mais cognitivo do termo, para um ponto de vista prospectivo.

4. Pressuposições de conhecimento partilhado e construção da coerência

Todos os procedimentos identificados, até aqui, na fábula de Millôr, são, certamente, responsáveis pelo fenômeno da intersubjetividade, ou seja, pelo vínculo efetivamente criado entre os sujeitos envolvidos na situação de produção textual. Pode-se afirmar que marcam todo o texto as pressuposições de conhecimento partilhado (a própria remissão à fábula esópica; certas expressões, como: “A parte do rato para o rato; para o Leão, a parte do Leão; riu o riso menos amarelo que podia”), responsáveis pelo processamento de sentido e pela construção da coerência. Tais remissões criam, no texto de Millôr, as condições específicas para reger a interação, apropriadas à situação de produção do texto. Sabe-se que um texto somente alcançará uma totalidade de sentido se os segmentos que o compõem relacionarem-se entre si de acordo com certas condições que regem uma produção efetiva de linguagem.

A referenciação, vale lembrar, deve consistir numa exposição organizada de visões e opiniões que promovem a progressão textual, a construção de um todo significativo, coerente. O mundo da cognição, conforme lembra Francis (2003, p. 209), espelha-se no modo do discurso, “e as visões e opiniões que defendemos são frequentemente vistas de acordo com o modo como são expressas”. Deve haver um plano/estratégia de ação, ou seja, a necessária organização das ideias, que permite ao leitor uma construção compartilhada de sentido do texto.

O próprio sujeito da enunciação, dessa maneira, não fala para si; ao contrário, considera o momento da produção do texto como uma ação social, determinada por regras sociais, em que a ação verbal é orientada para parceiros da comunicação.

No texto de Millôr, instaura-se o “outro”, com quem o sujeito, em determinados momentos, principalmente por meio das expressões entre parênteses, parece falar. Essas marcas da presença de um sujeito capaz de interagir sociocognitivamente com o mundo caracterizam-se como pistas, como uma chamada, de fato, à interação ou à troca de conhecimentos. Essa intera-

ção se manifesta na exposição de impressões pessoais, na seleção lexical, no apelo aos mesmos elementos da fábula clássica, e desvendam no texto de Millôr o processamento sociocognitivo, ou seja, a construção de um verdadeiro “objeto de discurso”.

Considerações finais

Revelam-se, enfim, na fábula de Millôr, os dois movimentos responsáveis pela estruturação do texto – o da retrospectção e o da prospecção –, determinantes para a progressão referencial. Ao lado dos elementos relacionais, os mecanismos de referenciação promovem a necessária (re) construção de objetos do discurso previamente introduzidos. Essa (re) construção dá origem a verdadeiras cadeias referenciais e coesivas, adequadas ao texto, num desenvolvimento ordenado, de acordo com as exigências próprias de coesão e argumentação que contribuem para a coerência textual.

Por meio dos procedimentos de referenciação, conforme se procurou aqui demonstrar, instauram-se no texto sujeitos capazes de interagir socialmente, já que compartilham visões de mundo, experiências e conhecimentos em geral. Por meio de determinadas formas de articulação textual, revela-se, enfim, um enunciador que deixa pistas de suas intenções e, assim, garante a compreensão e causa a aceitação do que enuncia. O texto, desse modo, passa a figurar como um eficiente instrumento da comunicação ou da interação social.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Vários tradutores. São Paulo: Cortez, 2008.

DEZOTTI, M. C. O leão e o rato agradecido. In DEZOTTI, M. C. (org.) *A tradição da fábula. De Esopo a La Fontaine*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003, p. 54-55.

FERNANDES, M. O leão e o rato. In *100 Fábulas Fabulosas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 134-136.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: Um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. Trad. M. M. Cavalcante, V. S. C. A. de Deus e T. P. de Miranda. In CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B. & CIULLA, A. (orgs.) *Referenciação*. S.Paulo: Contexto, 2003, p. 191-228.

KOCH, I.G.V. *Introdução à Linguística Textual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____.MORATO, E.M. ; BENTES, A.C. (orgs.) *Referenciação e discurso*. S.Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita*. S. Paulo: Cortez, 2000.

MONDADA, L. ; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. In CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B. & CIULLA, A. (orgs.) *Referenciação*. S.Paulo: Contexto, 2003: 17-52.

VAN DIJK, T.A. *Cognição, discurso e interação*. Apres. e org. de I.V.Koch. S.Paulo: Contexto, 1996.

UMA REVERÊNCIA SEM A DEVIDA CURVATURA

Marlene Barbosa Ferreira⁵⁴

Com a segurança e a competência de sua orientação, Lúcia Pimentel Góes amparou-me nas quedas e apontou-me voos mais amplos: e eu voei.

Eu cultivo oliveiras.

Há bem mais de dez anos cultivo oliveiras e tenho as mãos a cada dia mais finas e macias. Novas folhinhas vêm brotando com uma frequência suave, os galhos vão engrossando lentamente e vejo a seiva correndo pelos troncos transparentes.

Talvez daqui a quinze anos eu colha azeitonas. Ou daqui a vinte anos, não importa. Ou talvez eu nunca chegue a colher azeitonas, mas por certo o meu vizinho as colherá e fará delas belos e deliciosos pratos que transformarão o seu humor, enriquecerão sua alma, alimentarão seu pensamento - a seiva de sua vida.

E outras pessoas cultivarão outros frutos e outras oliveiras que darão frutos depois de trinta ou quarenta anos e desta forma o mundo será feliz, pois o fruto será distante e sua busca não calejará as mãos nem secará os sentimentos. O futuro será presente no tempo natural, sem estrangulamentos. E as colheitas se farão no tempo natural, sem estrangulamentos.

Eu busco caminhos de ver. Melhor ainda é entrever. Ir abrindo a janela e, além do muro costumeiro, saber coisas. Ou, antes de abrir o livro, já saber contar muitas estórias e histórias e poder contá-las com nuances diferentes para cada ouvinte. Porque é assim que ler é prazeroso: entrevendo. Descobrimo mistérios escondidos nas palavras e nas ilustrações. Preenchendo os vazios de pensamentos com pensamentos, tanto nossos como de outras pessoas. Fazendo da leitura, além de ato lúdico e sensível, também “ato de

54 Mestre em Estudos comparados de literaturas de língua portuguesa pela USP.

lucidez calcado na vigilância crítica”, “cavando sentidos mais duradouros e vitais do que se lê e para quem se lê” (RESENDE, 1993).

Busco a leitura não canônica, a leitura sem muros, da literatura para a juventude. Cheia de mistério e imaginário, mantendo o leitor em estado de fantasia, dando chance à imprevisibilidade em sua análise, para que ele seja também um criador e um coautor da obra literária e não o homem comum, cujo conformismo leva-o a acreditar que pensar não é para ele. E, ao mesmo tempo, trazendo a minoria privilegiada para a roda dos homens comuns, mostrando-lhes que pensar é para todos, ler é para todos, como ver é para todos. E entrever também.

Eu busco caminhos de buscar teorias sobre ambos os valores. Melhor ainda é jogar. Evadir do “real”, eliminar o cotidiano para uma nova interpretação da vida e do mundo. Ou correr os riscos das grandes ousadias, suportando incertezas e tensões para atingir a essência do espírito lúdico. Porque é assim que viver é prazeroso: beirando e adentrando a região dos sonhos, compreendendo a linguagem do encantamento, do êxtase, do riso, da poesia. Usando a palavra poética como no dizer de Huizinga (1973): ordenando-a de maneira harmoniosa e injetando mistérios em cada uma delas, “de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma”. Ou, melhor ainda, adentrando no ócio benfazejo dos que trabalhando bem, entregam-se à preguiça, como a dos nossos antepassados, que se entregavam a tantas coisas não necessárias nem úteis, coisas essas que servem simplesmente para gastar o tempo livre, fora da sensatez da vida prática, coisa que em verdade enriquecem e engrandecem o mundo pela via do pensamento aristotélico: “A preguiça ou o ócio é o princípio do universo” (ARISTÓTELES, 1980).

Por isto busco a falta de objetivos caracterizadora do brincar “[...] a ação começa e termina em si mesma não tendo o resultado qualquer contribuição para o processo vital do grupo” (HUIZINGA, 1973). Busco a ausência de significados práticos e objetivos a ausência de qualquer separação nítida entre o ato de ler e o brincar, entre a busca do conhecimento e o prazer do sonho. Busco o feitiço, o encantamento, a fascinação, a abstração irracional e irresponsável de imaginar a realidade, mesmo vivendo-a.

Eu busco caminhos de ler. Melhor mesmo é descobrir nas letras, nas palavras, janelas abertas para mistérios e fantasia, entrevendo e entrevivendo. Caminhos para todas as pessoas, cada uma na sua forma própria de caminhar, mas todas caminhando juntas. Cada uma fixando-se nos ângulos que lhe chamarem mais a atenção, cada uma tendo um tipo diferente de revelação, quando o mundo se abre em muitas linguagens, muitos códigos se impondo, revelando a vida em diferentes nuances, a leitura cumprindo sua função social de provocar a reflexão do leitor ao mesmo tempo em que reelabora o real na forma do jogo e da ficção. Busco o leitor presente, para o qual a leitura parafrástica, que leva à mera repetição do que o autor diz, é substituída pela busca de recuperar a leitura de qualidade, entendendo o texto como sistema de intertextos, participando da leitura, dialogando com o texto como deflagrador de ações e revoluções, como operador do novo, conforme Lúcia Pimentel Góes (1984). O leitor que, ainda de acordo com a mesma autora, atribui significação às imagens segundo o sentido dado pelo autor, estabelecendo diálogo com sua própria vivência. Porque literatura é arte, tem natureza própria, envolve prazer, emoção, toca nossa área afetiva, exige respostas da nossa emoção.

Melhor ainda, busco os caminhos coloridos de ler, aqueles que, no dizer de Nelly Novaes Coelho (1981), levam a descobrir a estrutura e a natureza de um texto literário, a descobrir as várias funções da palavra em determinado contexto, alcançando sua natureza de literatura, que está na estruturação da linguagem de modo especial em relação com a gramática, com o conteúdo mais o plano expressional, mais os dados extraliterários (de ordem social, cultural, histórica, psicológica, religiosa etc.).

Nossa sociedade queimou uma etapa no seu desenvolvimento, indo de pré a pós-letrada: não houve um momento intermediário para a disseminação da leitura, para a adubação das oliveiras. Queimamos etapas no processo histórico-social saltando da tradição oral carregada de simbolismo impregnada dos causos misteriosos, das personagens místicas e míticas, da linguagem com cheiro e gosto de terra para a cultura tecno-visual, carregada de símbolos e sinais matemáticos.

E eu ouvi certa vez que somos um povo do livro, pois Deus se mostrou a nós através de um livro e só quem sabe ler é capaz de conversar com os mortos, com os vindouros e conhecer as coisas de seu país. Algum grande sábio deve ter sintetizado assim a definição de livro e outros grandes sábios, que perambulam entre os milhões de pessoas sérias que habitam este mundo, encarregaram-se de escrever mais e mais livros, contando suas conversas com os mortos e os vindouros e contando as coisas de seus países. Mas os sábios, como é do conhecimento de todos nós, não são pessoas muito práticas. Eles se esqueceram de que pouca gente sabia ler. E as pessoas sérias, por serem muito práticas, não tinham tempo para se preocupar com tais minúcias. E aconteceu o que todos nós sabemos: as conversas com os mortos e com os vindouros, assim como as coisas de todos os países, ficaram trancadas nos livros. E por saberem pouco das palavras, as pessoas foram conhecendo cada vez menos de Deus, dos seus mortos e do seu país.

Até que alguns sábios e algumas pessoas comuns começaram a perceber que a situação geral do mundo estava precisando ser lida. E começaram a quebrar os cadeados, pois as chaves estavam desaparecidas no meio das muitas coisas trancadas há tanto tempo. Dentre as pessoas comuns há professores, pesquisadores, estudiosos em geral. E dentre os sábios há contadores de histórias e histórias, pais, avós, crianças e alguns sábios mesmo, daqueles que só fazem saber.

Muitos tomam um livro, leem... E quebram alguns cadeados. Outros fazem conferências, palestras, até discursos... E quebram outros cadeados. Há também os que contam histórias, dramatizam, encenam, dançam, desenham, pintam, escrevem. Neste último grupo costumam estar os professores, sempre envolvidos com muitas ações, na busca de maior gama de opções para abraçar maior número de participantes, envolver mais alunos, buscando encaminhá-los para o rumo dos sábios.

Ser leitor é querer saber
o que se passa na cabeça de
um outro para melhor compreender
o que se passa na própria (FOUCAMBERT, 1993).

Segundo Nelly Novaes Coelho (1987), “O esforço por descobrir a estrutura e a natureza de um texto literário é o que chamamos *análise de texto*. É uma atividade que fica entre o estudo linguístico e o literário. Procura descobrir as várias funções da palavra em determinado contexto e também a sua ‘literariedade’ isto é, sua natureza de literatura” e dez são os fatores estruturantes da narrativa, também citados na mesma obra:

Na composição da matéria narrativa, entram dez fatores estruturantes:

1. O **Narrador** (a voz-que-fala, enunciando a efabulação).
2. O **Foco Narrativo** (o ângulo ou a perspectiva de visão, escolhida pelo narrador para ver os fatos e relatá-los).
3. A **Estória** (a intriga, argumento, enredo, situação problemática, assunto, etc.).
4. A **Efabulação** (a trama da ação ou dos acontecimentos, seqüência dos fatos, peripécias, sucessos, situações...).
5. O **Gênero Narrativo** (dependente da natureza do conhecimento-de-mundo, implícita na narrativa, podendo assumir três formas distintas: conto, novela e romance).
6. **Personagens** (aqueles que vivem a ação).
7. **Espaço** (ambiente, cenário, paisagem, local...)
8. **Tempo** (período de duração da situação narrada).
9. **Linguagem** ou **Discurso narrativo** (elemento concretizador da invenção literária)
10. **Leitor** ou **Ouvinte** (o provável destinatário, visado pela comunicação).

Acreditando, juntamente com Lúcia Pimentel Góes, que muitos dos sentidos do texto dependem para sua revelação/desvelamento, da produção de sua leitura, optei por “desvendar” um dos títulos da própria Lúcia Góes de acordo com a teoria de Nelly Novaes Coelho:

Título escolhido: *Girafa e o Mede Palmo*
Autora: *Lúcia Pimentel Góes*
Ilustrador: *Maria Cecília Marra*
Editora: Ática
Ano: 1987 (2ª edição)

A estória

A girafa Benedita, passeando pela floresta, viu um bonito papagaio empoleirado no alto de uma árvore e continuou caminhando, mas com a cabeça virada para trás, admirando a ave. Foi assim que ela bateu a cabeça nos galhos de outra árvore e ficou “engalhada”.

La passando um Mede-Palmo que, ao tomar conhecimento do ocorrido, prometeu e dispôs-se a dar um jeito para “desengalhar” a girafa.

Recorreu a vários outros animais e assim foi se formando uma corrente de bichos em forma de escada, um subindo às costas do outro, até que o Mede-Palmo alcançou a cabeça “engalhada” da Benedita e a ajudou a sair. E todos os bichos comemoraram; especialmente a girafa Benedita e o Med-Palmo.

Os elementos estruturantes desta narrativa:

1. O Narrador

Trata-se de um narrador em terceira pessoa, portanto onisciente. “A girafa Benedita era super distraída. Um dia, ela estava passeando pela floresta quando viu um...”.

No dizer de Kate Hamburger (1990), no entanto, tal texto não teria narrador, já que ela considera que só se pode falar em narrador quando se trata de um narrador criado pelo “poeta narrativo”. No texto em questão não temos também *sinais sintáticos* da primeira pessoa, como aponta Ann Banfield (apud AGUIAR, 1979). Mas há marcas claras da presença do narrador que, à moda dos contadores de histórias, assume a voz das personagens, chamando

para si a voz da primeira pessoa, sem explicitá-la. “Assim, o Mede-Palmo subiu nas costas do jabuti, se esticou, se esticou... *mas ai! Que pernas compridas! E aquele pescoço, então parecia maior que um prédio de apartamentos!*” ou ainda “*Quase não adiantou nada. Bendita era mesmo muito alta!*” (grifos nosso). O leitor acaba sentindo a presença muito próxima do contador de histórias e não enunciação em que ninguém fala e em que a narrativa “se conta por si própria”.

2. O Foco Narrativo

Considerando os quatro focos narrativos, segundo os críticos norte-americanos Cleanth Brooks e Robert Penn Warren (apud MOISÉS, 1975), teríamos o escritor analítico ou onisciente contando a história. O narrador, portanto, coloca-se fora dos acontecimentos, como observador. Isto acontece, neste caso, se observamos somente os *traços sintáticos*, mas se observarmos também os *traços semânticos*, veremos que o narrador tem tão livre acesso aos acontecimentos que chega a assumir o estatuto de narrador em primeira pessoa, dando a impressão de presente à narrativa, estabelecendo um pacto de leitura com o leitor (que está mais para ouvinte) como se fora um narrador de primeira pessoa. “*Quase não adiantou nada. Bendita era mesmo muito alta!*” e “... esticou-se de novo. Não deu. *Como era comprida a girafa Bendita!*” (grifos nosso).

3. A Efabulação

A girafa Bendita fica encalhada numa árvore → o Mede-Palmo dispõe-se a ajudar → vai em busca de “reforços” várias vezes → faz várias tentativas, com o intuito de alcançar a cabeça “engalhada” da Bendita → consegue, com a ajuda da “corrente” de bichos, soltar Bendita — todos comemoram.

Como se vê, a concatenação dos fatos segue uma sequência lógica, há uma obediência a uma relação direta entre causa e efeito, como convém a uma obra da literatura infantil.

4. A Estória

Sequência dos passos para a formação da “corrente” de bichos em forma de escada, com o objetivo de solucionar o problema do “engalhamento” da Benedita.

Trata-se de uma narrativa de caráter alegre, com uma pincelada de didático-pedagógico: ideias de que vale a pena ajudar os amigos e de que “a união faz a força”.

5. O Gênero Narrativo

Trata-se de uma narrativa infantil que lembra as histórias do nosso folclore. Costuma-se chamar de *conto* as histórias infantis como *A Girafa e o Mede Palmo*, já que, dentre os gêneros narrativos, o conto tem-se mostrado uma forma privilegiada da Literatura Infantil por ser texto de pequena extensão, cuja narrativa ágil gira em torno de um eixo central.

Por tratar-se de um texto para *seres em formação*, *A Girafa e o Mede-Palmo* apresenta acentuado caráter lúdico.

6. Personagens

Como grande parte dos textos da *literatura infantil*, também este preenche o padrão narrativo tradicional, sendo as personagens caracterizadas segundo o modelo propiano, isto é, caracterizam-se pela esfera da ação, “cumprem papéis fixos numa intriga linear, em que a sucessividade domina” (apud PALO; OLIVEIRA, 1986).

Mas a produção contemporânea caracteriza-se por “violações a esse estatuto-base” (Id. *ibidem*) e a autora, Lúcia Pimentel Góes, não foge à regra em *A Girafa e o Mede-Palmo*.

A girafa Benedita é apresentada no início da estória em *close* ou primeiro plano, à guisa de personagem principal “A girafa Benedita era super distraída. Um dia, ela estava passeando pela floresta...”. Mas logo se percebe que ela é a personagem geradora da ação, mas não é a protagonista. De acordo com o conceito que vigora em nossa cultura, o herói é o Mede-Palmo, apesar de surgir somente a partir da quinta página do livro.

É o Mede-Palmo que engrena todas as ações, no sentido de salvar Benedita; é ele que realiza o ato final de salvamento; é ele que canta, orgulhoso, frente ao leitor, ao final da história, enquanto que a girafa afasta-se dançando grotescamente na direção oposta (ver ilustração, em casamento perfeito com o texto).

7. Espaço

“O ponto de apoio para a ação das personagens é o espaço (= ambiente, cenário, cena, mundo exterior...)” (apud COELHO, 1987, p.63).

Em *A Girafa e o Mede-Palmo* esta assertiva é perfeita. É exatamente o espaço que gera o desenrolar das ações. Benedita passeia pela floresta e vê o papagaio numa árvore alta e por caminhar com a cabeça virada para admirá-lo é que se engarranha em outra árvore alta logo à frente. A presença de tantas árvores altas só seria mesmo possível numa floresta. O mesmo acontece em relação à busca de auxílio encetada pelo Mede-Palmo. A cada volta que ele dava, encontrava os bichos mais inusitados, que só seriam mesmo facilmente encontráveis numa floresta.

8. Tempo

O tempo exterior corresponde ao tempo natural, que é o único marcado nessa narrativa. Logo no início da narração surgem as primeiras marcações temporais: “*Um dia*, ela estava passeando pela floresta *quando* viu um papagaio...” (grifos nosso). E estas vão seguir-se de muitas outras expressões adverbiais ou advérbios de tempo. Foi aí que...”, “Nisso veio vindo...”, “Na hora em que...”; “Enquanto isso...”.

A sequência temporal é linear, segue o fluxo natural dos acontecimentos, mas os bichos lutam contra o tempo, para amenizar depressa a angústia da Benedita. “O tempo passando e Benedita encalhada...”, “Num instante o serviço ficou pronto.” “O Mede-Palmo achou melhor andar mais rápido com os preparativos e soltar logo Benedita...”.

9. Linguagem ou Discurso Narrativo

O tom do discurso narrado se reveste de um tom irônico e caricatural para o leitor adulto, mas para o *leitor em formação* tais traços poderão até passar despercebidos, restando, no entanto, o tom hilário da narrativa. A linguagem é simples, objetiva, direta e “concreta”, como convém ao conto infantil.

O diálogo, recurso que pode acelerar o desenvolvimento da narrativa, é amplamente usado, principalmente o diálogo direto, em que as falas das personagens são representadas pelo travessão:

— Nossa, chove! E cada pingão! disse o Mede-Palmo.
— Não é chuva, não, mede -palmo! Sou eu, Benedita!

A autora usa recursos sonoros como a onomatopeia “bum, nhec!”; “plem! plem!” e identidade de sons no final das palavras: “no seu passo compassado...”.

Outro ponto a comentar, é a verdadeira transparência da linguagem, tão dentro dos padrões usuais, tão “natural”. Poderíamos classificá-la no âmbito de uma “estética da identificação” (MESQUITA, 1987, p.19).

10. Leitor ou Ouvinte

A história é contada no tom dos contadores de histórias, dirigindo-se, portanto, mais a um ouvinte do que a um leitor. O tom coloquial dá vida ao texto ao mesmo tempo em que o aproxima do leitor/ouvinte.

E a escada ficou assim: o jabuti, a capivara em pé nas costas dele, o porco-espinho em pé nas costas da capivara e o Mede-Palmo, todo esticado, em cima de Serafim.

Temos a presença de um provérbio no decorrer da narrativa: “Tamanho não é documento”; de identidade de sons no final das palavras “no seu passo compassado”; de onomatopeias: “Foi aí que: ‘bum, nhec!’ ”; “Ele não estava gostando nada nada daqueles pingos, ‘plem! plem!’, caindo em suas costas”; de expressões populares: “As aranhas trabalharam com vontade.”

São todos recursos utilizados no sentido de aproximar a linguagem do leitor/ouvinte provável.

De como se localizam todos, tornando o esqueleto mais atraente

A fonte originária do ato de narrar está na oralidade, na informalidade dos contadores de histórias. E é por isto que os autores da *literatura infantil* procuram capturar os traços de oralidade trazendo para suas obras a linguagem popular. Desta forma, aproximam-se do leitor, captando seu interesse. É exatamente o que acontece em *A Girafa e o Mede-Palmo* e *Pimenta no Cocuruto*.

As modulações exclamativas e interrogativas são muito frequentes em ambos os livros:

— Corre, corre, compadre homem, que o mundo vai se acabar!

— Quem foi que disse, comadre andorinha?

Em *Pimenta no Cocuruto*, este diálogo se repete em sete das onze páginas em que há texto verbal na obra, sendo o nome da personagem a única variante.

— Ah! já sei! – disse o jacaré, antes de o Mede-Palmo acabar de falar.

— Vocês vão trabalhar no circo!

— Não, jacaré! É que a girafa Benedita está encalhada no meio de uns galhos, coitada! E eles vão ajudar a soltá-la. Você não quer ir também?

— Claro! suba no meu costado e vamos lá!

Diálogos assim, cheios de exclamações e interrogações aparecem várias vezes no decorrer da narrativa *A Girafa e o Mede-Palmo*.

Pelos mesmos trechos acima citados, percebe-se a informalidade da linguagem, o paralelismo das estruturas sintáticas, a redundância, todos

artifícios utilizados no sentido de enriquecer a linguagem, aproximando-a da oralidade.

Outro recurso de linguagem utilizado é a sátira que tem também forte vínculo com a oralidade. Em *A Girafa e o Mede-Palmo* a sátira está um tanto implícita: há até certo “paternalismo” na forma de tratar os animais, atribuindo-lhes uma carga de simplicidade e doçura um tanto exageradas. Mas não é somente jocoso pensar-se um Mede-Palmo tentando chegar ao pescoço de uma girafa – é hilário:

— Como vai me ajudar se você é tão pequeno? – perguntou Benedita.
— Tamanho não é documento – respondeu ele. Você vai ver. E saiu no seu passo engraçado[...]

Enfim, são muitos os traços de oralidade que permeiam esta obra, aproximando-a das histórias tradicionais contadas pelas avós.

Outro traço marcante é o fato de ser uma história de animais, cuja efabulação se inicia com um grande incômodo na cabeça: os galhos na cabeça da girafa, que só traz dois pequenos apêndices, em sua formação original. A sequência da efabulação se dá com a formação de uma “corrente” de bichos, que se integram num tom de muita familiaridade e cortesia: um bicho se preocupa com os outros como se a floresta fosse habitada por uma grande e harmoniosa família.

E foi assim, como a assustada e indefesa girafa Benedita, que entrei pela primeira vez pelos portões da Universidade de São Paulo. E foi assim, como o solidário Mede-Palmo, que Lúcia Góes, seguida de Nelly Novaes Coelho, Maria dos Prazeres e outros tantos professores uspianos receberam-me e mostraram-me os caminhos repletos de vaivens, altos e baixos e atalhos dos estudos acadêmicos.

Estavam plantadas as oliveiras.

Algumas já começam a frutificar... a colheita sendo feita com a suavidade que o ato requer.

E foi assim que, qual águia depois de seu período de renovação das penas, unhas e bico, eu voei!

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro da Silva. Porto Alegre: Globo, 1986, Ática, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: História, teoria, análise*. São Paulo: Quiron; Brasília: INL, 1981.

_____. *A literatura infantil* 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *O Conto de Fadas*. São Paulo: Ática, 1987. Cortez/ Autores Associados, 1984.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1985.

GÓES, Lúcia Pimentel. *A aventura da literatura para criança - formas de avaliação nos livros de Francisco Marins*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

_____. *A fábula brasileira ou a fábula saborosa - Tentativa paideumática da fábula no Brasil (Tese de livre-docência)*. São Paulo: USP, 1994.

_____. *Em busca da matriz: A literatura infantil e juvenil portuguesa, suas peculiaridades e evolução, das origens à atualidade. (Tese de doutorado)*. São Paulo: USP, 1989, 2 vol.

_____. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

_____. *Olhar de descoberta*. São Paulo: Mercuryo, 1996.

HAMBURGUER, Käte. *A lógica da criação literária*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

MESQUITA, Samira Nahid de. *O enredo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*, 7. ed. Revisada. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1975.

PALO, M. José; OLIVEIRA, M. Rosa. *Literatura infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. *Teoria da literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1990.

OBRA FICCIONAL

GÓES, Lúcia Pimentel. *A Girafa e o Mede-Palmo*. Ilustração: Maria Cecília Marra. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MACHADO, A.M. *Pimenta no Cocoruto*. São Paulo: Salamandra, 1990.

A INTERAÇÃO NAS PERSONAGENS DO MUNDO MÁGICO DE MARINA COLASANTI

Mónica S. Silva de Palacios⁵⁵

Para uma fundamentação teórica dentro da Literatura Infanto Juvenil, estudei a obra da Dra. Nelly Novaes Coelho, Dra. Lúcia Pimentel Góes, Dra. Sandra Nitri, Dra. Maria dos Prazeres Mendes, Carlos Reis, M. Rodriguez Lapa, Edmir Perrotti, Carlos Reis e outros teóricos citados oportunamente.

Outra abordagem teórica adotada como base geral nesta pesquisa é a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), que vê a linguagem como um conjunto de escolhas dentro da perspectiva sócio-semiótica. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo estudar e analisar, com foco nas metafunções da linguagem, a negociação de papéis, de identidades, de relações e até do poder entre os protagonistas da história, e também as formas de posicionamento em relação a temas concernentes ao cotidiano e/ou imaginário deles.

Nessa interação, busca-se compreender o mundo e o outro. Para Eiggins (1994, p. 11), cada texto em que participamos é um arquivo de significados experiencial, interpessoal e textual que foram feitos em um texto particular. Portanto, a teoria Sistêmico-Funcional observa e estuda a linguagem como um sistema probabilístico, em que as escolhas feitas pelos usuários de uma determinada língua não ocorrem por acaso. Assim, essas escolhas podem tanto ser influenciadas, quanto podem influenciar ou determinar as escolhas à sua volta (THOMPSON, 1998, p. 30). A LSF vê a língua como prática social, cujo uso é motivado por um propósito comunicativo (EGGINS, 1994; HALLIDAY, 1994). Pode ser descrita, ainda, como uma teoria semântico-funcional, uma vez que o uso da linguagem é visto como funcional. De acordo com esta abordagem a função da linguagem é a de realizar significados; assim, os significados são influenciados pelo contexto sociocultural no qual são compartilhados ou criados pelo autor.

55 Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP.

O processo de uso da linguagem é semiótico, já que se configura como um processo de realização de significados por meio de escolhas. Uma das premissas básicas dessa teoria é que o uso da língua é motivado pelas relações sociais (EGGINS, 1994:4), e as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes não são aleatórias, e sim condicionadas pelo contexto. Dessa forma, uma determinada escolha pode ser influenciada ou determinada, ou ainda, influenciar ou determinar as escolhas à sua volta. Segundo Eggins (1994), Halliday (1994), Martin et al (1997) e Thompson (1996), ao optar por um determinado item lexical ou gramatical, o falante realiza três tipos de significados simultaneamente:

- significados relativos às representações de poder e de solidariedade, os quais englobam atitudes em relação ao outro por meio dos papéis sociais assumidos;
- significados relativos à representação da experiência por meio da língua sobre o assunto de que se fala e sobre quem se fala, e para quem a mensagem é dirigida;
- significados relativos à organização do conteúdo da mensagem.

Cada um desses significados está relacionado a uma Metafunção de linguagem, respectivamente; a *Metafunção Interpessoal*, a *Metafunção Ideacional* e a *Metafunção Textual*, sendo que cada uma delas possui um sistema que viabiliza a realização de seus significados.

Precisamos, assim, estreitar caminhos e estudar cada um desses aspectos dentro de um Gênero. No entanto, Halliday e Hasan (1989, p.52-54) não definem explicitamente o termo gênero, mas analisam um corpus de linguagem oral e o denominam como “unidade de estrutura”, “unidade de textura” e “estrutura genérica do texto”.

Dessa forma, na leitura da obra de Marina Colasanti, *Doze reis e a moça no labirinto*, Ana Z. aonde vai você?, com um olhar mais abrangente e com o propósito de poder identificar na construção desse mundo imaginário, multiplicador de códigos linguísticos, precisamos identificar quais são os elementos escolhidos, sua categoria, frequência, função e possível intencionalidade. Podemos constatar que o plurissemântico prevalece sobre as estruturas con-

vencionais e a linguagem se manifesta priorizando o estético, o sonoro e a fantasia por um cruzamento de espaços, formas, ideias e personagens.

Esta escolha de elementos invariáveis (advérbios, preposições e conjunções), embora apareçam também como variáveis plurissemânticas, aponta em prol de um efeito mais expressivo ou intenção estética, maior visualidade e reforço do realismo da cena. Um número considerável de frases ou etapas da narração é iniciado por advérbios ou frases adverbiais, assim como também se opta pelo seu uso no interior das frases.

Afinal o palácio ...
nem precisou ...
nem esperou ...
só esperou ...
Então um dia, **antes** de amanhecer ...
Então, como se ouvisse ...
(COLASANTI, 1982, p. 15)

Ao longo do texto o tema-tópico avança por superposição de situações, o paralelo entre a ação principal e a consequência secundária quase se fusionam. Não dão tempo a distrações por parte do leitor. A perda de um minuto, uma palavra pode ser significativa. A superposição dos planos, as enumerações produzem esse dinamismo e perplexidade e até permitem adivinhar o desenlace.

Não **teve** tempo de se **levantar**. Ela já **desfazia** o desenho escuro dos sapatos, e ele **viu** seus pés desaparecendo...
(COLASANTI, 1982, p. 15)

Chorosa, **falava** que a roupa lavada **fugia** ao vento, **sujava-se** sem ter onde secar. E a filha, compreensiva, **escolhia** o mais forte dos fios, para estendê-lo em varal... queixosa, **afirmava** que, sem ter onde crescer, a glicínia na certa morreria. E a filha, concessiva, **extraía** o mais comprido dos fios, ...
(COLASANTI, 1982, p. 83)

Observar a riqueza de seu gestual, com processos predominantemente do tipo materiais que apontam ao gestual universal, familiares ao leitor, o que o transforma também em participante ativo desse mundo imaginário reforçados por processos relacionais.

debruçado para olhar de perto...

...Mas eram eles, grilo e espiga, cada um deles que com seus

Pequenos movimentos, faziam os passos do tempo..."

(COLASANTI, 1982, p. 36-37)

...De olhos bem abertos,...

...E ele se levanta e sai...

(COLASANTI, 1982, p. 42)

...Estendeu a mão devagar, pegou a mão de Virginia, cheirou,

Lambeu de leve...

(COLASANTI, 1987, p. 12-13)

Cada uma das etapas dessas frases ou cláusulas aponta aspectos interpessoais e textuais (conjunções, marcadores, relativos, continuativos, processos e outros) que podem auxiliar o leitor a buscar laços coesivos que se somam e constroem esse mundo imaginário que a autora fortalece e lhe atribui música, plasticidade desde o início de cada conto, critério referido por Sosa (1973, p. 23), quando se refere a uma das características essenciais na psicologia da narração: a vidência; porque a criança vê antes de sentir.

Assim, a precisão e o detalhe dos acontecimentos enriquecem tanto o texto quanto o contexto. A ambiguidade dos fatos estimula a interação e convida o leitor a entrar nessa mistura de ficção e realidade.

bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

(COLASANTI, 1982, p. 13)

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua viada.

(COELHO, 1982, p. 14-15)

Eu piso com o pé direito – dizia afundando bem o calcanhar – e

trago a primavera.

Piso com o esquerdo – lá ia o outro pé marcando a terra – e vem chegando o verão.

(COLASANTI, 1982, p. 33)

Segundo Rodari (1973, p.100), as cadeias verbais e os deslocamentos verbais ancoram a criança em um ponto que estimula o desenvolver da sua imaginação, auxiliados por instrumentos mágicos (metáforas, sinestésias) que viabilizam a fantasia e reproduzem a metamorfose. Já na obra de Marina Colasanti existe a dualidade do presente e passado ou futuro, em processos materiais e verbais, que fundamentalmente, parecem ter a intenção de criar a ilusão da contemporaneidade, exemplificados por ações concretas.

Até que um dia, já moça, diz a filha bem alto: - Este ano, meu pai, sem falta **vou casar**.

... o ano é novo e a hora **chegou**...

De repente, uma manhã, **procurando-se** no espelho para **tecer** tranças, não **se encontrou**.

Amanhã vos **darei**, - respondeu ela numa mesura.

(COLASANTI, 1982, p. 44-45, 90)

Chorosa **falava**...

Lamentosa, **reclamava**...

Queixosa, **afirmava**...

(COLASANTI, 1982, p. 83)

E **sentindo** sua espera a mulher-rosa **começou a brotar**, **lançando** galhos, **abrindo** folhas, **envolvendo-o** em botões...

(COLASANTI, 1982, p. 30)

Pode-se concluir que o traço distintivo de Marina Colasanti é a riqueza de símbolos como o círculo, a roda, representação da perfeição, da celebração, da transformação e do êxtase.

Crescia a Lua...
...virou moeda...
...gema de ovo,
(COLASANTI, 1992, p. 10-11)

Todos cantavam e dançavam em volta de Virginio...
(COLASANTI, 1987, p. 24)

círculo que não se esgota nem me dá trégua, mecanismo...
da minha própria voracidade...
(COLASANTI, 1985, p. 24)

... Na água parada de um poço
Rodeou o poço com os braços
(COLASANTI, 1985, p. 24)

Outro símbolo: o peixe, que aparece como alimento, até fazendo referência à comunhão eucarística, como um cúmplice mágico que vive fora e dentro da água; o peixe amuleto, o peixe de prata fazendo alusão ao lado lúdico entre outros.

Água nos jarros, frutas nos cestos, carnes e peixes em cima de sal
(COLASANTI, 1992, p. 35)

O ouro não é para vender. É para os peixes. Para fazer as escamas deles...
(COLASANTI, 1995, p. 5)

...Depois mete a mão no bolso, vasculha no fundo, sente a leve
Aderência da escama na ponta do dedo....

E você, como é que vai fazer se os peixes foram embora?
...Eles precisam tanto de mim, quanto eu deles...

...mas, se não está aí, só pode ter sido muitos peixes...
(COLASANTI, 1995, p. 22-82)

A linguagem na obra de Marina parece uma complementação sintático-co-semântica em função de seu objetivo conteudístico e estético.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRAIT, Beth. *A Personagem*. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. São Paulo: Edições Quirón, 1983.

_____. *A literatura infantil: história, teoria, análise das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo: Edições Quirón, 1981.

COLASANTI, Marina. *Ana Z. Aonde Vai Você?*, 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982.

_____. *O Menino que achou uma Estrela*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

_____. *Um Amigo para Sempre*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1988.

_____. *Uma idéia toda azul*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.

CORTAZAR, Julio. "Alguns aspectos do conto" (p.147-163). In *Valise de Cronópio* (tradução: Davi Arrigucci Júnior). São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. “Do conto breve e seus arredores” (p.227-237). In *Valise de Cronópio* (tradução: Davi Arrigucci Júnior). São Paulo: Perspectiva, 1974.

EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

GÓES, Lúcia Pimentel. *A Aventura da Literatura para Crianças: formas de avaliação da literatura infantil e juvenil através da obra de Francisco Marins*, 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

_____. *Em Busca da Matriz: Contribuição para uma História da Literatura Infantil e Juvenil Portuguesa*. São Paulo: Clíper/Faculdades Teresa Martin, 1998.

_____. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1984.

_____. *Olhar de Descoberta*. São Paulo: Mercury, 1996.

HALLIDAY, M.A.K. *Introduction to a Functional Grammar Second Edition*, London; Edward Arnold, 1994a.

HALLIDAY M.A.K. ; HASAN, R. *Language, Context and Text. Aspects of Languages in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

MARTIN & EGGINS, “Genres and registers of discourse”. In Van Dijk, t.a.(ED.) *Discourse as structure and Process*. Vol. 1. Londres, 1997.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PALO, M. José ; OLIVEIRA, M. Rosa. *Literatura Infantil Voz de Criança*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

RODARI, Gianni. *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*. Turim: Einaudi, 1973.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix/Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 1996.

CULTURA E ARTE EM TEMPO-DE-MUTAÇÃO APOCALIPSE OU GÊNESE?

Nelly Novaes Coelho⁵⁶

Uma *cultura cyber* está em vias de se expandir.[...] Trata-se de uma *revolução radical* que marca o surgimento da sociedade pós-industrial e implica no nascimento de *um novo homem e de um novo pensamento*. [...] A cultura cyber é simultaneamente *destruição e criação*. Se unirá essa cultura, com o mito fundador da árvore do conhecimento? (E. Morin)

Cultura não é somente o armazenar de conhecimentos, mas a capacidade de *interrogar o nosso tempo*. (Vergílio Ferreira)

Nas palavras desses grandes espíritos do nosso tempo: o filósofo francês e o existencialista português, temos, em síntese, duas das principais linhas de força do pensamento pós-moderno: a da afirmação da *natureza complexa/caótica* deste nosso tempo-de-mutação (F. Capra) e a da *urgência de interrogações*, que escavem esse tempo/mundo em que estamos imersos, e possam abrir caminho para uma nova compreensão do lugar que, nele, o Novo Homem (nós, seres humanos) ocupa (ou deve ocupar).

Na verdade, até para os distraídos, já se tornou evidente que, neste limiar do século XXI, estamos vivendo no “olho do furacão”, entre um *Sistema herdado* (o da Civilização Ocidental Progressista/Cristã, cujos valores de base já se deterioraram) e uma *nova Cultura* em processo (cuja verdadeira natureza ainda é ignorada).

Em meio a esse fenômeno alienador, o importante a notar é que, cada vez com mais força, se vem impondo ao Homem, às Artes, à Literatura, à Filosofia... *a questão radical do Ser*: “Quem é o Homem?” “Quem sou eu?” Interrogações que, fora da esfera da Fé ou da Metafísica permanecem sem

56 Escritora, crítica literária, professora titular do curso de Letras da Universidade de São Paulo.

resposta, desde que, na Inglaterra de meados do século XIX, Charles Darwin fez sua entrada no mundo do Conhecimento.

Historicamente, podemos dizer que o nosso tempo-de-mutação teve início com a publicação do livro darwiniano, *A Origem das espécies* (1859). Verdadeiro arauto das novas descobertas científicas, esse livro (tornado *best-seller* na época, e consultado até hoje) acabou ultrapassando os limites científicos e atingindo a esfera da Religião. Ao provar a origem do homem “pela seleção natural e evolução da matéria”, automaticamente o despojava de sua origem divina. A palavra da Ciência, somada ao materialismo da Filosofia Positivista (A. Comte), abala a pedra-base da Civilização Cristã: a verdade bíblica da existência do Deus Criador do Universo e do Homem. Consequentemente, a partir daí, o Mundo Pensante (Ciências/Artes/Literatura/Religiões...) se viu desafiado a descobrir novas bases para a compreensão/explicação do fenômeno Vida/Natureza/Homem/Deus... O homem cristão, tendo perdido sua origem sagrada e alma imortal, se viu reduzido a simples matéria. Para uns, de “alma” o homem virou “lama”. Para outros, ao contrário, o homem era descoberto, como “possuidor da Ideia”, a grande força criadora, transformadora. (A. Quental). Para o iconoclasta Nietzsche, a transformação seria outra: das ruínas deixadas pela “Morte de Deus”, surgiria o Super-Homem e sua Vontade de Poder.

Esse primeiro choque cultural/existencial atingiu em cheio a grande geração literária que surgia na época: Dostoiévski, O. Wilde, Yeats, Machado de Assis, Eça de Queirós, Zola, Antero de Quental, Augusto dos Anjos... A obra deixada por eles mostra que cada qual, a seu modo, enfrentou a Nova Esfinge, o Homem sem Deus, mas o fez ainda dentro do universo da Ordem Racional, baseada na Transcendência. Ordem que desde o Renascimento/séc. XVI (início dos Tempos Modernos) consagrara a Razão, como o grande alicerce da Civilização Cristã.

É ainda na Inglaterra (durante o Império da Rainha Vitória) que surge a corrente literária do *non-sense* antivitoriano, pela voz pioneira de um paca-to diácono anglicano e professor de matemática em Oxford, Lewis Carroll. Em 1865, é publicada sua amalucada obra-prima do Absurdo: *Alice no país*

das maravilhas, de imediato sucesso editorial como “literatura fantasista” para divertir crianças. Estava aberto o caminho para o futuro questionamento dos alicerces lógico-rationais da Civilização Tradicional (ainda hoje – 2010 – em discussão). As grandes mutações se dão lentamente no tempo.

Durante a segunda metade do sec. XIX (época em que *Alice...* surgiu), fermentavam e se difundiam as descobertas da Ciência Naturalista (Evolucionismo x Criacionismo), que iriam minar as bases da Tradição herdada, a partir da explosão dos “Ismos”, que se deu no início do sec. XX. O primeiro grande grito desse homem expulso da antiga ordem racional/divina se dá em Paris no início do século XX, na esfera das Artes Plásticas. Anunciada pelo gênio de Picasso explode a revolução dos Ismos: Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo... Pinturas que provocaram escândalo, pois rompiam drasticamente com todas as normas ou técnicas consagradas e criavam, cada qual a seu modo, novos mundos, formas, estilos, impactos... mas todas elas, identificadas entre si, por um denominador comum: *a total ausência da Razão* ou de uma *Lógica ordenadora*, que respondesse pelo sentido último das imagens desconexas. Por acaso (?), na época em que Picasso, em Paris, pintava “Les Demoiselles d’Avignon” (1906), dando início à revolução cubista; Einstein, em Berna, acabara de publicar a *Teoria Geral da Relatividade* (1905), com os primeiros e extraordinários estudos que viriam a revolucionar a Física Clássica, alterando-lhe as bases, e abrindo caminho para um campo de conhecimento inteiramente novo, o da “atomização da matéria”, objeto da Física Relativista, e demais ramos de pesquisa a ela ligados. À desagregação da *imagem-do-mundo* seguia-se a desagregação da *imagem-do-homem*. Era uma página da História que se virava...

Como sempre, as transformações do homem/mundo, que se vão dando ao longo do tempo, encontram sua primeira expressão formal na Imagem. A Palavra nomeadora surge depois... Assim aconteceu com a “gestação” do Pós-Moderno: após a explosão da Imagem, surge a explosão da Palavra, denunciando o caos... Ainda em Paris, em 1922, quando já baixara a efervescência dos Ismos, é publicado em língua inglesa o genial/caudaloso/desordenado romance que, apesar do escândalo provocado na época, se transformaria num marco da Pós-Modernidade: o desafiante *Ulisses*, de James Joyce.

A partir daí, estava aberto o caminho para o novo Ulisses dos Tempos Pós-Modernos: aquele que viaja dentro de si mesmo *em busca de seu próprio ser*. O *homo sapiens*, herdeiro de milênios de Conhecimento, inventor/construtor deste mágico mundo cibernético, no qual ele se vê perdido - espécie de “aprendiz de feiticeiro”, homem-joguete das mil formas da Nova Cultura, que ele próprio engendrou: dos “labirintos borgianos” à “cultura mosaico” (Jean Onimus), ou “cultura cyber” (Morin), ou “Ponto-de-mutação” (Capra), “Contracultura”, ou... ou... Um Ulisses, cuja “viagem”, há muito foi mercantilizada e transformada em “turismo”, mas que, nos “pensantes”, permanece como um perambular contínuo pelos labirintos do mundo interior.

As Artes, a Literatura, a Poesia, o Teatro... multiplicam-se em milhentas criações experimentais, que têm a identificá-las (como expressão de um determinado momento histórico/cultural) um só dado comum: a *fragmentação*, que desafia o *homem interrogante* do nosso tempo.

O filósofo Thomas Hanna (*Corpos em Revolta*, 1976) vai mais longe: sua visionária “cultura somática” (que engloba Darwin, Freud, Jung, Nietzsche, Kant, Marx...) analisa a “rebelião cultural”, que já estaria se processando nos “corpos humanos”, nas “mentes aceleradas”, nos “corpos em revolta”, que se agitam/atua no novo ambiente. Aquele que vem sendo criado/ construído pela Inteligência dos homens e que, ao se realizar e expandir em plenitude, como neste nosso tempo, está transformando o próprio homem (que o criou e nele habita) no “mutante cultural”, - criador de uma “nova cultura” que se revolta contra a cultura herdada. Nietzsche já antevira o surgimento do *Super-Homem*... Jung descobre que é o próprio Homem, em sua ação transformadora sobre o mundo, que através das Eras vai reelaborando as *matrizes arcaicas* do Inconsciente Coletivo (espaço de “imagens arquetípicas”, que modelam o Ego e, sobre as quais, este por sua vez, com o tempo, acaba por atuar, reelaborando-as...). Processo esse, que se perpetua no tempo...

Ainda nessa ordem de idéias, alguns “visionários” que habitam o mundo das Artes, da Poesia, da Cultura... “profetizam” que estamos vivendo no limiar de uma Nova Era, cuja natureza está ainda encoberta, ainda é enigma, mas já deixa entrever que o seu *novo centro*, seu novo *eixo-geratriz* é o

Homem, esse desconhecido. Enigma que Fernando Pessoa, há mais de um século, procurou desvendar: “De quem é o olhar / que espreita por meus olhos? / Quando penso que vejo, / Quem continua vendo / Enquanto estou pensando?” Interrogações, para as quais, o grego Kazantsaki deveria entrever alguma resposta, ao escrever em sua *Carta a Greco* (1956): “Não é o homem que precisa de Deus, mas Deus que precisa do homem.” Negado pela Ciência, Deus precisa ser renomeado pelo Homem. Como?

É esse o momento em que vivemos. No vazio deixado pela Palavra de Deus, faz-se ouvir a *palavra do homem* que pergunta por si mesmo: “Quem é o Homem?” “Quem sou eu?” “Quem é o outro?” Sem dúvida, é essa a questão radical que energiza toda a criação artística/literária/poética/teatral... nestes “tempos de cólera”... É também o eixo-motriz da filosofia existencial e leva Heidegger a concluir: “Nunca se conheceram tantas e tão diversas coisas sobre o homem, como em nosso tempo. [...] Entretanto, em época nenhuma se soube menos sobre o que o homem é. Em tempo algum o homem foi tão problemático como no atual.” Heidegger teria razão absoluta ao considerar o nosso tempo como exceção? Lembramos, por acaso, que Sófocles, em *Antígona* (séc. V a. C.), exclamava: “Muitos são os grandes enigmas que povoam a terra, porém nada mais enigmático que o homem.” (SÓFOCLES, 1970) E à Grécia, não faltavam deuses...

Talvez não seja absurdo afirmar que, desde que o homem se descobriu como “ser-no-mundo”, ele anda em busca de si mesmo... e de um “deus” que o justifique...

E la nave vá...

REFERÊNCIAS

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Nicolau Sevcenko. São Paulo: Scipione, 1992.

DARWIN, Charles. *A Origem das espécies*. Trad. Eduardo Fonseca. São Paulo: Hemus, 19821.

EINSTEIN, A. *Teoria da Relatividade Especial e Geral*. Tradução: Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro, 1999.

HANNA, Thomas. *Corpos em revolta: uma abertura para o pensamento somático*. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1976.

PESSOA, Fernando. “Carta a Greco” In: SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução: Mário da Gama Kuryófocles. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

ÁGUA ÁGUA ÁGUA PALAVRAS

Nery Nice Biancalana Reiner⁵⁷

“Cores que granam, que geram coisas – goma, germes,
palavras”

(Guimarães Rosa)

Nosso Planeta formou-se há cerca de 4,5 bilhões de anos atrás, segundo Amabis (1979). Três quartos são cobertos de água. Resta um quarto, onde o homem vive, constrói edifícios, pontes, estradas. Porém, nosso Planeta-Azul nem sempre foi assim. Há três bilhões de anos, aproximadamente, a Terra estava ainda envolta numa atmosfera espessa e não havia o menor sinal de oxigênio, segundo Pelt e Cuny (1987, p. 8).

E, nesse planeta, aparentemente inóspito, no mar, em meio à imensa massa de água salgada surgiu a vida. Moléculas químicas, em suspensão, alimentavam seres microscópicos. Não se sabe qual desses seres primitivos, nem como ou por que, fabricou pela primeira vez a clorofila, essa molécula extraordinária que iria provocar grandes transformações em nosso planeta. “Graças a esse filtro verde que lhe permite servir-se da luz para transformar a água e o gás carbônico em açúcar, um desses seres primitivos tornou-se, há dois ou três bilhões de anos, uma alga unicelular”. (PELT; CUNY, 1987, p. 8)

Foram necessários milhões de anos para que as algas evoluíssem, dessem origem a plantas mais desenvolvidas, saíssem das águas, se aventurassem pela terra, se fixassem no solo com fortes raízes, desenvolvessem caules, folhas, flores e frutos, conseguindo assim a síntese de quatro elementos da natureza: água, ar, luz e terra. (PELT; CUNY, 1987, p. 8)

57 Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

Professora da Faculdade de Letras, dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação – Universidade de Santo Amaro – UNISA – SP

Quando o homem surgiu, há um milhão de anos, aproximadamente, o Jardim do Paraíso estava pronto para recebê-lo. Nesse jardim edênico, a água lá estava, na forma de fontes, de riachos, de arroios, de rios e de lagos. Cascatas desciam das encostas dos morros. O mar, lá embaixo, à espera. Fernando Pessoa (1980) nos oferece uma imagem visual-sonora deliciosa do arroio buscando o mar:

Arroio, esse cantar, jovem e puro,
Busca o oceano por achar;
E a fala dos pinhaes, marulho obscuro,
É o som presente desse mar futuro,
É a voz da terra ansiando pelo mar.

(PESSOA, 1980, p. 48)

O cantar do arroio, procurando o mar, mistura-se com o marulhar dos pinheirais, voz da terra querendo alcançar o oceano. A musicalidade das águas e dos ventos na folhagem prepara as rimas para a Poesia.

As primeiras civilizações surgiram ao lado de grandes rios. E, nelas, em meio às águas, o homem ofereceu suas criações artísticas, em forma de mitos, lendas e canções.

Os significados simbólicos da água reduzem-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação e centro de regeneração, segundo Chevalier e Gheerbrant. (1994, p. 15)

O *Rig Veda* exalta as águas porque trazem vida, força, pureza, não só em relação ao corpo como também ao espírito.

Na **Ásia**, a água representa a origem da vida, a regeneração corpo-espírito, é símbolo da fertilidade, da pureza, da sabedoria, da graça e da virtude.

Entre os hindus, a água é matéria-prima, a *Prakrit*. “Tudo era água”, dizem os textos hindus. No *Gênesis*, “o Espírito de Deus pairava sobre as Águas”.

A noção de águas primordiais, de oceano das origens, é quase universal. Na Polinésia, e a maior parte dos povos austro-asiáticos coloca na água o poder cósmico.

Entre os chineses, a água, oposta ao fogo, é ‘yin’. Corresponde ao norte, ao frio, ao solstício do inverno. à cor negra, ao trigrama ‘K’na’, que

é o abissal. Mas, por outro lado, a água está ligada ao raio, que é fogo. Na alquimia interna da China, o banho e a lavagem poderiam ser considerados de natureza ígnea. O mercúrio alquímico, que é água, é, às vezes, considerado como água ígnea.

A Palestina é uma terra de torrentes e de fontes. Os rios são agentes de fertilização de origem divina, as chuvas e o orvalho trazem consigo a fecundidade.

Continua Chevalier e Gheerbrant (1994), a água é símbolo das energias inconscientes, das virtudes informes da alma, das motivações secretas e desconhecidas.

As águas geram plantas, animais, flores, perfume. E, acrescento, as **águas** geram palavras.

Vamos à análise de um fragmento de Guimarães Rosa (1985, p. 179), onde o autor descreve o Pantanal:

Aquilo não existe. É o dilúvio...” [...] Cortamos densos camalotes de guapés, pequeno mar-de-sargaços. Um biguatinga longo-voa, seu pai, seu irmão, sempre um. Anhumas se despencam e ressobem, bradam, suspendem-se em espiral, donas do que querem. Martins-pescadores, súbito azul, em grupos, mais verdes que azuis, gritando de matraca e aparando com tesoura cada aquática ruga. [...] Varam o ar caturritas: explosão de verde e gritos, periquitos.

Água dando origem a plantas, animais, plumas, voos, cores, sons, palavras, rimas, poesia. “Explosão de verde, gritos, periquitos”. Parafraseando Octavio Paz (1985), o que é poesia, senão, música do mundo, ecos da harmonia universal?

Na obra *O livro das ignoranças*, na 2ª parte intitulada *Os deslimites da palavra*, Manuel de Barros (1993, p. 33) escreve:

Explicação Desnecessária
(fragmento)

Na enchente de 22, a maior de todas as enchentes do Pantanal, canoeiro Apuleio vogou 3 dias e 3 noites por cima das águas, sem comer sem dormir – e teve um delírio frásico. A estórea aconteceu que um dia, remexendo papéis na Biblioteca do Centro de Criadores da Nhecolândia, em Corumbá, dei com um pequeno Caderno de Armazém, onde se anotavam compras fiadas de arroz feijão fumo etc. Nas últimas folhas do caderno achei frases soltas, cerca de 200. (...) Passei anos penteando e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude. O resultado ficou esse. Desconfio que, nesse caderno, o canoeiro voou fora da asa.

Apuleio, ou Lucius Apuleius, filósofo do séc. II, nasceu em Madaura na **África**, tendo estudado em Cartago, Atenas e Roma.

Segundo Lúcia Pimentel Góes (2006), foi grande orador, dominava o latim e o grego e conhecia as artes e artimanhas do ocultismo, tendo sido acusado de bruxaria. Defendeu-se e foi absolvido.

Alfonso Cuatrecasas (1996, p. 13,14) afirma que Apuleio gostava quando o chamavam de “filósofo platônico” e é isso, precisamente, o que se lê no pedestal de uma estátua que o povo de Madaura mandou erguer em sua homenagem e descoberta em 1918. Ele adaptou elementos místicos provenientes das religiões greco-orientais, especialmente dos cultos a **Ísis**, Osíris e Esculápio.

Escreveu *As metamorfoses*, onde Lúcio é metamorfoseado em asno, só retornando à figura humana, depois de comer um ramo de rosas, que lhe foi oferecido pela deusa Ísis.

No texto metalinguístico e intertextual, de verso em prosa, o narrador diz que “Na enchente de 22, a maior de todas as enchentes do Pantanal, canoeiro Apuleio vogou 3 dias e 3 noites por cima das águas, sem comer sem dormir – e teve um “delírio frásico”. Mais adiante, o narrador explica que “o desolo a fraqueza e o medo talvez tenham provocado, no canoeiro, uma

ruptura com a normalidade.[...] Desconfio que, nesse caderno, o canoeiro voou fora da asa”.

O canoeiro, voando fora da asa, tornou-se poeta, portanto. Teve uma ruptura com a normalidade. Quanta coisa foi revelada aqui! Por exemplo, ser poeta é ser livre, voar como pássaro, mais ainda: voar fora da asa. Ultrapassar os próprios limites. Ir além. E mais. Que este estado de poesia pode ser provocado pelo medo, sofrimento, falta de algo necessário à vida.

Ao poetar, voou fora da asa, isto é, tornou-se anjo, espiritualizou-se, ascendeu ao Mundo Celeste, a um mundo superior, a uma manifestação divina. Com isso fica mais fácil entender a ruptura com a normalidade, o “delírio” em face da desolação, do sofrimento.

Nelly Novaes Coelho (2003, p. 17) diz: “O onírico, o fantástico, o imaginário deixaram de ser vistos como pura fantasia, para serem pressentidos como portas que se abrem para verdades humanas ocultas” e Maria Zilda Cunha (2009) completa essa ideia: “Os vôos da imaginação são necessários, não apenas para explicar fenômenos, mas também, para manter a sanidade”.

A pessoa sã vive num mundo duplo: o mundo exterior (das percepções) e o mundo interior (das fantasias).

Segundo Edgar Morin (2005, p. 58), o ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagônicos:

sapiens e demens (sábio e louco)
faber e ludens (trabalhador e lúdico)
empiricus e imaginarius (empírico e imaginário)
economicus e consumans (econômico e consumista)
prosaicus e poeticus (prosaico e poético)

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente

inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa. (MORIN, 2005, p. 58).

É necessário voltarmos ao de texto de Manoel de Barros (1993), e dar voz ao canoeiro Apuleio.

Dia Um

1.1

Ontem choveu no futuro.
Águas molharam meus pejos.
Meus apetrechos de dormir
Meu vasilhame de comer.
Vogo no alto da enchente à imagem de uma rolha.
Minha canoa é leve como um selo.
Estas águas não têm lado de lá.
Daqui só enxergo a fronteira do céu.
(Um urubu fez precisão em mim?)
Estou anivelado com a copa das árvores.
Pacus comem frutas de carandá nos cachos.

Analisando parte do “diário”, no poema *Dia Um (1.1)*, notamos os versos:

Águas molharam meus pejos./Meus apetrechos de dormir.
(...) Vogo no alto da enchente à imagem de uma rolha./
(...) Estas águas não têm lado de lá. / Daqui só enxergo
a fronteira do céu./ (...) Estou anivelado com a copa das
árvores. Pacus comem frutas de carandá nos cachos.

Este Noé poético, em uma canoa leve como um selo, encostando os cabelos nos ramos das árvores, observa os peixes que pulam e comem frutas de carandá nos cachos.

Nesta imagem visual, um canoeiro solto, na terceira margem do rio, como a personagem de Guimarães Rosa, na travessia, só enxerga a fronteira do céu.

No poema 1.2, Apuleio reflete suas ‘natências’.

1.2

(fragmento)

Eu hei de nome Apuleio.
Esse cujo eu ganhei por sacramento.
[...]
Não tenho proporções para apuleios.
Meu asno não é de ouro.
Ninguém que tenha certeza de pessoa pode esconder
As suas natências.
Não fui fabricado a pé.
Sou passado obscuro destas águas?

Um canoieiro “sem proporções para Apuleio”, sem asno de ouro pergunta-respondendo no final: “Sou passado obscuro destas águas?”

O Apuleio-pantaneiro, Noé perdido nas águas dos rios matogrossenses, carrega em suas veias o sangue de ancestrais de outras eras, de outras culturas. Esta busca pela ancestralidade, pelo início de todas as coisas, pelo elo perdido entre o homem e suas origens está na poética de Manoel de Barros. Sim, o canoieiro Apuleio é o passado obscuro das águas pantaneiras e não pantaneiras: dos Nilos, dos Indos, dos mares e dos oceanos. “Ninguém que tenha certeza de pessoa pode esconder / As suas natências”. O vocábulo natência não é dicionarizado. Está relacionado à palavra natal: dia do nascimento ou relativo ao lugar ou ao próprio nascimento.

No caso do poema, poderíamos entender “natências” significando origens, tanto em relação aos pais e aos parentes, como também ao lugar. Porém, como há a pergunta-resposta: “Sou o passado obscuro destas águas?”, poderíamos ir além.

O canoieiro seria um produto das águas do Pantanal, ou “um passado obscuro destas águas”. Isto se admitirmos a hipótese de que seus ancestrais nasceram também no Pantanal. Não há nenhuma afirmação em contrário. Então, aqueles ancestrais se alimentaram ou de animais ou de vegetais, que de uma maneira ou de outra, teriam uma relação com as águas, com a fertilidade do solo, com o tipo de atividade que geraria meios de sobrevivência. Mas não

é só isso. Esse passado obscuro não estaria relacionado com o início da vida no Planeta?

Vimos anteriormente que, segundo Pelt e Cuny (1987), foi nas águas do mar, em meio a uma sopa primitiva, que a vida surgiu no Planeta-Azul.

E não estaria o nosso Apuleio – canoeiro, ou o eu lírico, ou a poética de Manoel de Barros fazendo uma conexão com as origens mais remotas do homem?

E o que poderíamos dizer das Ikamiabas, perdidas no coração da Floresta Amazônica? Conta a *Ópera Poranduba* (GÓES; VILLANI-CÔRTEZ, 1998)⁵⁸ que uma “doce voz entoa a Balada das Águas louvando as corredeiras, as cascatas, as fontes, as águas abissais, os seres aquáticos”.

A mata enfeitada pelas fontes do Rio Jamundá, na Serra Yacitaperê, uma jovem Ikamiaba deslumbra-se ao aproximar-se das margens do Lago Yaci-Uaruá, o Espelho da Lua.

Parafraseando Góes (1998, pp20-21), o Santuário Sagrado, uma vez por ano, é preenchido pelos cantos e rituais das Ikamiabas, as temidas Amazonas ou mulheres sem marido, que oferecem a grande Festa à Deusa Lua e Mãe do Muiraquitã, morador das regiões secretas do lago. Silêncio! Chegou o momento único! A grande noite da Lua Cheia, quando Yara de cabelos verdes, vinda das águas do Rio Amazonas, doará suas fantásticas pedras esmeraldas. A doce voz entoa a Balada das Águas:

Yaci-Lua, Fada das Águas
Engastada está, Diamante
No Umbigo do Firmamento!
O Silêncio Desconhecido
Coroa nossa Rainha.
Borbulhar de pétalas aquosas,
Botão oferta, abre-se!
Flor Translúcida,
Milhares de verdes gotas!
Fala Yaci-Lua, Fada das Águas!

58 A estreia da *Ópera Poranduba* (GÓES; VILLANI-CÔRTEZ, 1998) deu-se, em maio de 2007, no Teatro Amazonas, Manaus, AM.

Sorriso Abóbada Celeste,
Veste de Prata-Verde
Nossa Rainha Aquática!

[...]

Falam Ikamiabas e Yaci-Mãe:

Derrame
A chuva de gotas verdes,
Força-Poder dos Viventes
Da Floresta Verde-Prata!

Fala Yara:

Mergulhem, guerreiras!
Cortem o cristal d'água,
Com mãos erguidas,
Mostrem os talismãs,
De Magia esculpidos!"

(GÓES, VILLANE-CÔRTEZ, 1998, p. 20-21)

No “borbulhar de pétalas aquosas, a flor translúcida” paira na superfície em meio a “milhares de verdes gotas”.

Nesta lenda relembrada na *Ópera Poranduba* (Góes, 2008), estão presentes a fecundidade, representada pelo amor-paixão das Ikamiabas pelos guerreiros, gerando filhos, como o poder das Águas do Lago, que guardam as Muiraquitãs, amuletos em pedra verde, representando vários animais e suas qualidades. Estas serão transferidas aos guerreiros, durante o encontro amoroso, no momento em que recebem as pedras. A música surge, também, nos cantos durante os rituais das Ikamiabas.

Da água, a fecundidade. Na água, homem e mulher se unem. Na água, a semente do novo fruto foi plantada. O momento almejado é alcançado pelas Amazonas. Cada uma delas traz nas mãos, os Muiraquitãs, em grande

variedade de formas. Felizes, partem, em busca dos valentes guerreiros que, acorrem sôfregos.

Amazona e Guerreiro repetem o momento primordial: “Sereis dois em um só corpo”. Acariciando-se, mutuamente, ritmados pelo amor-paixão, a Amazona oferece ao seu bem-amado o amuleto.

Cada Muiraquitã, ícone de um animal, transfere suas qualidades a cada guerreiro. Um terá a força e a agilidade da onça; outro, ganhará a astúcia da raposa, ou o olhar sábio dos mochos, ou a esperteza da lebre.

Depois do ritual amoroso, cada um volta ao seu lugar de origem.

Fonte, ribeira, arroio, rio. Ribeira de Irabere. Foi lá que nasceu o “homem-de-orvalho”. Em outra lenda ligada à fecundidade. Irabere, que tem sua nascente na montanha Huato-Carbau, em Timor Leste. Ruy Cinatti (1996, p. 96-101), poeta português, imortalizou-a, em um longo poema, quando lá estava.

RIMANCE⁵⁹ DE IRABERE

(fragmento)

Dizem eles – a Irabere,
ribeira da Costa Sul,
foi nos tempos que lá vão
do mito dador de vida
veículo de uma mulher
conformada a uma serpente
amiga de comer homens
que por acaso ou com intenção
se abeirassem da nascente
[...]
A Irabere – dizem eles
ou sou eu que neles me invento –
ribeira da Costa Sul,
atraiu a si um homem

59 Romance ou rimance. Do Provençal romans, do Latim romanice. 1. Composição poética tipicamente espanhola, de origem popular, autoria não raro anônima e temática lírica ou / e histórica, geralmente, em versos de sete sílabas e corresponde, até certo ponto, à balada medieval; 2. composição em prosa., segundo Massaud Moisés. In: Dicionário de termos literários. São Paulo, Cultrix, 1988. p.451.

que nas águas se banhava
e devorou-o de um trago
mesmo à boca da nascente.

Dizem eles, que a Irabere,
Já então mulher-serpente,
vomitou, passados meses,
um homem feito de orvalho,
como o orvalho evanescente,
e chorou um dia inteiro
revestida em arco-íris,
por ter dado à luz um homem
promovido a lauto chefe
em terra a leste extensiva.

No *Rimance de Irabere*, Ruy Cinatti (1996), a fecundidade aparece, tanto no amor-paixão das próprias águas da ribeira-serpente-mulher pelo bem-amado, gerando o homem-de-orvalho, como na luxuriante vegetação. Toda a força da Natureza, das Águas e da Mulher.

Na lenda sobre o homem de orvalho, a ribeira-mulher-serpente, apaixonou-se por um homem que nas águas se banhava. (No mito de Narciso, o sexo das águas aparece invertido. O rio, com grande energia sexual, engravida a mãe de Narciso, que nas margens passeava.)

E, com muita paixão devorou-o e, após alguns meses, nasce o homem de orvalho. O orvalho desce dos céus mais elevados.

a chuva vem da condensação dos vapores, “mas as (águas realmente) celestes vêm em forma de orvalho, que os verdadeiros filósofos chamam suor do Céu e saliva dos Astros: o Sol é seu pai, e a Lua sua mãe”. Eis-nos, assim, imediatamente postos diante dos caracteres cósmicos de uma substância do universo. (ROCHAS apud BACHELARD, 1991, p. 259)

Sabemos que o orvalho aparece com a umidade da atmosfera que se forma em gotículas, principalmente, à noite, sobre superfícies frias, como as folhas das plantas. E, como era evanescente, transparente como cristal, o ho-

mem-de-orvalho, deveria evaporar-se. Mas não foi o que aconteceu. Tornou-se homem importante na comunidade.

A água-mulher-serpente era de rara beleza, com o poder de seduzir o macho e procriar. Quando a serpente surgia, o sol explodia em infinitas pedrarias. Suas escamas douradas brilhavam translúcidas e ficavam paradas, no ar, espargindo perfume.

A fertilidade, a fonte de vida, a graça simbolizadas pela água, não ficam só no nascimento do homem-de-orvalho. Há uma flora exuberante às margens da correnteza despencando da montanha: orelha-de-elefante, antúrios, flores rubras, caládio, com folhas vermelhas debruadas de verde, ninféias e nenúfares. Esse novo fragmento da lenda de Cinatti (1996, pp. 96-101) elucida bem.

Ultrapassei a ribeira,
Detive a contemplação
No panorama curioso,
Atraente, por vistoso,
Das plantas em profusão.
Colocássias imponentes,
Dita 'orelha-de-elefante'
Ou 'inhame-do-egito',
Folhas de verde-diamante,
Lustrosas – veludo-vítreo-
Contrastavam renascentes
À trama de tons urdida
Pelos troncos cor de cobre,
Pelos antúrios, pela sálvia
-flores pintadas de rubro
como a nobre flor do hibisco-,
ainda pelo caládio
-fino limbo carminado
debruado a claro verde-,
por fetos e licopódios,
pelas ninféias à tona de água
e nenúfares aparentes.

Toda a força da natureza, das águas e da mulher está nesta lenda timorense. O homem de orvalho e a ribeira, sua mãe, demonstram o caráter fluido da água e o ciclo: água, vapor d'água, orvalho, vapor d'água, orvalho e, assim por diante, subindo e descendo do Mundo Terrestre ao Celeste e do Celeste ao Terrestre, ainda ao Subterrâneo, com a chuva.

Vegetais e mais vegetais, cores, um “milflorir”, manchas verdes, azuladas, “velvo zinhavre” surgem neste fragmento a seguir, onde Guimarães Rosa (1985, p.170) continua descrevendo o Pantanal. “Um jardim merso, mágico, submerso”.

[...] a ‘lagartija’, trama de coral, sangues hastes que se inclinam, expondo à tona em estendal curto um milflorir vivo jalde; a ‘batatinha-da-praia’, salvando acima as estrelas de leite das campânulas; a ‘erva-de-bicho’, velvo zinhavre, às vezes, rosada, afogada, linda; outra, esfio de geléias, folhas em bolas de esponja, mole meio erguer de florestas minúsculas, instantaneamente brancas; outra, latejante, pulul, espalhado trevo pálido; a ‘orelha-de-onça, pôo de ervilha, nata, colado véu de musgo claro, que oscila. [...] É um jardim merso, mágico, submerso. Ilhas de flores, que bebem a lisa luminosidade do estagno. E cores: bluo, belazul, amarelim, carne-carne, roxinho, sobre-rubro, rei-verde, penetrados violáceos, rosa-roxo, um riso de róseo, seco branco, o alvor cruel do polvilho, aceso alaranjo, enverdes, ávidos perverdes, o amarelo mais agudo, felflavo, felflóreo, felfo, o esplâncnico azul das uvas, manchas quentes de vísceras. Cores que granam, que geram coisas – goma, germes, palavras, tacto, tltio de pálpebras, permovimentos. [...] De que abismos nascemos, viemos? (ROSA,1985, p.170)

Guimarães Rosa usa a expressão “velvo⁶⁰ (aveludado) azinhavre”. Azinhavre é a camada verde de hidrocarboneto de cobre que se forma nos

60 Segundo Martins (2001):
ND = Não dicionarizado
Esplâncnico. ND. Do grego ‘splagehnikós’ = relativo às vísceras, através do latim. Adjetivação insólita.

Felflavo: ND Amarelo como bile. Composto de fel (bile) + flavo (amarelo, louro).

objetos de cobre expostos à umidade. Seria um verde azinhavrado. No texto de Ruy Cinatti, também, há a presença do cobre, “troncos cor de cobre”. Recordemos: “À trama de tons urdida / pelos troncos cor de cobre, / pelos antúrios, pela sálvia / - flores pintadas de rubro / como a nobre flor do hibisco-, / ainda pelo caládio, [...], pelas ninfeias e nenúfares à tona de água”. (CINATTI, 1996).

Em Guimarães Rosa (1985), “véu de musgo claro, que oscila. [...] E cores: bluo, belazul, amarelim, carne-carne, roxinho, sobre-rubro, rei-verde, penetrados violáceos, rosa-roxo, um riso de róseo, seco branco, o alvor cruel do polvilho, aceso alaranjo, enverdes, ávidos perverdes, o amarelo mais agudo, felflavo, felflóreo, felfo, o esplâncnico azul das uvas”.

Van Gogh, Monet e Matisse emprestam seus pincéis a Lúcia Góes, a Manoel de Barros, a Guimarães Rosa e a Ruy Cinatti que fazem surgir ‘mil-nuances’ na tela, deixando a Floresta Amazônica, a luxuriante flora do Pantanal e de Timor Leste registrados para sempre. De lá, das águas, da luxuriante vegetação, mulheres-serpentes devorarão homens, gerando filhos-de-orvalho. De lá, à luz da lua, do diamante, com as pétalas aquosas-translúcidas, as Ikamiabas cortam o cristal d’água verde-prata, onde serão fecundadas pelos guerreiros, gerando os filhos da selva. De lá, das águas do Pantanal, no mar-de-sargaços, nascerão Apuleios-canoeiros, Apuleios-poetas, surgirão os sons, a música, as rimas, as palavras: mitos, lendas, canções.

Água Água Água Palavras.

Merso. ND. Imerso, submerso. Do latim ‘mergere’.

Póo. ND. Orelha-de-onça. Sentido incerto.

Pulul. ND. Forma reduzida de pululante, de efeito mais musical.

Tlito. ND. Piscar. Sugere o rápido movimento das pálpebras.

Velvo. ND. Aveludado. Adaptação do inglês ‘velvet’ = veludo.

REFERÊNCIAS

- AMABIS, José Mariano et al. *Biologia: genética, evolução e ecologia*. São Paulo: Moderna, 1979.
- APULEYO, Lucio. *El asno de oro*. Traducción y edición Alfonso Cuatrecasas. Madrid, Espanha Espasa Calpe, 1996.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade*. Trad. Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BARROS, Manoel. *Livro das ignoranças*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- CINAT'II, Ruy. *Paisagens timorenses com vultos*. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 1996. p.96-101.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.
- CUNHA, Maria Zilda. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Humanitas/Paulinas, 2009.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Eros e Psique: Passagem pelos Portais da Metamorfose*. São Paulo: Humanitas (USP) e Paulinas, 2006.
- _____. Texto. VILLANI- CÔRTEZ, Edmundo. Música. *Ópera Poranduba*. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo: Edusp, 2001.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina E. Silva et Jeanne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez/ Brasília: DF,Unesco, 2005.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. 2. ed. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PELT, Jean Marie; CUNY, Jean Pierre. *A prodigiosa aventura das plantas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- PESSOA, Fernando. *O Eu profundo e os outros Eus*. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- ROSA, Guimarães João. *Ave, palavra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DE GARRETT A FERREIRA DE CASTRO: ALGUNS BRASILEIRO

Paulo Motta Oliveira⁶¹

Almeida Garrett, ao morrer, deixou um romance inacabado, que só seria publicado muito depois, na década de 70 do século XIX: *Helena*. Se, pelo fragmento que dele temos, é impossível ter uma dimensão exata daquilo que pretendia, e mesmo de qual seria o enredo central da obra, as páginas que nos ficaram são interessantes pois tratam de um episódio, que deveria ser o primeiro do livro, que se passa no Brasil.

Mas o Brasil é, aqui, um espaço peculiar. O primeiro personagem a aparecer – o General-Conde de Bréssac – que irá visitar o que deveria ser um dos protagonistas – Rodrigo de Sousa, o Visconde de Itahé – espera, em uma clareira ao lado de um rio, que o levem à casa do Visconde. Surge, então, uma canoa, tripulada por quatro índios e capitaneada por “um preto velho e gordo (...) e escrupulosamente vestido de negro na mais apurada e fastuosa elegância” (Garrett, 1963, p.408). Este personagem vestido de mordomo inglês, nascido na África, mas que considera o Brasil a sua pátria, dá bem o tom da forma como o país será no livro descrito. O Visconde de Itahé, português que para aqui veio, e se casou com uma rica herdeira, que possuía sangue indígena, mora no centro “de um imenso parque inglês, cortado de sinuosas e bem saibradas ruas, com lagos e pontes, quiosques e estátuas, templos e ruínas” (Garrett, 1963, p.414), em uma “verdadeira aldeia de Suíça” (Garrett, 1963, p.415), que, de fato, é um faustoso palácio disfarçado. Tudo aqui soa a conto de fadas, ou, para sermos mais precisos, para este conto de fadas que o capital ilimitado pode gerar. Não é casual que o Conde de Bréssac, quando lê o bilhete que lhe enviou o Visconde por seu mordomo, pondere: “O estilo do bilhete o preparou para ir encontrar um castelo de Monte Cristo no meio das florestas virgens da América” (Garrett, 1963, p. 410)

61 Professor Associado da USP, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Em que pesem alguns elementos bastante interessantes deste fragmento de Garrett, como a imagem do Brasil como um espaço de junção de raças e culturas, em que índios, negros, portugueses e outros europeus se encontram, em que temos de uma casa européia a um índio que, sem renegar o seu povo, se transforma em padre e crê em deus, sem descrer nos espíritos, certamente estamos muito longe da construção de uma imagem de brasileiro, e de uma descrição minimamente ancorada em dados concretos do a novo império que na América havia surgido.

De fato, será em um livro hoje totalmente esquecido, de um autor também raramente referido, que teremos, pelo que pude até agora averiguar, talvez a primeira construção literária do *brasileiro*, criando alguns contornos que se tornariam rapidamente comuns para este tipo. Refiro-me a *Ouro e Crime! Mistérios de uma fortuna ganha no Brasil* de Eduardo Tavares, livro publicado originalmente em 1855, que saiba jamais reeditado e de que sobram hoje raríssimos exemplares. O autor é, já ele, um *brasileiro*: para cá veio em 1848, com 17 anos, para ser professor, tendo retornado em 51 para Portugal. O livro aqui se passa quase integralmente, o que leva Júlio César Machado, que escreve uma “Crítica literária” que antecede o primeiro volume, a tecer, entre outros, os seguintes comentários sobre nosso país:

O Brasil vai-se tornando para a literatura a mesma fonte inextinguível, que antes se encontrava no amor e no casamento. [...]

Na opinião de muita gente o Brasil é a *terra prometida* do senhor. O caso está em lá ir; quem lá vai está rico. [...]

Eu tenho horror ao Brasil, e desgostam-me as almas acanhadas, e miseravelmente calculistas que empreendem ir gastar a mais bela idade da vida, a mocidade, a ganhar lenta e asperamente uma fortuna. (MACHADO, 1855, p. I-V)

Na obra encontramos várias destas *almas acanhadas*. Interessa-me aqui em especial uma delas: Timóteo. Comerciante desonesto, casado com a filha do seu antigo patrão, de quem herdou o negócio, prefere os carinhos de uma escrava, sua amante, aos de sua esposa. Esta vive praticamente reclusa em

sua casa juntamente com a filha de ambos, de forma extremamente modesta, apesar de todo o dinheiro de seu marido, numa curiosa semelhança com a situação de Eugênia Grandet e de sua mãe no romance de Balzac. Na primeira vez que Timóteo aparece, ele é assim descrito:

O sr. Timóteo terá pouco mais ou menos quarenta e cinco anos, é alto, robusto, e possui sobretudo uma enorme obesidade. O seu rosto, acobreado pela ardência do sol dos trópicos, foi branco, porque enfim o sr. Timóteo é português. [...] O nosso herói [...] estava, como de costume, em mangas de camisa, e tinha calçados uns grandes tamancos.

O todo físico do sr. Timóteo era o fac-símile do materialismo audaz e da ambição desmesurada. (TAVARES, 1855, p. 19)

Mais à frente o narrador se referirá a um dos caixeiros da loja do comerciante, da seguinte maneira: “Luiz era a pública forma do seu digno patrão em miniatura; gordo, baixo, imundo, de tamancos, em mangas de camisa e cara rapada.” (TAVARES, 1855, p. 25)

Sobre esta imagem já voltaremos. Permitam-me antes, falar brevemente do destino de Timóteo. O comerciante vai acumulando uma considerável fortuna, utilizando todos os recursos possíveis: uso de dinheiro roubado, empréstimos a juros exorbitantes, exploração de escravos e de emigrantes, falsificação de papéis. Quando a esposa morre, consegue forjar um documento que o transforma em seu herdeiro universal, nada cabendo à filha do casal. Resolve, então, retornar para Portugal, deixando aqui a filha.

Dois anos depois, Timóteo Rodrigues, o negociante fraudulento, negreiro, [...] martirizador e ladrão dos seus patrícios colonos, passador de moeda falsa – e o narrador se compraz em listar uma série de outras *qualidades* do personagem – este homem abominável, montão de toda a casta de crimes, deixou de ser Timóteo Rodrigues, para ser o Barão de ***, Grande do Reino, grã-cruz de Cristo, etc., etc. (TAVARES, 1855, p. 240-241)

Não tive ainda a oportunidade de pesquisar, com o cuidado que seria necessário, qual foi a recepção deste livro de Tavares. Mas sabemos que o meio literário português de meados do século XIX era pequeno, e o fato do primeiro volume ser prefaciado por Júlio César Machado, já então um crítico importante, pode indicar que, provavelmente, o livro chegou a ter alguma penetração. O interessante é que temos aqui, de forma um pouco mais carregada, e com um discurso de tom moral por parte do narrador, uma imagem do *brasileiro* que terá uma longa tradição tanto no século XIX como no início do XX: um homem de poucos escrúpulos ou mesmo desonesto, sem grande educação e em geral mal vestido, na maioria das vezes gordo, que volta para Portugal com uma fortuna cuja origem é, em quase todos os casos, de origem pelo menos duvidosa. Algo, como podemos notar, muito distante da imagem construída no livro de Garrett, em que o Visconde de Itahé era praticamente um legítimo nobre transplantado para os trópicos.

Pensemos em apenas dois exemplos, de épocas e autores diversos, que poderão mostrar a longa tradição de brasileiros como este de Tavares.

O primeiro é de Camilo Castelo Branco, em um romance publicado em 1869: *Os brilhantes do brasileiro*. O livro começa com um capítulo ironicamente intitulado de “Afições sudoríferas” e com os seguintes parágrafos:

Em um frigidíssimo dia de janeiro de 1847, por volta das nove horas da manhã, o sr. Hermenegildo Fialho Barrosas, brasileiro grado e dos mais gordos da cidade eterna, estava a suar, na rua das Flores, encostado ao balcão da ourivesaria dos srs, Mourões. As camarinhas aljofravam a brunida testa de Fialho Barrosas, como se a porosa cabeça deste sujeito filtrasse hidraulicamente o estanque soro recluso no bojo não vulgar do mesmo.

Era o suor respeitável da mortificação [...]. Era, enfim, a dor que flameja infernos em janeiro, e tira dum homem adiposo e glacial lavaredas, como o Etna as repuxa por entre as neves do seu espinhaço. (CASTELO BRANCO, 1987, p. 885)

Se nos contornos gerais temos aqui semelhanças com o tipo já descrito, a própria trajetória de Hermenegildo também o aproxima de Timóteo. Dono de uma fortuna considerável, que adquiriu no Brasil sem que saibamos exatamente como, casa-se com Ângela, pobre, mas bela, filha bastarda de um nobre. Quando supõe estar sendo por ela traído, mesmo sem ter provas disto, volta para o Brasil, não se esquecendo de antes forjar documentos para que a esposa, no caso de sua morte, nada herdasse.

Com um discurso bem mais irônico que o presente no livro de Tavares, o narrador não deixa de apontar de que estofos morais são feitos os *amigos* de Hermenegildo:

O sr. Atanásio tem quarenta e oito anos, é capitalista, casado, sócio que foi de molhados com o sr. Fialho, [...]. Quanto a probidade mercantil, Atanásio José da Silva é contrabandista [...] Conforme à justiça e às manhas do Porto, a firma de Atanásio é das mais acreditadas na praça, e as gazetas, quando escrevem *Atanásio José da Silva*, antepõem-lhe ao nome os adjectivos *honrado e probo*; [...]. Pantaleão Mendes Guimarães, quarenta e cinco anos, capitalista, armador, antigo negreiro e «engajador» moderno. [...] Joaquim António Bernardo, negociante por atacado de fazendas brancas, quarenta e um anos, estúpido perversíssimo, antigo gandaieiro. [...] Eis aqui muito em escorço esboçados os traços dos três amigos de Hermenegildo Fialho Barrosas. (CASTELO BRANCO, 1987, p.896-898)

Podemos contrapor a este personagem um outro, presente em obra publicada mais de 60 anos depois – *A selva*, cuja primeira edição é de 1930, livro de Ferreira de Castro, escritor que, como Eduardo Tavares, aqui passou parte de sua vida:

No topo da escada, esbatendo-se na penumbra, surgiu o abdome e logo o rosto avermelhado de Macedo, proprietário da “Flor da Amazônia”
[...]
Decidido, [Macedo] arrepiou caminho, arrastando-se em andar lento e pesado, fazendo ranger as velhas tábuas,

corredor em fora. Brillavam na penumbra a sua calva e a calça branca que subia, em curva larga, para o ventre. Boas arrobas de carne fofa, sedentária e doentia, detiveram-se à porta de um dos quartos interiores [...]. (CASTRO, 1972, p. 35-38)

Da rua das Flores à hospedaria “Flor da Amazônia” parece que estamos a ver um mesmo tipo, em duas manifestações. Um mesmo tipo que mistura posses e egoísmo, capaz de se descartar do sobrinho - como faz Macedo, que o envia para trabalhar em um seringal -, ou da esposa, sem dor de consciência. Macedo é, nos trópicos, uma reprodução, com tons um pouco mais naturalistas, do Hermenegildo portuense. E ambos, podemos notar, são descendentes do Timóteo do livro de Tavares.

Em *A selva* ainda teremos um outro português que será descrito nos mesmos moldes, o comendador Aragão: “À mesa preta, farta de papéis, sentava-se um homem de faces gordas, bigode branco, larga calvície. Devia ser baixo e possuir vasto abdome (...).” (CASTRO, 1972, p. 79)

Esses dois personagens nos abrem para um mundo luso-brasileiro, repleto de seres semelhantes. Um mundo do comércio, afinal como é dito em *A Selva* “Os judeus e os portugueses nasceram para o comércio” (CASTRO, 1972, p.190). Os dois são brasileiros em potencial, imagens diversas de um mesmo tipo, que se espalhará pela literatura portuguesa de meados do século XIX até um pouco depois do primeiro quartel do XX. Poderia aqui me ater em vários outros exemplos, tirados das obras de Camilo, ou mesmo tratar de um *brasileiro* que parece ter sido construído para ser anti-camiliano, o *Brasileiro Soares* de Luiz de Magalhães, tão aplaudido por Eça no prefácio que escreveu para o livro em 1886. Mas, julgo, é mais interessante, se pretendemos refletir sobre os brasileiros que povoam a literatura portuguesa do período que estamos tratando, pensar sobre alguns que aparentemente fogem deste estereótipo.

Como não temos aqui o tempo para desenvolver esta perspectiva de forma mais consistente, penso em ater-me a alguns poucos. E, para isto, começemos por um personagem que acaba por nem vir para o Brasil, mas que

serve para verificarmos o substrato a partir do qual se constrói o *brasileiro típico* como até aqui o definimos.

No início de *Onde está a felicidade?* livro de Camilo Castelo Branco publicado um ano depois do de Eduardo Tavares, o jovem João Antunes da Mota, que mais tarde receberá a alcunha de *Kágado*, vai com seu tio para o Porto “Com o destino de embarcar para o Brasil”. No cais os dois foram abordados por um “homem gordo”, “dono de duas lojas de mercearia na Fonte Taurina” que “desejava meter numa delas um rapaz, que tivesse boa pinta para o negócio”. Achou que o jovem João poderia servir, e fez a seguinte observação ao tio dele: “[...] quer vossemecê deixá-lo comigo? **O Brasil é em toda a parte.** Tenha ele cabeça, e boa aquela para o negócio, que o mais em toda a parte se arranja dinheiro.” (CASTELO BRANCO, 1983, p. 180. grifos nossos)

Estamos diante de um jovem pobre, para quem o Brasil parece ser a única saída, mas que descobre que mesmo em Portugal existem *Brasis*. “João Antunes entrou em casa do patrão, jantou com o tio, e disse-lhe adeus. / Poucos anos decorridos, [...] era o primeiro caixeiro, mais tarde o genro de seu patrão, e depois o seu herdeiro.” (CASTELO BRANCO, 1983, p. 181).

A semelhança entre a sua trajetória e a de Timóteo, e com as trajetórias implícitas dos outros *brasileiros* que aqui abordamos, mostra, julgo que de forma clara, o centro do problema que aqui temos. Os personagens de que até aqui tratamos são portugueses pobres que, sem saída em seu país, vem para o Brasil em busca de oportunidades que não poderiam ter em Portugal. Parte de sua configuração – a falta de cultura, um pouco da insensibilidade, a forma inadequada de se vestir, e a própria gordura que substitui uma possível magreza gerada pela falta de condições – são decorrentes desta sua própria condição de portugueses pobres e emigrados.

Camilo é um escritor muito hábil, e bastante atento ao mundo que o circunda. Não é assim casual que a cena que acima descrevemos se passe em torno de meados do século XVIII. Naquele tempo, de fato, o Brasil ainda podia ser em qualquer parte, pois, afinal, o Brasil ainda era Portugal, e este vivia em grande parte de frutos do *pacto colonial*. Será bem outra a realidade

do século XIX. Após a vinda da família real, e a posterior independência de nosso país, Portugal acabou por perder aquilo que foi, nos dois séculos anteriores, o centro de sua economia. Sem que, à época, as possessões africanas pudessem ocupar o espaço deixado pela antiga colônia, perpassa todo o largo período que vai da guerra civil ao advento do salazarismo – este longo século XIX à portuguesa – uma espécie de “fragilidade ôntica”, para usarmos o termo de Eduardo Lourenço, que expelle para o Brasil parte significativa dos pobres que lá não têm como sobreviver. Destes alguns, bafejados pela sorte, retornam a seu país convertidos nos novos ricos que podem dar um mínimo de dinamismo a uma realidade econômica bastante precária.

Como podemos notar, Júlio César Machado, nas breves anotações que dele reproduzimos, via apenas parte do problema. Ele podia ter horror do Brasil, pois pertencia a uma classe que não era obrigada a para cá vir na busca da sobrevivência. Os pobres, a estes não era dada a oportunidade de escolher. A busca pela sobrevivência os empurrava para a emigração.

Em grande medida, os *brasileiros* presentes na literatura portuguesa do período que aqui tratamos que fogem do estereótipo que acima apontamos, acabam por ser diferentes, pois fogem da característica básica a partir dos quais são gerados: ou não são membros da classe pobre, ou não retornam como novos ricos. Dois exemplos, bastante distintos, podem servir para mostrar o que aqui indico.

Um dos mais famosos *brasileiros* – pelo menos para nós – é um a que jamais é atribuído este epíteto. Repetimos aqui a notícia de jornal em que ele aparece no romance a que dá título:

Deve chegar por estes dias a Lisboa [...] o sr. Basílio de Brito. [...] S. Ex.a que, como é sabido, tinha partido para o Brasil, onde se diz reconstituíra a sua fortuna com um honrado trabalho, anda viajando pela Europa desde o começo do ano passado. A sua volta à capital é um verdadeiro júbilo para os amigos de S. Exa que são numerosos (QUEIROZ, 1997, p. 457).

Basílio, aqui chamado de “sua excelência”, é visto pela provinciana Lisboa, e em especial por sua prima, como uma figura refinada, muito distinto dos rudes brasileiros que descrevemos. Mas a diferença, qualquer leitor o nota, não é tão grande assim. Esse ser meio vil, que termina o livro lamentando não ter sabido antes da morte de sua prima, pois não trouxe a amante e encontra-se, por isso, sem mulher em Portugal, não possui nada além de uma casca muito frágil de aparente refinamento. E esta casca é dada, justamente, pela educação que, membro da classe dominante que era, antes da falência de seu pai, ele tinha recebido.

Por sinal o narrador do livro, de forma hábil, não esquecerá de apontar a verdadeira face de Basílio e de sua fortuna reconstruída⁶². Lembremos, aqui, da conversa que Sebastião tem com Julião, quando está preocupado com as visitas de Basílio a Luísa .

—Tu sabes que ele foi namoro de Luísa? – disse Sebastião [...]

E respondendo logo ao olhar surpreendido de Julião:

— Sim. Ninguém o sabe. Nem Jorge. [...]. Foi. Estiveram para casar. Depois o pai faliu, ele foi para o Brasil, e de lá escreveu a romper o casamento.

Julião sorriu, e encostando a cabeça à parede:

— Mas isso é o enredo de *Eugénia Grandet*, Sebastião. Estás-me a contar o romance de Balzac! Isso é a *Eugénia Grandet*! (QUEIROZ, 1997, p. 542-543)

Ora, se isso é *Eugénia Grandet*, o alter-ego de Basílio de Brito seria Charles Grandet. E realmente, a vilania do português lembra um pouco a do francês. Mas, além disso, o Brasil no romance de Eça seria, então, um espaço de enriquecimento semelhante àquele que deu a Charles a fortuna com que pôde retornar a Europa e tentar casar-se com a filha de uma família nobre arruinada. Todos sabemos que esse espaço, no livro de Balzac, é o espaço da barbárie, do comércio de coisas e de homens, em que as fronteiras morais estão bastante esgarçadas. Espaço ao mesmo tempo antitético e necessário para a civilizada Europa. Assim, a própria construção romanesca destrói a notícia

⁶² As observações que aqui fazemos sobre O primo Basílio foram originalmente publicadas em Oliveira, 2005.

de jornal que acima citamos. O Brasil não é lugar onde se possa reconstruir *honradamente* uma fortuna. Eram de outro tipo os portugueses que aqui conseguiam fortuna. Basílio, no fim das contas, não é tão diferente assim.

Quase antípoda de Basílio é Manuel da Bouça, personagem central de *Emigrantes* de Ferreira de Castro, publicado em 1928. Manuel, pequeno proprietário, vivendo na quase indigência, vê como única saída a emigração para o Brasil, sonho que não era apoiado nem por sua esposa, nem por sua filha:

[...] para lá do muro, os olhos de Manuel da Bouça já não podiam ver, com alegria, os campos que se estendiam, planos, bem regados, até próximo á igreja velha. Possuí-los, ser seu dono, [neles] semear e colher [...] era o seu único sonho, a grande aspiração da sua vida. [...] Mas sem sair dali, sem procurar fortuna noutras terras, jamais conseguiria realizar a ambição. As jornas eram más e o quintalejo e as courelas davam para viver, nunca para amealhar [...] Por que tinham elas [a esposa e a filha] medo? Mandar-lhes-ia dinheiro e, passados quarto ou cinco anos, voltaria com alguns contos de réis... Lá isso é que ele havia de voltar com alguns contos, se Deus fosse servido e lhe desse saúde! Tinha bons braços e quem procura sempre encontra... [...] Via-se de regresso, uma vitória de Santiago ou o automóvel de Carrelhas trazendo-o da vila até ali, com duas malas, boas roupas e bons chapéus” (CASTRO, s.d., p. 18-20)

Manuel parte, mas nada consegue no Brasil. As suas poucas terras, hipotecadas para pagar a sua passagem, acabam por serem perdidas quando ele ainda aqui está. Ao finalmente conseguir retorna para a sua terra, quando sua esposa já tinha falecido, não tem coragem de se apresentar como um pobre retornado. Simula ter voltado com algum dinheiro, sente-se um estrangeiro em sua própria terra – tema que Castro voltaria a tratar, falando de um *americano* em *Terra Fria* – e não tem coragem de mostrar a sua face de um retornado pobre:

Sentia algo que não sabia explicar a si próprio, mas que o divorciava da terra; algo que se intrometera no seu espírito enquanto estivera longe, fazendo dele um homem diferente do que era antes de ir para o Brasil. Sentia-se quase um estranho ali [...] A decisão, de tão firme, dir-se-ia tomada há muito. [...] Estava resolvido – iria! Iria nesse mesmo dia para Lisboa, iria antes que descuido de boca ou de gesto denunciasses a sua verdadeira situação. Em Lisboa, ninguém o conhecia e se lá rebentasse de fome, se lá expusesse a sua verdade, que importava? (CASTRO, s.d., p. 288-295)

Como podemos notar, a diferença entre Manuel e o *brasileiro típico* se dá não pela partida – também ele um português pobre – mas pelo regresso. Sem dinheiro, ele não tem como se inserir em sua aldeia em uma nova situação, e a própria experiência da emigração destruiu os laços que antes tinha. Estrangeiro sem lugar, opta pelo auto-exílio em Lisboa, em que poderá ser o desconhecido e o desenraizado em que se transformou.

Não tive como aqui tratar, de forma mais detida, de alguns *brasileiros* que de fato são diferentes, pois acabam por se distanciar de forma significativa do quadro que aqui montamos. Penso especialmente em três personagens, sobre os quais já refleti em outros momentos: a Ifigênia de *A queda dum anjo*, a Maria Eduarda de *Os Maias* e António José Pinto de Monteiro, o protagonista de *O cego de Landim*, uma das *Novelas do Minho*. Mas por suas próprias características – duas mulheres e um falsificador – já vemos que estamos muito distante do tipo que aqui apresentamos.

Pouco mais pude fazer aqui do que apontar alguns aspectos deste personagem tão habitual na literatura portuguesa oitocentista. Espero que minhas reflexões possam servir para que outros se debrucem sobre este tipo tão recorrente, marca indelével dos laços que, ainda naquele período tão próximo, serviam de ponte entre estas culturas em português construídas dos dois lados do Atlântico.

REFERÊNCIAS

CASTELO BRANCO, Camilo. *Obras Completas*. Vol. II Porto: Lello & Irmão, 1983.

_____. *Obras Completas*. Vol. VI Porto: Lello & Irmão, 1987.

CASTRO, Ferreira de. *A Selva*. São Paulo: Verbo, 1972.

_____. *Emigrantes*. Lisboa: Guimarães, s.d.

GARRETI, Almeida. *Obra completa*. Porto: Lello & Irmão, 1963. Vol.1.

MACHADO, Júlio César. Crítica literária. In: TAVARES, Eduardo. *Ouro e crime! Mistérios de uma fortuna ganha no Brasil*. Lisboa: Tipografia Lisbonense de Aguiar Vianna, 1855. v.1, p. I-V.

OLIVEIRA, Paulo Motta. Camilo e Eça: respostas a uma desvalia trágica. In: FILIZOLA, Ana Maria et alli. *Verdade, Amor, Razão, Merecimento*. Curitiba: Editora da UFPR, 2005. p. 127-148.

QUEIROZ, Eça de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. vol.1.

TAVARES, Eduardo. *Ouro e crime! Mistérios de uma fortuna ganha no Brasil*. Lisboa: Tipografia Lisbonense de Aguiar Vianna, 1855.

DIÁLOGOS ENTRE *POEMINHA EM LÍNGUA DE BRINCAR* E MIRÓ

Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini⁶³

INTRODUÇÃO

A linguagem verbal e visual trava diálogos intensos entre si e provoca outros entre seus autores e leitores. No nosso tempo, é importante essa interação, pois a diversidade de linguagens possibilita a ampliação de seus meios de expressão e leituras.

Calvino já havia dado destaque à visibilidade como uma das seis qualidades da escritura a ser preservada no próximo milênio. Segundo ele, esta condensaria os processos imaginativos, onde interagem imagem visível e expressão verbal (MARTINS, 1996, p. 95). Ao ler um texto, visualizamos aspectos que assomam das palavras, configurando, assim, nossa imaginação. Ocorre dessa forma, um permanente diálogo entre verbal e visual em nossas vidas.

Mas, o fato de estarmos atualmente na “civilização da imagem” (MARTINS, 1996, p. 96), pode trazer riscos à imaginação individual, do ato de pensar por imagens. Ao vivermos em um mundo imagético, acredito na importância da sensibilização do olhar, incentivando um olhar crítico, lendo imagens sem medo, sem pré-conceitos, podendo ter um olhar mais demorado e contemplador sobre a nossa volta. E este olhar estético permite uma condição de leitura de mundo mais ampla.

Nesse texto, trabalho a relação entre a obra de Joan Miró e as ilustrações feitas por Martha Barros para o livro de Manoel de Barros, *Poeminha em língua de brincar*. Início com uma contextualização histórica do modernismo, definindo mais detalhadamente o movimento surrealista, do qual Miró fez parte. Também descrevo a obra e o estilo artístico do artista, começando, assim, o diálogo entre Miró as ilustrações feitas para a poesia de Manoel de Barros.

63 Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes – UNESP

1. Rupturas na arte

A evolução da arte é rompida no começo do século XX, refletindo a mudança de visão que o homem tinha do mundo como um todo. O progresso da arte torna-se um triunfo sobre os preconceitos da tradição. Esse período caracteriza-se por enorme riqueza, complexidade, multiplicidade e simultaneidade de ideias.

A partir de 1900, começam a ocorrer profundas transformações dentro do campo artístico. O advento da fotografia provoca uma ruptura na estética artística, os artistas precisavam se expressar de outra forma, que não a cópia fiel da natureza. A tradição do passado começa a ser contestada, o que começa a motivar os artistas a novas formas de representação.

O questionamento e a rejeição do passado equivaleram a uma verdadeira revolução. O que se chamou de arte moderna, tornou-se uma força libertadora explosiva no início do século, contra a opressão de pressupostos cegamente aceitos até então (STANGOS, 2000, p. 8).

Os conceitos e movimentos artísticos foram historicamente simultâneos.

As descobertas dos impressionistas e os debates que eles provocavam aumentaram o interesse de artistas e críticos pelos mistérios da percepção. Estes artistas começam a registrar os objetos vistos sob efeitos e mudanças da luz. Trabalham os aspectos ópticos da cor, sob diversos tipos de luz, realizam muitos estudos técnicos. A experimentação passou a ser um método de trabalho para todas as tendências da arte moderna.

Havia no ar fortes motivações antitradição e antiautoridade. Essa ênfase na experimentação era estimulada também por novos e importantes avanços nas ciências físicas. As novas ideias científicas estavam no ar e ajudaram a canalizar a atividade imaginativa para novas direções, além de encorajarem essa experimentação.

O fauvismo trabalha novas possibilidades visuais com o uso das cores puras e vibrantes e exagero do desenho e perspectiva. Temos em Matisse o expoente maior desse movimento, além de Derain, Vlaminck, entre outros.

O expressionismo surge como antítese do impressionismo. A ideia é a expressão, arte que nos atinge através de gestos visuais que transmitem emoções ou mensagens emocionalmente carregadas. Segundo Lynton (2000, p. 27), a grande inovação do expressionismo foi que as composições abstratas poderiam ser tão efetivas quanto os quadros temáticos, sendo assim o tema poderia ser inteiramente abandonado. O poder expressivo das cores e formas, de pinceladas e textura, de tamanho e escala, já era suficiente. O uso da deformação ou distorção do objeto também é uma característica de alguns artistas expressionistas, que por vezes pode chegar a ser agressiva, como nas obras de Munch.

O cubismo abre uma fase decididamente revolucionária da arte moderna. O movimento questiona não só a representação de objetos, mas a maneira de ver e olhar esses objetos; recusa a ideia de arte como imitação da natureza, afastando noções como perspectiva, modelagem e qualquer tipo de efeito ilusório. Cubos, volumes e planos geométricos entrecortados reconstroem formas que se apresentam, simultaneamente, em vários ângulos nas telas. E como artistas maiores desse movimento estão Braque e Picasso, que investigaram em sua obra a estrutura de corpos, paisagens e, sobretudo, objetos como garrafas, instrumentos musicais e frutas, rejeitando distinções entre forma e fundo ou profundidade. A ruptura do cubismo encontra suas raízes na obra de Cézanne e também na arte africana.

E assim, novas rupturas estéticas e movimentos artísticos vão surgindo concomitantemente: futurismo, dadaísmo, surrealismo, suprematismo, construtivismo, abstracionismo, arte cinética, pop art, conceitual, entre outros, questionando cada vez mais o modo de ver e fazer arte.

2. Movimento Surrealista

O surrealismo nasceu de um desejo de começar a reconstruir a partir das ruínas do dadaísmo, um movimento que negava, contestava todos os valores, inclusive a arte. O dadaísmo surgiu durante a I Guerra Mundial (1914-18) e refletia o estado de descontentamento que sentiam os artistas e poetas da época. O

surrealismo herdou desse movimento muitos aspectos, como a crítica cultural, o ataque às formas tradicionais de arte e a rejeição aos valores burgueses.

Em 1924, André Breton escreve o Primeiro Manifesto onde explica a estética surrealista. Apoiado na livre interpretação da psicanálise de Freud, destaca a importância do mundo onírico, do irracional e do inconsciente para a obra surrealista. A ideia é a criação sem o controle consciente.

Assim, artistas como Miró, De Chirico e Salvador Dalí, exploram as artes do imaginário e os impulsos ocultos da mente. E as pinturas passam a representar cenas alucinatórias e objetos distorcidos em uma atmosfera onírica. Os surrealistas viam nos sonhos a imaginação em seu estado primitivo e uma expressão pura do maravilhoso (ADES, 2000, p. 111).

São características deste estilo a combinação do representativo, do abstrato e do psicológico. Segundo os surrealistas, a arte deve se libertar das exigências da lógica e da razão e ir além da consciência cotidiana, expressando o inconsciente e os sonhos. Humor, sonho e a contra lógica são recursos a serem utilizados para libertar o homem da existência utilitária.

Ao fazer a revelação do inconsciente, o movimento reconhece que a arte já não tem uma circulação e função social, a menos que sua função consistisse em libertar o indivíduo e a sociedade da repressão da razão, para devolvê-los à autenticidade dos instintos, à capacidade de viver em comunhão mítico-mágica com o mundo (ARGAN, 1993, p. 458).

3. Joan Miró (1893 – 1983)

As primeiras pinturas de Miró são influenciadas por várias tendências e artistas atuantes no início do século XX, resultando na utilização de cores fortes, na divisão das pinceladas e na justaposição das regiões de cor.

Em 1919, conhece Picasso em sua primeira viagem à Paris. No ano seguinte, conhece Reverdy, Max Jacob e Tristan Tzara, entrando em contato com as manifestações dadaístas. Ainda em 1920, expõe, ao lado de Picasso, Matisse,

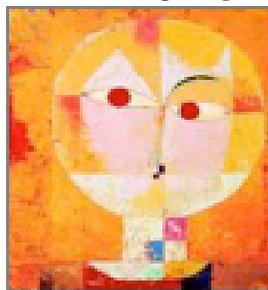
Braque, Léger, Signac, Metzinger. Entre 1921 e 1922, conhece André Masson, que o apresenta a um grupo de escritores, que lhe provoca grande interesse. Sua obra *Terra Lavrada*, de 1923, assinala a ruptura com o realismo precedente e anuncia o surgimento de um estilo próprio. Essa pintura de transição apresenta conotações oníricas e uma presença do inconsciente de tom pré-surrealista, caracterizando-se pela estilização dos objetos e formas, reunindo o real e o fictício.



Carnaval do Arlequim, 1924 – formas orgânicas coloridas, colocadas de uma maneira bem humorada, feito com diversos objetos lúdicos, mágicos, cristalinos. As criaturas aparecem flutuando pelo quadro. São figuras vívidas e até os objetos inanimados possuem vitalidade.

Em 1924, conhece André Breton, Louis Aragon, Paul Éluard e inicia sua amizade com o grupo surrealista que perdura até 1927.

Miró trazia intuitivamente a visão despojada de preconceitos que os artistas das escolas fauvista⁶⁴ e cubista buscavam, mediante a destruição dos valores tradicionais. De 1924 a 1928, influenciado pelo dadaísmo, pelo surrealismo e principalmente por Paul Klee, pintou cenas oníricas e paisagens imaginárias.



Senecio, 1922 (Paul Klee)

64 Movimento artístico com forte presença na França entre 1905 e 1907. O grupo trabalha a exploração das amplas possibilidades colocadas pela utilização da cor. Liberdade de uso de tons puros, sem a preocupação com a verossimilhança. (Fonte: www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/Enc_Termos/termos_imp.cfm?cd_verbete=3786&imp=N&cd_idioma=28555)

Entre 1925 e 1927, ao tentar abolir a fronteira com o mundo do sonho, o artista realiza uma grande síntese em sua obra. Suas pinturas se tornam cada vez mais abstratas, configurando a expressão, sobretudo de estímulos irracionais e de alucinações.

Sua obra é caracterizada pela absoluta ausência de censuras, evitando até mesmo atribuir significados simbólicos às imagens, porque a justificativa também é uma forma de censura. Suas imagens possuem motivação inconsciente, uma pureza de signo e de cor, que não se procura nenhum significado para além da percepção. Segundo Argan (1983, p. 459), a profundidade do inconsciente se resolve totalmente na superfície da imagem visual.

Miró cria um mundo mágico próprio, baseado em um equilíbrio dinâmico, rítmico, pendular. Seu princípio não é o mundo orgânico, mas a antítese do racional, o antigeométrico. Sua pintura é claramente lúdica, para o artista o criar é um jogo livre.



Constelação: a estrela da manhã, 1940

Abandonou totalmente a figuração e o jeito realista de pintar imagens. Sua forma de representação é simples e condensada, o limiar entre a figuração e a abstração é tão pequeno, que parece desenho feito por crianças. Joan Miró criou uma linguagem artística própria e procurou retratar a natureza como o faria o homem primitivo ou uma criança, mas com o pensamento e inteligência de um homem do século XX.

Em sua pintura e desenhos, criou meios de expressão metafórica, ou seja, descobrir signos que representassem conceitos da natureza num sentido poético e transcendental. Nesse aspecto, tinha muito em comum com dadaístas e surrealistas.

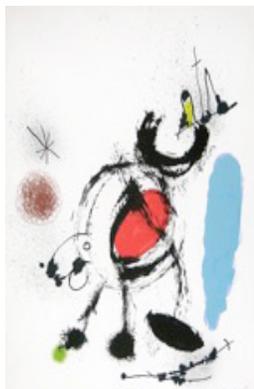
Segundo o artista, sua obra “aproxima-se de uma arte de conceito, tomando a realidade como ponto de partida, mas nunca como resultado” (MINK, 2001, p. 42).



Pássaro, estrela, sol e céu, 1948



Mulheres e pássaros ao luar, 1949



Pássaro migratório, 1970, Miró

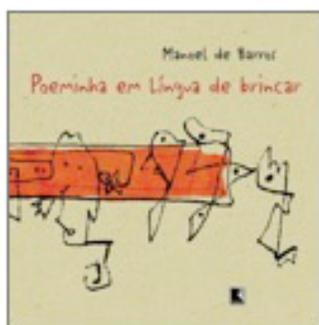
4. obra *Poeminha em língua de brincar*, de Manoel de Barros e Ilustrações de Martha Barros

O livro recebeu o prêmio Jabuti 2008 na categoria *Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil*. E ganhou o Prêmio FNLIJ Odylo Costa Filho de *Melhor Livro de Poesia*.

Manoel de Barros transforma seus versos em imagens. Em *Poeminha em língua de brincar*, o poeta escolhe, cuidadosamente, cada palavra e vai tecen-

do seu texto levemente, criando metáforas visuais bem próprias do estilo do autor.

O poeta brinca com as palavras e constrói poemas, segundo o autor, são as palavras que o tiram da construção segura, da lógica, da metáfora esperada, desviando-o para uma construção torta, que desafia os sentidos e a razão. Ao se retirarem do lugar comum, as palavras desestruturam a linguagem, quebram estruturas, fazem colagens irregulares, pintam de cores inexistentes, escrevem e lêem de cabeça-para-baixo.



A capa é feita sobre um fundo cru, base em papel reciclado com pequenas texturas, o que leva ao natural, natureza. Há desenhos com contorno preto (nanquim ou guache) sobre uma faixa alaranjada (parece um tecido laranja colado, com fibras). Esses desenhos se assemelham a pássaros, peixes ou meninos. E a faixa poderia ser um rio ou então, como sugere

Santos (2008), “poderia ser uma pauta com notas musicais, povoada de meninos e passarinhos”.

Nas páginas internas do livro, há uma ilustração em cada página, acompanhando os poemas. Essas imagens poderiam ser desenhos de uma criança. São imagens com contorno em fio preto (nanquim, tinta guache ou caneta) e as cores feitas em aquarela, que podem ser pinceladas, deixando sua textura aparente, ou estão preenchendo algum espaço, ou então sobrepondo camadas, deixando ver as transparências e mistura de cor que surgem nessas sobreposições.

As linguagens verbais e visuais do livro se enlaçam, se abraçam, caminham juntas formando um único texto, rico em simbologias. Poeta e ilustradora têm uma maneira muito particular de ver e representar o mundo.

5. Diálogos entre as ilustrações de *Poeminha em língua de brincar* e Miró

As ilustrações feitas por Martha Barros têm um traço muito semelhante ao de Miró. O uso da cores, o contorno, formas estilizadas, mas o que mais me chamou a atenção foi o conceito estético de ambas as obras, que podem se relacionar entre si. A ideia da imagem que é tão simples e ao mesmo tempo complexa, uma ilustração que usa o imaginário na sua criação e não se prende a conceitos pré-estabelecidos.



A ideia da simplicidade do desenho, que poderia ter sido feito por uma criança. E é justamente esse fator que gera uma identificação imediata pelas crianças, a sensação de ver uma ilustração e pensar que ela também poderia fazer igual.

Cantor melancólico, Miró

Na ilustração da página 5, a forma não é totalmente definida ou reconhecível. A imagem sugere um menino ou um pássaro, fato ressaltado também pelo texto, mas não podemos afirmar que de fato seja isso. Sua imaginação pode ir além e criar relações novas. Nessa imagem, temos uma percepção possível, onde ocorre um eixo-fragmento de linguagem, uma vez que é necessário pensar sobre a imagem, ela não é óbvia, você pensa em suas referências, estabelecendo relações que antes não existiam, criando assim uma nova percepção do olhar. Será que é um menino, será um pássaro, o que a ilustradora quis representar?

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
Falava em língua de ave e de criança.

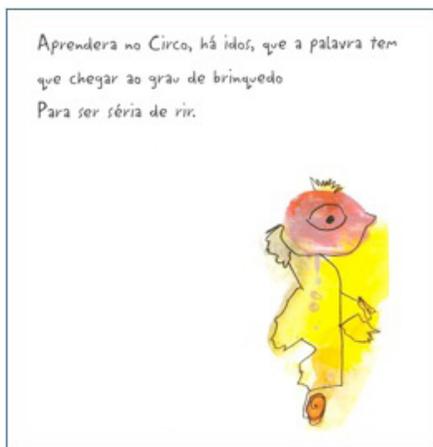


Página 5 (Poeminhas)

*“Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada
Falava em língua de ave e de criança.”*



Na obra *O peixe cantor*, de Miró, vemos semelhança com o estilo usado por Martha Barros, como por exemplo, o fio preto de contorno, cores aquareladas, pinceladas soltas gerando leves texturas e sobreposições de cores; e a forma indefinida, que não tem uma relação direta com o real. O título sugere a forma: peixe, mas o olhar pode pensar em outras relações. O onírico e o sonho são constantes na obra de Miró, e nessa gravura vemos bem esses elementos.



Página 8 (Poeminhas)

*“Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem que
chegar ao grau de brinquedo
Para ser séria de rir.”*

Nessa Ilustração, além dos traços ressaltados antes (contorno, cor, forma indefinida e/ou estilizada), tem também a ideia do lúdico, da brincadeira.

Na obra de Miró, o lúdico também esteve presente. Para o pintor, a arte não precisava ser séria, nem realista. O sonho não é sério, você o vive como quiser, como imaginar, sem barreiras.

A ilustradora Martha Barros sugere uma forma, mas não a completa. Os dados de suas ilustrações são difusos, você precisa ler o texto, ver e olhar a ilustração e só então, criar seu juízo perceptivo.

Segundo Ferrara (1989, p. 182), a percepção possível tem como princípio de sua organização sógnica a bricolagem ou o eixo-fragmentos de linguagem, envolvidos em múltiplas e indefiníveis soluções sintáticas que buscam um significado. A bricolagem introduz, no domínio da percepção, o jogo sem regras, que supõe a atividade do receptor para inventar um valor, um juízo perceptivo sempre imprevisto, mas que pode ser possível -determinado pelo repertório do receptor que aciona suas lembranças, para completar uma sintaxe icônica inacabada.



Página 9 (Poeminha)

*“Contou para a turma que certa rã saltara
sobre uma frase dela*

E que a frase nem arriou.

*Decerto não arriou porque não tinha nenhu-
ma palavra podre nela.”*

Na ilustração da página 9, podemos fazer uma relação imediata com a rã devido ao texto, mas será que esta ilustração é de uma rã? Vemos movimento na imagem, mas nem as cores se relacionam com o animal. Ou seria este um ser de letras? O texto é criativo, enigmático, novo e a ilustração acompanha o texto nesse tom de inovação. Criação e imaginação. Economia de cores e de traçados.

Simplicidade extrema.



O pequeno gato (1951), de Miró

Comparando a ilustração da página 9 com a obra *O pequeno gato*, de Miró, vemos relações claras. O gato indefinido, também sugerido pelo título, mas não uma forma totalmente reconhecível, vemos um animal, mas que ani-

mal será esse que sua imaginação define? O traçado forte, de pincelada preta, está presente nas duas imagens. Há formas geométricas e sugestões de formas.

Ambas as imagens são muito sucintas e simplificadas. Segundo Anna Barros (2002, p. 46), na arte abstrata, a cor e a luz vão ser usadas de maneira mais livre, uma vez que não necessita de uma representação mimética da realidade.

E como olhar essas obras? Nossa cultura, com suas constantes evoluções e mudanças, está pronta para buscar novas interpretações visuais do mundo pela imersão na ciência, arte e tecnologia. A condição de a arte ser socializada vai gerar o poder envolvido com a visão, organização de um conhecimento sobre o mundo: base de expansão das possibilidades humanas de ver e de imaginar. (BARROS, 2002, p. 38)

A percepção possível permite o olhar aberto às novas sensações e experiências. Todo o trabalho de Martha Barros no livro *Poeminha* é uma agradável surpresa. Cada página, uma busca por referências e imagens próprias, além do texto, para gerar o entendimento e a apreciação estética. Suas ilustrações têm uma bagagem estética muito forte, e as relações que podemos criar são muitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ver precede as palavras. A criança olha e reconhece, antes mesmo de poder falar” (BERGER, 1999, p. 9). Explicamos o mundo com palavras, mas as palavras nunca poderão desfazer o fato de estarmos por ele circundados. A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. A visão chega antes das palavras, e que quase nunca pode ser por elas descrita.

Só vemos aquilo que olhamos, por isso que “olhar é um ato de escolha” (BERGER, 1999, p. 10). Nunca olhamos para uma coisa apenas, mas para a relação entre essas coisas e nós mesmos. E hoje nossa visão esta constantemente em movimento, captando estímulos ao nosso redor, constituindo nosso presente.

E justamente por vivermos rodeados de imagem, sempre com muitos estímulos visuais, é importante ler imagens com cuidado, com critérios. As relações que podemos fazer são muitas, estimulando nossa imaginação, buscando nossas referências visuais e criando diálogos. Assim como fiz com Miró e Martha Barros. Um universo se abre à nossa frente, quando buscamos essas referências que uma ilustração nos oferece, e cada olhar, traz uma nova significação. Cada novo olhar, um novo estímulo, seja pela cor, forma ou técnica, referências e significados que apreendemos a cada leitura.

REFERÊNCIAS

ADES, Dawn. “*Dadá e Surrealismo*”. In: STANGOS, Nikos (org). *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ARGAN, G. Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

BARROS, Anna. “*Arte: um tecido de luz*”. In: BARROS, Anna e SANTAELLA, Lucia (orgs.). *Mídia e Artes*. São Paulo, São Marcos editora, 2002.

BARROS, Manoel de. *Poeminha em língua de brincar*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BERGER, John. *Modos de ver*. Trad. Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FERRARA, Lucrécia D’Alessio. “*O código em férias*”. In: FERRARA, Lucrécia D’Alessio. *Olhar periférico*. São Paulo: Edusp, 1989.

LYNTON, Norbert. “*Expressionismo*”. In: STANGOS, Nikos (org). *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MARTINS, Maria Helena (org). “*Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação*”. In: *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1996.

MINK, Janis. *Miró*. Germany: Taschen, 2001.

SANTOS, Neide. *O gosto de brincar com as palavras*. Disponível em: <http://nastrilhasdaliteratura.blogspot.com/2008/10/o-gosto-de-brincar-com-as-palavras.html>. Acesso em: 6 de janeiro de 2010.

STANGOS, Nikos (org). *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. *Surrealismo*. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3650&cd_idioma=28555&cd_item=8. Acesso em: 5 de janeiro de 2010.

FLECHA AZUL, DE LÚCIA PIMENTEL GÓES: TRANSFORMAÇÕES, ENFRENTAMENTOS, TRAVESSIAS

Regina Silva Michelli⁶⁵

Com as mesmas palavras do passado,
Digo que te desejo, vida!
(Miguel Torga)

Flecha Azul, obra escrita por Lúcia Pimentel Góes, foi publicada em 1985, na Coleção Texto Imagem, pela Editora do Brasil. A explicação apresentada na contracapa assinala a intenção pedagógica das obras que integram a coleção, ali qualificada de paradidática. O objetivo deste trabalho é observar a proposta desta obra, considerando, na esteira de Regina Zilberman, que “É o enfoque estético que preside a abordagem do livro para crianças, porque somente a realização literária válida rompe os compromissos (que estão na gênese histórica da produção infantil) com a pedagogia e, sobretudo, com a doutrinação.” (2003, p. 12). Segundo Eco, “As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida”, respeitando-se a “intenção do texto” (2003, p. 12).

À guisa de apresentação da história

Flecha Azul é o nome de uma canoa, cujas aventuras – e desventuras – distribuem-se por oito capítulos. O título do primeiro é homônimo à obra. Iniciando a história por “Era uma velha canoa” (*EA*⁶⁶, p. 6), o narrador heterodiegético nos remete ao “Era uma vez” dos contos maravilhosos, recriando o clima de encantamento típico dessas narrativas para começar a contar a sua história. Logo a seguir, ele acrescenta que a canoa é uma voadeira,

65 Professora Doutora de Literatura Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM).

66 A referência à obra ficcional em pauta, para fins de simplificação, será feita pelas iniciais do título, em itálico.

descrevendo-a física e poeticamente: fininha nas pontas, côncava no centro, de cor azul, “Parece um pedaço do céu boiando n’água.” (FA, p. 6). A razão de seu nome deve-se à sua cor e à rapidez com que corta a água. Informa-se ainda que a canoa sempre vencida as disputas com o vento “buliçoso”, sem se arriscar a enfrentar as tempestades bravias.

Finda essa apresentação, o narrador interroga: “Onde estava, agora, Flecha Azul?” (FA, p.6), trazendo o leitor-ouvinte ao presente narrativo. Ele responde quebrando a ambiência de felicidade criada anteriormente: “Quase toda em cima da ribanceira, só beliscando a água. Largada. Triste, sozinha e cismarenta.” (FA, p.6). O abandono em que se encontrava a canoa ratifica-se nas frases nominais que a caracterizam, especialmente a composta por uma única palavra – “Largada.” –, que intensifica e reforça a idéia de desamparo. O presente, portanto, configura-se nebuloso.

O segundo capítulo – “Pedacinhos Alegres de Vida” – inicia com a idéia da tristeza de Flecha Azul, que é personificada: tem pensamentos, medos, decepções... O narrador, ainda que em terceira pessoa, apresenta-se próximo à personagem e à história, interrogando, como no exemplo anterior, comentando: “A noite chegava trazendo um mundão de estrelas tão brilhantes, dando a impressão que *a gente* podia tocá-las.” (FA, p.8, grifo nosso). Gradativamente, ele passa a desfrutar do ponto de vista da personagem, numa focalização restritiva: “Aí se viu nascendo.”, (FA, p.8), pensa a personagem, resgatando-se seu passado na diegese. Desposar esta focalização significa que “o essencial dos acontecimentos é perspectivado através do específico ângulo de visão das personagens” (AGUIAR E SILVA, 1979, p.332).

A analepse – ou *flashback* – se impõe, recuperando a fase inicial da canoa, quando ainda árvore – um landim. Flecha Azul recorda sua vida de então, apresentando aventuras, emoções e sentimentos vivenciados. As recordações, filtradas pela memória, são apresentadas sob a forma de resumo, acelerando o tempo narrativo. Ao caracterizar o cenário da mata, o narrador compara o resultado obtido à arte de um pintor “que ali tivesse se divertido, riscando e desenhando tudo quanto é cor” (FA, p.8); processo semelhante se vê na narrativa, que também vai se configurando às pinceladas, com as pala-

vras construindo, aos bocados, a história de Flecha Azul. O período vivido é caracterizado como “Vida boa, gostosa e alegre!” (EA, p. 8).

O estágio de equilíbrio e felicidade é rompido: os índios descobrem a existência do landim e “com seus machados começaram a cortar-lhe a carne” (EA, p.9), imagem que intensifica a humanização da árvore. A história narra o fim do vegetal: “Seu corpo balançou e caiu como um raio no chão. O fragor da queda foi ouvido muito distante. Houve ruídos e depois o silêncio. A mata ficou calada, roubado um de seus filhos.” (EA, p. 9). A palavra morte, porém, não aparece no discurso, antes assinalando o fato de que “todo nascimento se faz com certa dor” (EA, p. 9). Segundo Chevalier e Gheerbrant, a morte “é o aspecto perecível e destrutível da existência”, mas é também “o acesso a uma vida nova” (2002, p.621); seu simbolismo associa-se à mudança e à possibilidade de ascender a uma vida superior, simultaneamente renovação e nascimento. Morre o landim, preso à terra mãe, para dar lugar à canoa voadeira, que corta as águas, brinca com o vento, voa “nas águas do grande rio” (EA, p. 11).

O próximo capítulo – o terceiro – assinala a transformação do tronco e o nascimento da canoa, cuja preparação se dá através das mãos de dois carajás, pai e filho, que a escavam, aplainam e pintam de azul. A narrativa destaca a supremacia da personagem – “foi surgindo uma bela canoa. Mas não uma canoa qualquer, uma voadeira. Podia carregar folgado seis pessoas.” (EA, p. 10). Pronta, recebe um nome, o que lhe confere uma identidade, ratificada pelas palavras do índio, à guisa de batismo: “Voadeira amiga, teu nome será Flecha Azul. Cortarás as águas como uma flecha, enfeitarás o rio como um pedaço de céu.” (EA, p.10). Segundo Chevalier e Gheerbrant, o nome se reveste de grande importância em diferentes culturas: “Em época remota, a tradição céltica sempre implica uma equivalência real entre o nome da personagem e suas funções teológicas ou sociais, ou ainda entre seu nome e seu aspecto ou comportamento.” (2002, p. 642), como se verifica nesta narrativa.

O título deste capítulo – “O Primeiro Chape-chape” – indica a movimentação da canoa, deslizando e voando pelas águas. É conhecida e admirada por todos os animais do rio – jaburus, siriemas, jacarés, piranhas, arraias-gi-

gantes, pirarucus, pacus, corvinas... A onomatopéia que indica o barulho da canoa transforma-se em substantivo: “Seu chape-chape tornou-se das músicas mais queridas do lugar.” (*EA*, p. 10), assinalando não só a importância de Flecha Azul, como a idéia de vida.

É, portanto, de metamorfoses e de transformações internas que nos fala a narrativa, refletindo a fluidez da vida no discurso que transita do presente ao passado, através das evocações fragmentárias ativadas pela memória da personagem, características que exemplificam a técnica do fluxo da consciência.

O quarto capítulo reproduz a singeleza das personagens humanas em seu viver afastado da grande cidade. O narrador desvia o olhar para o ambiente que cerca a canoa, focalizando os “longos causos ao pé da fogueira” (*EA*, p. 12) ouvidos por ela. O destaque é dado a uma das histórias - “Jacaré da Neca”, que intitula o capítulo -, contada por um velho pescador ao índio carajá. O narrador reproduz, entre aspas, a história ouvida por Flecha Azul, sinalizando a passagem a um outro narrador, um contador de histórias, de causos.

A obra, ao focalizar a contação de histórias ao pé da fogueira, introduz uma característica que marca a origem da Literatura Infanto-Juvenil: a transmissão oral das narrativas. A canoa adquire experiência ao ouvir as histórias, transformando-se não só em uma “voadeira conhecedora de causos” (*EA*, p. 13), como em uma ‘contadeira de causos’:

Lembrou o dia em que Carajá-pai a vendera ao pescador Zé Mundeco. Este tinha um grande coração: vendia seus peixes ao dono do restaurante lá de Barreira, e o resto, tudo bem salgado, dava às viúvas e crianças.

(...) Até esquecia de contar: o Zé Mundeco, tão logo a comprou, pôs um motor na sua popa. E ela se tornou mesmo uma voadeira. Não tinha outra que a vencesse na corrida.

E o dia que foram mariscar? Mariscar é caçar jacaré. (*EA*, p. 13)

O narrador passa, então, a narrar a primeira mariscagem de Flecha Azul, marcada pelo acidente que envolveu seu dono. Aflora a primeira pessoa no momento em que Mundeco rasga o ventre do animal com seu facão:

“Acho que furou fundo as suas entranhas” (EA, p. 14). A focalização narrativa parece fundir o ponto de vista da personagem com o do narrador, permitindo àquela enunciar suas recordações, pairando sobre elas a dúvida. O passado é presentificado por tempos verbais no presente do indicativo em meio ao pretérito, o que ocorre em várias passagens, e pelo diálogo entre Mundeco e as pessoas do lugar.

O final do capítulo, ao destacar o posicionamento ideológico de Flecha Azul sobre a mariscagem, assinala também a posição do narrador, que faz questão de inserir tal ponto de vista na narrativa: “Flecha Azul não achava certo matar jacarés para tirar o couro, mas nada podia fazer para mudar as pessoas.” (EA, p. 15). Ressoa, por trás desse narrador, a imagem do autor-modelo, segundo a concepção de Umberto Eco.

O quinto capítulo – “Os Turistas” – inicia-se justamente pela afirmação de que tudo passa pelo filtro da memória da personagem, voltando ao presente em que ela se encontra: “Flecha Azul recordava com muita tristeza seus bons dias. Descia o rio à procura de trabalho, cismando: ‘Não é vida ficar sem serviço, sem navegar, jogada como uma tralha nas barrancas do rio’”. (EA, p. 16). O discurso traz o solilóquio da canoa, momento em que o narrador reproduz fielmente os pensamentos dela. Logo à frente, o encontro com um grupo de turistas. O pai das crianças dá o veredicto: “Não serve pra gente. Está velha e gasta.” (EA, p. 16). O alegre chape-chape dá lugar à desolação: “Deixou-se ir à deriva” (EA, p. 17). A canoa, porém, vai reagir, decidida a trabalhar e ser útil a alguém.

“As Quedas Perigosas”, título do sexto capítulo, metaforicamente associam o momento atual da protagonista, envolto em depressão, e a aventura que experimentara atravessando uma região encachoeirada, com corredeiras e redemoinhos, terreno marcado também por depressões, propício a falências. No presente, a queda no sentimento de se sentir excluída da grande festa da vida – “Parecia fora do mundo. (...) Tudo o mais vivia, ela não.” (EA, p. 18). No passado, a travessia perigosa por entre as águas em fúria. Ao final, ela consegue vencer o espaço adverso e o índio que nela navegara firme ecoa o grito da vitória pertencente a ambos.

O próximo capítulo – “Os Jovens” – assinala o alento que lhe veio de recordar a aventura pelas corredeiras. Recobrando o ânimo, Flecha Azul prossegue viagem. O cenário é caracterizado através de *flashes*, numa visão cinematográfica que fixa a percepção da personagem. O passado volta a se interpor, trazendo a lembrança da Grande Cheia, provavelmente por associação ao seu sentimento de que parecia estar fora do mundo; na Grande Cheia, “Parecia o fim do mundo.” (EA, p. 21). A narrativa descreve um cenário de destruição e morte, com as chuvas por longo tempo a inundar o rio, que transborda. O sol, porém, volta a brilhar e a vida renasce. Neste momento, Flecha Azul é arrancada de suas lembranças, interrompendo a analepse: vê um grupo de jovens e se aproxima do local em que se encontram. Novamente a canoa será descartada, considerada inútil por não possuir motor e pelo fato de os rapazes temerem a correnteza do rio, preferindo jogar bola. A canoa segue sua viagem, descendo o rio até sentir sono, quando se aninha numa barranca. Impregna a narrativa, um clima opressivo de angústia. O significado da viagem transcende a idéia de mero deslocamento pelo espaço físico, assinalando a o desejo de continuar o fluxo da vida, através da procura pelo que há de vir, bem como a coragem em enfrentar o desconhecido e a capacidade de se aventurar.

O último capítulo – “O Pescador” – mantém o clima de desalento em que se encontrava Flecha Azul, “sem rumo”, “Dormindo, acordando, sem vontade de falar. Vivia calada, cismarenta, triste” (EA, p. 24), adjetivos que remetem ao início da história. Novamente a protagonista penetra no espaço psicológico, agora do sonho: teve um pesadelo durante a noite, não pode mais navegar, a água penetra em sua concavidade e ela afunda; no auge do desespero, grita por ajuda e abre os olhos. Vê Piauí, um pescador descrito como de meia idade, olhos escuros e vivos, personagem capaz de avaliar o estado de Flecha Azul e reconhecer seu valor.

Um renascimento acontece: a canoa recebe o tratamento necessário, recuperando sua forma, além de ser pintada da cor azul – “vestiu-se de um azul lindo que brilhava ao sol” (EA, p. 25). A identidade firmada permanece a mesma, evitando novo batismo:

Ela criou coragem, soprou seu nome pro pescador!
— Flecha Azul!
— Ocê falou, canoa? Flecha Azul? Eu to é imaginando coisa. Mas que nome bonito! (*EA*, p. 26)

Segundo ainda Chevalier e Gheerbrant, na cultura egípcia, “o nome pessoal é bem mais que um signo de identificação. É uma dimensão do indivíduo.” (2002, p. 641), o que se aplica à personagem da história.

Flecha Azul corresponde às expectativas do pescador, que desejava uma canoa com experiência: ela busca os lugares bons para a pesca, trazendo sorte a Piauí. A canoa recupera sua história ao continuar trabalhando, fazendo aquilo de que gosta. O sentimento de rejeição por estar velha dá lugar ao “sonhar acordada”, à “paz de seu coração” (*EA*, p. 26, 27).

Algumas observações sobre a linguagem

A linguagem empregada no texto é bastante poética, traduzindo sensações e sentimentos através de uma rede de imagens metafóricas que aparecem ao longo de toda a obra. Uma dessas imagens é o brilho das estrelas, referência recorrente. No início, segundo capítulo, a personagem, apesar de gostar delas, não consegue reparar em seu brilho devido à tristeza reinante em seu coração, fato que se repete no quinto capítulo (*EA*, p. 17). Só ao final, as estrelas voltam a piscar alegres, indiciando a felicidade reconquistada.

É através da linguagem que se observa o registro de um cenário que remete a regiões interioranas. Há as referências a índios, destacando-se a tribo carajá, e à fauna de uma região não nomeada, com a presença de animais típicos, como jacarés, garças, colhereiras e bicos-moeda, além dos animais citados anteriormente. O rio – local onde a personagem passa a maior parte do tempo – é espaço relevante e estruturador na narrativa.

A linguagem incorpora ainda marcas da oralidade, através do registro coloquial. Isto se verifica especialmente nos diálogos das personagens, o que

evidencia a verossimilhança do texto. A par disso, há também uma linguagem que prima por seguir a norma culta, introduzindo vocábulos nem sempre de uso corrente.

O aspecto circular do texto, assinalando a volta ao estado de felicidade já vivenciado pela canoa, é perceptível através da linguagem poética utilizada. Quando deixa de ser árvore e se transforma em canoa, “Ouvia o barulho mansinho d’água. Depois sentiu-lhe o frescor, um arrepio de felicidade a fez estremecer. Peixes miguelinhos vinham beliscar seu costado.” (FA, p.10). Ao final, o texto recupera a sensação primordial experienciada pela personagem, momento fundador: “Flecha Azul estava ancorada na praia: o rumorejar da água alcançando seus ouvidos. Peixes-miguelinhos beliscavam de leve o seu costado. Flecha Azul fechou os olhos, feliz como há muito não se sentia.” (FA, p. 27).

Comentando as ilustrações

A concepção de que a “literatura para crianças e jovens é feita de textos e imagens” (FA, contracapa) integra o projeto da coleção cujo título aponta para a preocupação com a imagem. O trabalho de ilustração, de que pretendemos tecer apenas breves comentários por conta da proposta da obra, foi realizado por Alice Góes, desenhista profissional.

A capa chama a atenção pelo emprego de azul escuro e preto. As duas cores, em faixas horizontais largas e onduladas, compõem o céu, onde se vêem estrelas desenhadas de forma simples, com dois triângulos entrelaçados formando seis pontas. Na parte inferior da página, observa-se a canoa boiando sobre o mar, formado por dois tons de azul claro entremeados de branco, também no formato de ondas, apenas mais estreitas que às da parte superior, com peixinhos desenhados de forma simples, como as crianças o fazem. A imagem das ondas do mar provoca uma sensação de suave movimento.

Na página de rosto aparecem os dados referentes à obra: autora, título, ilustradora, editora. No centro, um quadrado reproduz o cenário do mar descrito anteriormente, substituindo-se o branco por um tom de azul ainda

mais claro. A idéia de suavidade impregna a página. Na seguinte, do lado direito, a canoa é a única ilustração a ocupar a centralidade da página, com a dedicatória abaixo dela. A imagem da canoa chama a atenção pelas cores e pelo sombreamento empregados. O fundo das três páginas descritas é amarelo claro. A quarta e quinta páginas são ambas cor-de-rosa, lado a lado dispostas: do lado esquerdo, a canoa, pequena, apresenta-se no centro do cenário de ondas em três tonalidades que variam do vermelho ao cor-de-rosa claro; do lado direito, o índice. O emprego dos tons vermelho e cor-de-rosa estabelece um contraste com a canoa azul, chamando a atenção do leitor.

Iniciando a parte textual, com o primeiro capítulo na página seis, a ilustração, ocupa toda a página sete. Apresenta a canoa, de dimensões grandes, entre céu e mar numa imagem visualmente muito bonita, onde predomina a sinuosidade já assinalada do traço ondulado. O céu, em variações de cor-de-rosa, apresenta duas pequenas nuvens à direita, em tons de azul claro; do lado esquerdo, um traço branco, curvilíneo, parecendo o vento. O mar, sobre o qual se apóia a canoa, compõe-se de diferentes tons de azul, transmitindo a idéia de movimento pelo traçado sugerindo as ondas do mar. As duas páginas que compõem o capítulo correspondem à apresentação da personagem e são do mesmo tom amarelo das primeiras.

O segundo capítulo, em página branca, não apresenta ilustração. O terceiro, em páginas cor-de-rosa claro, traz, do lado direito, a descrição de um dos animaizinhos citados no texto, a ema, desenhada em tons que variam do cinza claro ao preto; o fundo, em diferentes tons de rosa, é semelhante ao céu anteriormente descrito. O quarto capítulo dispõe-se por quatro páginas: as duas primeiras em página branca, sem ilustração; as duas últimas, cor-de-rosa, com um quadrado finalizando o capítulo, apresentam o mesmo tipo de fundo cor-de-rosa de onde emerge a cabeça de um jacaré, cuja referência com o texto se faz pela mariscagem. O quinto capítulo, em página branca, não apresenta ilustração. O sexto, página cor-de-rosa claro intitulado “As Quedas perigosas”, desloca as ondas (em variações do branco, cor-de-rosa e vinho) para o sentido vertical, com a cor mais escura envolvendo a canoa, também na vertical, com o índio deitado em seu interior. Insinuam-se as quedas nas

corredeiras, na região encachoeirada que a canoa atravessa. O sétimo capítulo, ao longo de quatro páginas brancas, não apresenta ilustração. O último capítulo ocupa também quatro páginas, todas amarelas, como as pré-textuais, com duas ilustrações: a primeira focaliza apenas parte da canoa, mostrando capim em seu interior da canoa, o que sugere o abandono da embarcação; a última reproduz a capa, apenas com diferença na tonalidade do céu, combinando lilás e roxo ou preto. Nas duas páginas seguintes, reproduz-se, ampliada, a imagem da canoa da folha de rosto, ilustração que ocupa o espaço das duas páginas abertas.

Segundo Luís Camargo, “pensamos que desenhos tornam um livro mais atraente, principalmente aos olhos infantis. Daí a idéia de que o papel da ilustração seja informar e enfeitar. Mas serão apenas essas as funções da ilustração?” (1995, p.3). Ao analisar as imagens que habitam os livros infantis, Rui de Oliveira afirma que “poderíamos definir a ilustração como uma representação da ausência do objeto, sem saudades ou nostalgias, muito menos atrelada à sua reprodução fiel. Faz parte do universo das ilustrações para livros infantis e juvenis sua íntima relação com a ilusão do objeto ou do corpo humano.” (2008, p. 37).

Na obra, as ilustrações desempenham geralmente uma função descritiva, apresentando objetos, cenários, personagens, embora se perceba, em algumas, a função simbólica, apresentando a idéia, como ocorre, por exemplo, na imagem da canoa sendo envolvida verticalmente, momento em que “A ilustração não se origina diretamente do texto, mas de sua aura.” (OLIVEIRA, 2008, p. 32).

Há ainda um jogo entre as páginas brancas e as coloridas – cor-de-rosa e amarelo –, resguardando-se a última cor para a abertura e o fechamento, talvez sugerindo a ideia de luminosidade e energia correspondentes ao que acontece na história. As páginas brancas estão associadas à falta de ilustração, como se fosse necessário um outro fundo para que as imagens coloridas existissem.

Sobre a proposta da obra

A obra, como já foi assinalado, integra a Coleção Texto Imagem, de caráter paradidático. Segundo as palavras da contracapa, sem uma autoria explícita,

A Coleção Texto Imagem nasceu de uma idéia de que a escola é o melhor lugar para despertar e desenvolver o gosto pela leitura. Por isso é uma coleção paradidática. A sua proposta, porém, não é usar a literatura para dar aulas, mas usar a sala de aula para passar a literatura, formando leitores com capacidade de apreciar a obra de arte literária. E literatura para crianças e jovens é feita de textos e imagens!

A explicação pode ser ratificada pelo que alguns estudiosos pensam acerca do emprego da Literatura Infanto-Juvenil na escola. Sobre isso, concorda Regina Zilberman, quando afirma que:

O fato de a literatura infantil não ser subsidiária da escola e do ensino não quer dizer que, como medida de precaução, ela deva ser afastada da sala de aula. Como agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar. (2003, p. 12)

Ao final do livro, apresentam-se sugestões sobre atividades decorrentes da leitura do texto. Logo ao começo, a sugestão de abdicar da tradicional organização escolar em fileira em prol do círculo, que melhor permite a socialização de idéias. Propõe-se uma conversa inicial sobre o texto, sem trilhas a serem seguidas, privilegiando a visão do leitor, sua primeira impressão sobre a obra: “cada um dizendo o que achou, do que mais gostou.” (EA, p.31). A seguir, a abordagem mais formal sugere inicialmente entender o texto, depois, vivê-lo. As questões apresentadas na primeira parte estimulam o pensamento

crítico-reflexivo, provocando o leitor ou o ouvinte a se posicionar diante dos eventos narrados, de forma analítica, mas também valorativa e afetiva. Não há a menor possibilidade de resposta única, instalando-se a relatividade de pontos de vista que, inclusive, é estimulada na etapa seguinte, quando um dos exercícios propõe a produção de novas histórias sob a visão de diferentes personagens; sugere ainda o debate e a pesquisa sobre “a sensação de inutilidade no fim da vida” e a dramatização da história – ou partes delas –, criando-se diálogos, cenários, figurinos. Na última parte – Vamos aprender a trabalhar em grupo –, explicita-se o objetivo de desenvolver “uma reflexão crítica sobre o que foi lido”. O texto destaca ainda funções para a literatura, como o prazer da leitura e a ampliação de uma visão de mundo. Para Eco,

é fácil entender por que a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente. (1994, p. 137)

Assim, pode-se afirmar que a literatura e a escola acumulam, de maneira diferenciada, a função de formar, educar e dar prazer, o que não se confunde com o viés pedagógico: “Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela [a literatura] se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional” (ZILBERMAN, 2003, p.30) – tal como se vê na obra de Lúcia Pimentel Góes.

Conclusão

Flecha Azul é uma narrativa que, sem sombra de dúvida, pertence ao *corpus* da Literatura Infanto-Juvenil, pois apresenta vários traços que a distinguem de uma obra apenas paradidática ou pueril, como tantas que integram os catálogos das editoras. Na realidade, pode-se considerar que esta é uma narrativa orquestrada pela técnica do fluxo da consciência, “cujo assunto principal é a consciência de um ou mais personagens” (HUMPHREY, 1976, p.2), ainda que muito mais organicamente estruturada que as de Clarice Lispector, Virgínia Woolf, Joyce e outros escritores que trabalharam nessa linha. É importante não esquecer que a obra pressupõe um leitor-modelo – “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar” (ECO, 1994, p.15), tendo em vista a recepção a que o texto efetivamente se destina.

Uma importante característica deste tipo de narrativa é “sua capacidade de mover-se livremente no tempo”, sem obediência à continuidade de um calendário (HUMPHREY, 1976, p.38). Na estrutura narrativa da obra em questão, observa-se que o tempo não obedece à linearidade da ação, haja vista que a história começa quase em *ultima res*. Há os recuos ao passado – as analepses ou *flashbacks* –, pinçando-se alguns momentos importantes na vivência da personagem principal, sem a preocupação de indiciar uma seqüência cronológica, impossível de ser levantada. O tempo psicológico conduz a narrativa: “Sua cabeça fervilhava de recordações. Era como se vivesse do passado. Só ele lhe dava provas de que devia amar a vida.” (EA, p.18). O espaço psicológico, na esteira de Carlos Reis, se faz presente através da memória, do sonho e da emoção, remetendo a personagem a um outro espaço que não aquele em que se encontra no presente narrativo. Nos momentos em que Flecha Azul sentia-se tomada pelo desalento, vêm-lhe à memória episódios vividos marcados tanto pelas as dificuldades quanto pela ultrapassagem dos obstáculos, como nas corredeiras e na Grande Cheia – o que exemplifica o princípio da livre associação psicológica, principal elemento a desencadear o

fluxo da consciência. Segundo Robert Humphrey, “São três os fatores que controlam a associação: primeiro, a memória, que é sua base; segundo, os sentidos, que a guiam; e terceiro, a imaginação, que determina sua elasticidade.” (1976, p. 39), todos três passíveis de serem encontrados na narrativa de Lúcia Pimentel Góes, ainda que tenhamos nos fixado no primeiro.

Sobre a linguagem, já destacamos seu matiz poético, metafórico, o que evidencia a preocupação com a forma de dizer. Sobre o dito, observa-se que há várias possibilidades de se iluminar a obra, cujos temas em muito transcendem uma abordagem superficial da problemática humana, considerando o público a que se destina, cumpre novamente realçar.

A personagem canoa realiza uma trajetória de mortes e renascimentos, travessia pela terra, água e ar. O significado da palavra travessia reporta à idéia de deslocamento, de cruzar e transpor dificuldades e crises, vivenciando o caminho que se cruza; remete, portanto, à própria vida e seu processo de contínua mudança e transformação, de que fazem parte alegrias e tristezas, sucessos e fracassos. Flecha Azul passa por vários donos e estágios existenciais, experimentando o sentimento de finitude, inutilidade, exclusão. Transforma-se de landim em voadeira, envelhece e, tal qual fênix, renasce; como resultado, a experiência adquirida no enfrentamento das dificuldades.

A recorrência a nuances de diferentes tonalidades das cores rosa e azul obriga necessariamente a uma leitura de seu significado. A simbologia que cerca a cor azul remete à transcendência, à imaterialidade, ao infinito – “o azul é o caminho da divagação, e quando ele se escurece, de acordo com sua tendência natural, torna-se o caminho do sonho” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 107). A cor rosa – remetendo à flor de mesmo nome – traz em si “um símbolo de regeneração” e “de iniciação aos mistérios” (Ibidem, p.789), caracterizando-se a flor como “um símbolo do amor e mais ainda do dom do amor, do amor puro...” (Ibid.). De certa forma, a protagonista exercita o caminho da divagação na tentativa de voltar a ser o que deseja. Para tal, há toda uma travessia, que pode ser considerada iniciática, acionada pela aspiração a ser útil ao próximo e, conseqüentemente, pela descoberta de um sentido na vida para si.

Assim, embora a obra em pauta faça parte de uma coleção nomeadamente paradidática, o texto de Lúcia Pimentel Góes ultrapassa a preocupação pedagógica, atingindo a esfera educacional. Explicando melhor: ensinar liga-se à transmissão de conhecimentos; educar, à apropriação e à transformação do conhecimento, à reinvenção do sujeito:

E a metáfora dá voz ao leitor. Não há que se perguntar qual a mensagem do livro, mas o que o sujeito pensa sobre o que foi lido por ele. Deixo as mensagens para os livros de auto-ajuda e não para os literários. Há livro que ‘ensina’, ou melhor, determina a sina do sujeito. Há livro que concorre para o sujeito reinventar o seu destino. (QUEIRÓS, 2005, p.171)

A obra promove reflexões, uma vez que é literária, abordando temas que podem ser considerados polêmicos, se pensarmos em uma recepção infantil. Sua realização no âmbito do discurso confirma a utilização de estratégias narrativas e lingüísticas que a afastam da linearidade simplista – e reducionista – presente em textos voltados para o público infanto-juvenil, em especial os paradidáticos, via de regra muito mais preocupados com a mensagem a ser inculcada que a realização estética da obra. Resgatando as palavras iniciais deste texto, *Flecha Azul* é um canto à vida, com todas as suas vicissitudes, permitindo uma leitura igualmente plural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. *Teoria da literatura*. 3. ed. Almedina: Coimbra, 1979.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CHEVALIER, Jean ; GHEERBRANT, Alain. 17.ed. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GÓES, Lúcia Pimentel; ilustrações Alice Góes. *Flecha Azul*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1985.

HUMPHREY, Robert. *O fluxo da consciência: um estudo sobre James Joyce, Virginia Woolf, Dorothy Richardson, William Faulkner e outros*. Trad. de Gert Meyer, revisão técnica de Afrânio Coutinho. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins de Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “Leitura, um diálogo subjetivo”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 167-174.

REIS, Carlos. *Introdução à leitura d’Os Maias*. Coimbra: Almedina, 1982.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

A MAIOR FLOR DO MUNDO: METALINGUAGEM E VISUALIDADE NA LITERATURA INFANTIL- JUVENIL DE JOSÉ SARAMAGO

Renata Beatriz Brandespin Rolon⁶⁷

O recurso metalinguístico nas obras ficcionais aparece como mecanismo de produção de sentido. A reflexão sobre a palavra e o fazer artístico suscitam um processo autorreflexivo por parte do autor e do receptor da obra. Como num “jogo” de tramas e artimanhas o texto é articulado e a construção da narrativa se evidencia.

Cada vez mais a metalinguagem se torna elemento fundamental no processo criativo. Tem-se uma preocupação com o ato e com a estética, preocupação essa que, em muitos casos, resulta num recurso que instiga o leitor e potencializa a escritura. Na literatura produzida para crianças e jovens, o recurso metalinguístico se coloca como recurso que prepara o leitor para o mundo ficcional. No mundo da palavra, a reflexão sobre o fazer possibilita também uma constante interação entre autor e leitor. Assim, a criança e o jovem possuem um papel ativo que condiciona um contínuo preenchimento de lacunas que aparecerão dentro do texto.

No livro *A maior flor do mundo* (2001), primeira publicação de José Saramago destinada ao público infantil-juvenil, o autor utiliza recursos técnico-expressivos na construção de uma narrativa complexa que demonstra a cumplicidade entre autor-narrador e leitor, permitindo que se faça uma reflexão da linguagem – metalinguagem – e da estória apresentadas.

O texto revela-nos um menino herói, curioso e destemido que, sem reprimir seus impulsos, “logo na primeira página sai pelos fundos do quintal” à procura de novos horizontes. Essa busca realizada pelo menino não tem uma intenção específica: “Vou ou não vou? E foi”. Parece ser simplesmente o instinto de descobrir, de experimentar que está nas crianças e nos leitores que irão, juntamente com o menino, realizar essa viagem.

67 Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa -FFLCH-USP

De uma narrativa verbal e visual marcada pela especificidade de sua composição e pelo seu caráter metalinguístico, extraímos um diagrama a fim de demonstrar o processo de construção da obra e seu percurso operacional⁶⁸:

Livro *A maior flor do mundo* → Reflexão

Escritura

Campo de possibilidades

Dialogico

Improbabilidade

Metalinguagem

Volta p/ possibilidade

Propor interação com o leitor

Dificuldade

p/ escrever

Voz autoral

p/ criança

Valores contidos nas estórias tradicionais:

fontes e origens do processo

Figura do ilustrador

Recursos técnicos

Participa do processo de

construção

Visual – cor /luz /matérias utilizados.

68 As informações contidas nesse diagrama resultam das discussões e reflexões originadas nas aulas do curso da Pós Graduação do Programa em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (FFLCH-USP). A disciplina intitulada “A ilustração em diálogo intercódigos: as idades do leitor” foi ministrada pela Profª. Drª. Maria dos Prazeres Santos Mendes.

Na obra infantil de José Saramago, encontramos uma narrativa poética que nasce da preocupação do escritor com a sua composição e da plasticidade da ilustração consolidada pela intervenção do ilustrador na urdidura do texto. A conjugação entre o texto verbal do autor e o não-verbal do ilustrador exemplifica uma nova tendência na literatura infantil-juvenil contemporânea: direcionar o olhar do leitor a fim de fazê-lo entender que o texto não-verbal pode substituir o texto verbal, ampliar ou adicionar a ele informações.

Segundo Lucrécia Ferrara (2007, p.13), o texto não-verbal “é uma linguagem, a leitura não-verbal firma-se também como linguagem, na medida em que evidencia o texto através do conhecimento que a partir dele e sobre ele é capaz de produzir”. Desse modo, como um jogo metalinguístico, o trabalho elucidado pela imagem possibilita que sentidos sejam produzidos numa leitura sem limites. Ainda na concepção de Ferrara (2007, p.36), “os códigos se comunicam e se explicam mutuamente. Esse é o destino das linguagens”.

Há também livros que são construídos utilizando apenas ilustrações, como o *Cântico dos Cânticos* (2005), de Ângela Lago. Estamos na era da imagem, de novos códigos. O olhar atento e agudo do criador plasma a matéria sempre em busca de novas formas. O fazer artístico opera sobre o objeto num exercício que o reinventa alterando a relação entre criação e técnica. Compreendemos, então, que, na modernidade, promove-se um novo arranjo de matérias em função de um novo significado. As novas linguagens são originadas a partir do uso de recursos instrumentais de vanguarda tecnológica, as quais revertem o objeto primeiro.

Maria Zilda da Cunha (2009), em suas pesquisas, analisa conhecidos contos infantis que agora se apresentam em linguagem da hipermídia. O conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos irmãos Grimm, encontra-se disponível à navegação do ciberespaço. Em “A Interminável Chapeuzinho”, de Ângela Lago, as personagens são figuras sintéticas com animação. Segundo Cunha (2009, p.59), “as ações das personagens dependem do cursor do mouse e do diagrama interno ao programa de computação. Assim, a dinâmica da narrativa é dada por dois movimentos: um interno e outro externo, na interação do receptor com a tela por meio de um programa do computador”. Trata-se

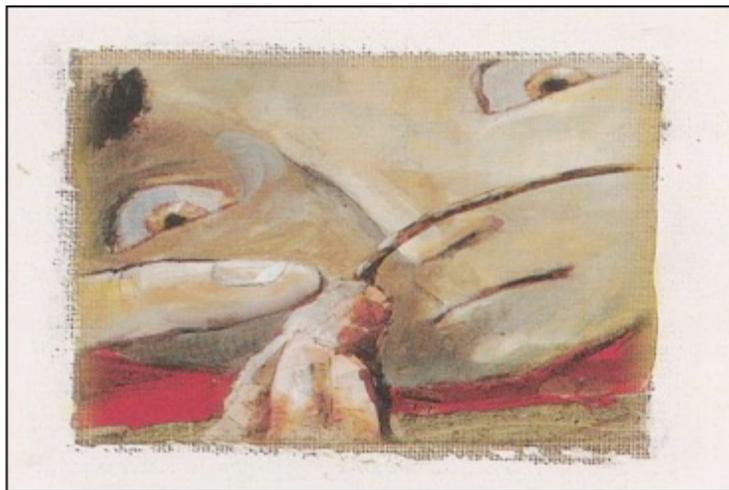
de uma nova maneira de expressão artística que une composição estilística e vanguarda tecnológica. São novos esquemas perceptivos. Nessas releituras, ocorre um processo interativo, no qual o espectador assume um papel ativo. Seus sentidos são aguçados ao penetrar nesse universo dinâmico e expressivo. Surgem novas tendências que ampliam o futuro das expressões através da imagem. Assim, o leitor percebe o valor estético através de um código que não é verbal, é a educação do olhar que opera. Ainda na concepção da referida professora (2009, p. 48), “é necessária a compreensão da linguagem para além das fronteiras do verbal no sentido de compreender o funcionamento dos discursos assim produzidos afinando um olhar crítico a esse respeito”.

Na execução de um projeto de livro infantil, o trabalho e a participação do ilustrador na elaboração e desenvolvimento são fundamentais. Mais do que dar vida à estória contada, a combinação entre texto e imagem faz com que a narrativa adquira outra dimensão. Em muitos contos infantis contemporâneos, a retomada do discurso se dá tanto no verbal quanto no visual, possibilitando reflexões sobre a interação entre as duas linguagens. A representação visual pode até auxiliar na interpretação, na decodificação, entretanto essa decodificação será apenas o início de um processo e não consequência.

Como um perfeito resultado da combinação entre texto e imagem, que não busca a referencialidade do que está posto, a narrativa de José Saramago em *A maior flor do mundo*, ilustrada por João Caetano, coloca o leitor dentro do processo de criação. O desenho, que também narra, transforma-se numa espécie de gênero. É uma narrativa construída com palavras e com imagens, desse modo a leitura da palavra verbal e da imagem pode ser feita junta ou separada. A linguagem própria da ilustração desenvolve a sensibilidade e o intelecto do leitor. Por meio de um recurso que abarca pintura e colagem, as ilustrações de João Caetano complementam a leitura da narrativa sem fazer paráfrase.

Além dos desenhos e da pintura, as ilustrações são compostas por diferentes materiais, como pedaços de tecidos, folhas secas, linha, pedaços de madeira e de papel, como jornal, mapa e selo, além de tinta. A utilização desses materiais provoca uma sensação de relevo e de movimento, dessa forma tem-se um efeito que ultrapassa a sensação visual, possibilitando, também,

sensações táteis. Nessa perspectiva, citamos Donis A. Dondis (2003, p.5), que esclarece: “A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil”.



(Ilustração 1)

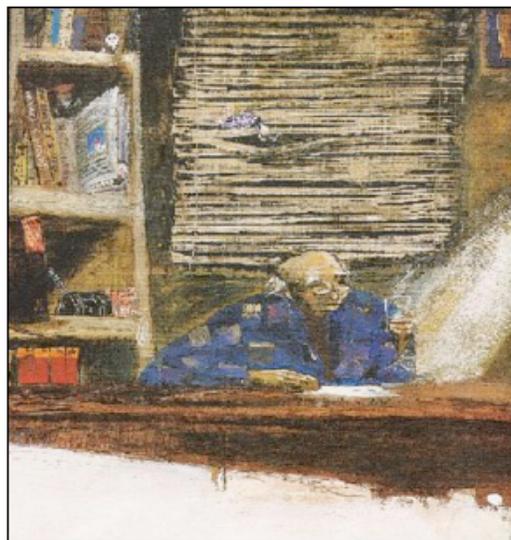
Os traços imagéticos utilizados para retratar o menino-herói e os lugares são instigantes. O ilustrador capta o abstrato revelado no texto verbal. Tanto na narrativa como na ilustração ocorre o que Marshall McLuhan (apud FERRARA, 1999, p. 175) define como baixa definição de dados (meios frios). Segundo o teórico, “a baixa saturação de dados corresponde a uma informação pouco segura, entrópica e desordenada, mas potencialmente rica, desde que o receptor desempenhe uma operação perceptiva elaborada e verdadeiramente criativa”.

Ao analisarmos o livro, percebemos, na folha de rosto (ilustração 1)⁶⁹, o destaque que o ilustrador dá ao olhar do menino. Instaura-se a importância do olhar. O olho, importante órgão de percepção, é símbolo de conhecimento, de percepção sobrenatural. Para Chevalier & Gheerbrant (2005, p. 654), “a abertura dos olhos é um rito de abertura ao conhecimento”. Desse modo, o redimensionamento do olhar toma o leitor. O encontro com a flor, que para

⁶⁹ A numeração das ilustrações analisadas foi feita de acordo com a ordem em que aparecem neste texto.

o menino é a maior do mundo, abre um universo cheio de expectativas para a trajetória que se inicia. “Ver é uma experiência direta, e a utilização de dados visuais para transmitir informações representa a máxima aproximação que podemos obter com relação à verdadeira natureza da realidade”, informa-nos Dondis (2003, p.7). A grandiosidade do mundo e das coisas talvez seja o elemento instigador para a aventura.

No desencadear da narrativa, o autor-narrador, o qual fisicamente é ilustrado como o próprio José Saramago, reflete sobre o ato sublime que é saber escrever para crianças.



(Ilustração 2)

Podemos vê-lo na ilustração 2, em seu ambiente de trabalho, num momento de enfrentamento com o texto e em meio a livros de aventuras e de contos de fadas de onde saem fadinhas, duendes e outras personagens do reino encantado. Ele diz querer escrever uma história, todavia falta-lhe certo jeito e qualidade: “Se eu tivesse qualidades todas, poderia contar, com pormenores, uma linda história que um dia inventei”. Na sequência, em meio a pedido de desculpas e momentos de digressão por parte do autor-

narrador, a narrativa é construída. Tempo e espaço estão desorganizados, o que possibilita ao personagem-menino sair de sua sossegada terra e chegar até o planeta Marte em poucas horas.

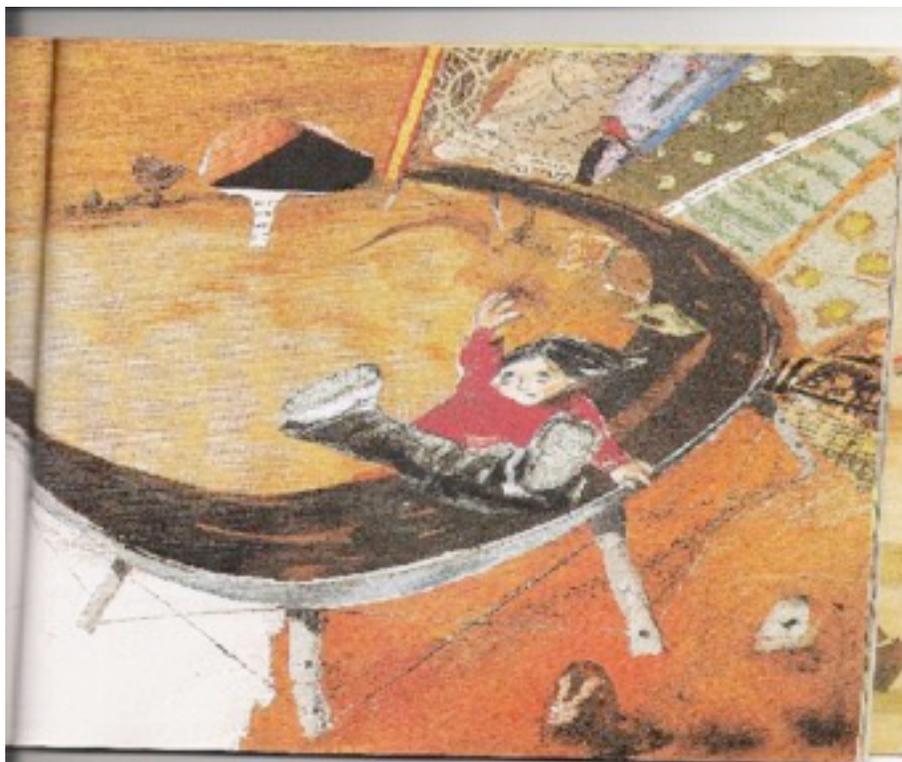
Na ilustração 3, virando a página de cabeça para baixo, acompanhamos o traço deixado pelo bico da pena do autor e deparamo-nos com a instauração de um novo universo. É o universo da escritura que nasce na folha do papel e se estende até a ilustração do livro.



(Ilustração 3)

Agora, com o início da narrativa, o menino-herói rompe a página (página sangrada) e, num ato de brincadeira, escorrega em direção ao mundo da fantasia (ilustração 4). As crianças, ao brincarem, situam-se na dimensão do sonho, do devaneio e na criação artística, conforme apontava Freud⁷⁰(apud LYRA, texto digital) em seus estudos. Numa trajetória infinita, o menino busca por algo novo, pelo desconhecido. Ele tem liberdade para descobrir outros mundos, para experimentar. Assim também é o escritor, o qual constrói seu mundo de palavras, buscando sempre alcançar um lugar que é seu, um lugar onde a imaginação é soberana.

70 Retirado do artigo “Brincadeira de criança...brincadeira consentida?” de Mariel Rocha Pereira de Lyra. Disponível em www.unicap.br/Arte/ler.php, acessado em 20/03/2010.



(Ilustração 4)

Em mais um momento significativo, a ilustração que segue (ilustração 5) mostra-nos o rosto do menino, que se materializa na transmutação da fauna e da flora do local, evidenciando, mais uma vez, a especificidade desta narrativa infantil: sustentar-se por sua perspectiva estética e não pedagógica.



(Ilustração 5)

Em meio a tons pastel, destaca-se a utilização de diversos materiais para a composição da cena. De modo insinuante e ao mesmo tempo sutil, efeito esse reforçado pela utilização do tom utilizado, a ilustração destaca-se pelo “grande plano”, do rosto do menino. Rocha de Sousa (1992, p. 107) conceitua que “o grande plano, quando nele o rosto humano é desvendado como na violência reveladora do espelho, dir-se-ia uma arma espantosa de expressão e comunicação”. Nesse prisma, a composição entre os restos de vegetação, papel e filme fotográfico, utilizados na composição da estrutura do texto visual, reforça a analogia entre homem (menino) e natureza. Perfeitamente amalgamados, eles demonstram a necessidade de o homem compreender o meio em que está inserido e reagir a ele.

Consideramos significativo, também, os fotogramas no canto da ilustração. Um fotograma consiste no registro de formas gravadas pela ação da luz sobre um papel sensível. O fotograma abre perspectivas de uma morfose

totalmente desconhecida, governada por leis ópticas absolutamente peculiares⁷¹. Por tudo isso, observamos, então, que a importância do olhar toma mais uma vez a leitura da obra. O registro visual ganha destaque. O direcionamento do olhar para outros movimentos possíveis no fotograma desencadeia a descoberta de algo nunca percebido. Aprendemos a permitir novas experiências visuais. Permitir esses experimentos possibilita ao leitor ver além do que está sendo mostrado. A complexidade sugerida pelo fotograma rompe a codificação da linguagem verbal. Para Dondis (2003, p. 18), “dentre todos os meios de comunicação humana, o visual é o único que não dispõe de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e de nem um único sistema com critérios definidos, tanto para expressão quanto para o entendimento dos métodos visuais”.

Nessa perspectiva, segue a caminhada da personagem-menino até o momento em que se depara com uma flor: “Era só uma flor. Mas tão caída, tão murcha, que o menino se achegou, de cansado. E como este menino era especial da estória, achou que tinha de salvar a flor”. O menino que estava à procura de aventura tem uma importante missão: salvar a flor. A vida desse ser vegetal está em suas mãos. Ele terá de extrapolar seus limites para conseguir tal feito.

O texto verbal auxilia na composição da cena. Munida de um forte teor lírico, a narrativa toma forma de poema. Nessa conjunção, acentua-se uma busca de captar e traduzir o indizível em linguagem:

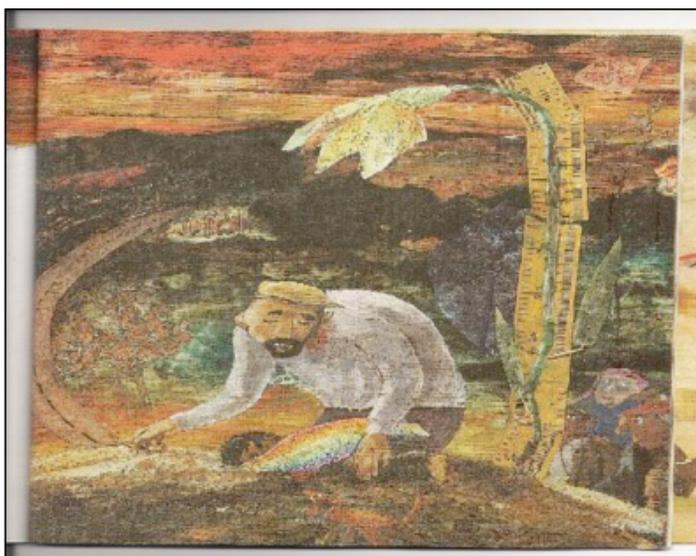
Desce o menino a montanha,
Atravessa o mundo todo,
Chega ao grande rio Nilo,
No côncavo das mãos recolhe
Quanto de água lá cabia,
Volta o mundo a atravessar,
Pela vertente se arrasta,
Três gotas que lá chegaram,
Bebeu-as a flor sedenta.

71 <http://www.cotianet.com.br/photo/hist/Enio02.htm>. Acess em: 20/04/2010.

Vinte vezes cá e lá,
Cem mil viagens à Lua,
O sangue nos pés descalços,
Mas a flor aprumada
Já dava cheiro no ar,
E como e fosse um carvalho
Deitava sombra no chão.

Instaura-se a poesia para romper com a ordem lógica do pensamento e da relação estabelecida entre homem e mundo. A cadência poética do trecho oferece ao leitor uma literatura imagística, dando ideia de algo inusitado. Em mais um momento que o maravilhoso se coloca, o menino é recompensado pelo seu esforço e atenção: “Mas a flor aprumada/Já dava cheiro no ar,/E como se fosse um carvalho/Deitava sombra no chão”.

Depois de realizar tal proeza, o destemido herói, muito cansado, adormece e se esquece do tempo: “já era quase sol-pôr” quando sua família e vizinhos, os quais aflitos tinham saído à sua procura, avistaram a enorme flor e o menino que dormia coberto por uma de suas pétalas “com todas as cores do arco-íris”.



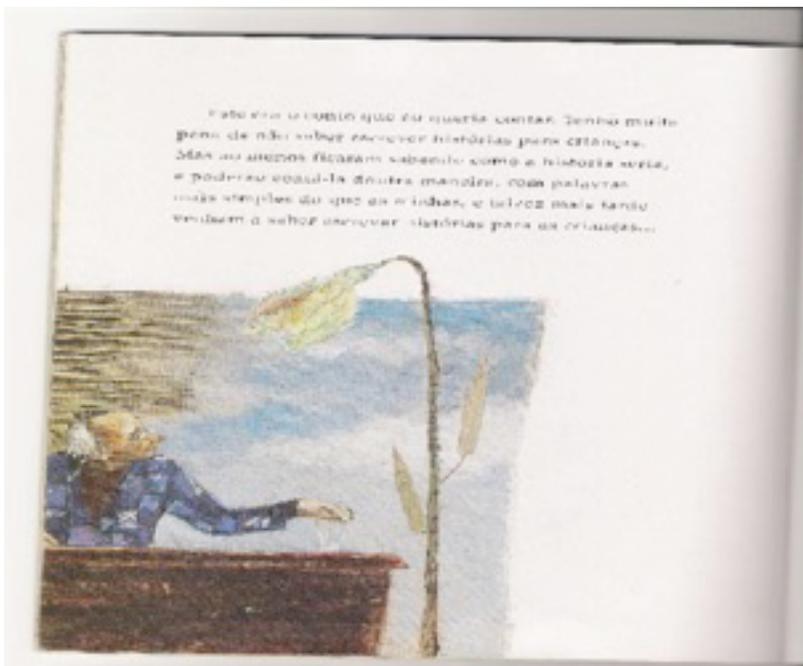
(Ilustração 6)

Cumprida sua função, a personagem retorna a sua aldeia e tem-se, então, a volta da ordem na narrativa, a qual foi aparentemente quebrada com a viagem insólita feita pelo menino. Ao retornar, ele é recebido como o herói que “saíra da aldeia para fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos”. Nas narrativas tradicionais, após o término da jornada do herói, o leitor podia fechar o livro e pronto; todavia, em *A maior flor do mundo*, a proposta é outra. Espera-se que o leitor assuma a função do herói viajante que deverá salvar outras flores. Só assim veremos o brotar de novas estórias, só assim a narrativa conservará seu vigor e se desenvolverá a cada reescrita e releitura:

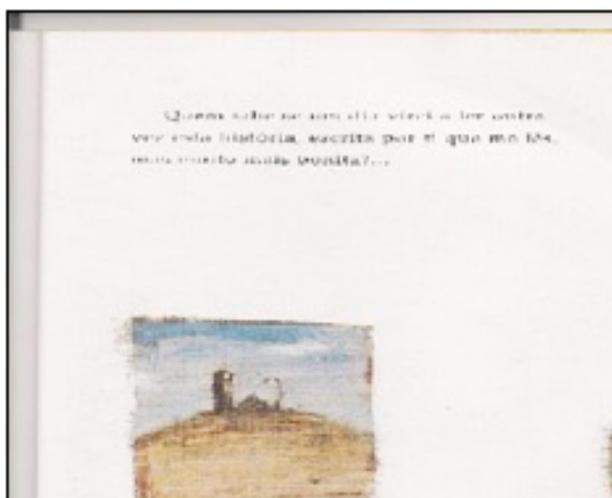
Este era o conto que eu queria contar. Tenho muita pena de não saber escrever histórias para crianças. Mas ao menos ficaram sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira, com palavras mais simples do que as minhas, e talvez mais tarde venham a saber escrever histórias para as crianças...

Num jogo metalinguístico, a flor representa a obra literária. A metáfora da vida que toma forma com o ressurgir da flor representa também o renascer de cada nova estória. O autor-narrador, como um conselheiro, diz que nós, leitores, poderemos fazer nascer/escrever outras narrativas, talvez até mais bonitas.

Assim, do mesmo modo como havia começado sua estória, temos as ilustrações 7 e 8, que mostram a figura do autor que agora se afasta lentamente:



(Ilustração 7)



(Ilustração 8)

A estrutura da imagem se minimiza. Num momento que lembra o fechar das cortinas, o ângulo que trazia em primeiro plano o autor-narrador fecha-se, mas o texto verbal se mostra, para deixar registrado que a literatura infantil é seara de possibilidades infinitas, de ressonâncias estéticas, lugar de encontro entre homem e poesia:

Este era o conto que eu queria contar. Tenho muita pena de não saber escrever histórias para crianças. Mas ao menos ficaram sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira, com palavras mais simples do que as minhas, e talvez mais tarde venham a saber escrever histórias para as crianças...
Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lê, mas muito mais bonita? [...]

Tanto na instância do conto quanto na da ilustração, temos a representação das aventuras do herói-menino que foge do lugar comum, da pura descrição dos fatos. O encontro poético entre José Saramago e João Caetano resultou na construção de um universo de devaneios, em que natureza, homem, palavra e imagem produzem um momento catártico e instigador no leitor.

Todo o processo narrativo que abarca imagem e texto verbal contribui para o redimensionamento do olhar do leitor infantil. Nas ilustrações que dão vida e ampliam a poeticidade da narrativa de Saramago, percebemos o desenvolvimento do percurso do autor que irá escrever a estória. Nesse percurso, revisitamos os clássicos infantis e os belos contos de aventuras. Deparamo-nos com o universo maravilhoso habitado pela personagem que caminha, através do desconhecido, até encontrar a flor. De forma lúdica, é possível apreender o estético por meio do próprio projeto estético que se evidencia.

No encontro com a flor, está a metáfora da vida da literatura, por isso, de forma metalinguística, o livro de José Saramago constitui-se de momentos que possibilitam ao leitor acompanhar o enfrentamento do autor com o texto a fim de perceber seu endereçamento.

Acompanhar a jornada do menino e seu encontro com a flor é refazer o caminho do autor para depois criar nosso próprio caminho e encontrar um ponto de chegada. Desse modo, as narrativas verbal e visual, em *A maior flor do mundo*, exploram novas maneiras de dizer, de revelar e velar o mundo da literatura, que se refaz a cada novo experimento.

REFERÊNCIAS

CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CHEVALIER J. & GHEERBRANT A. *Dicionário de Símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CUNHA, Maria Zilda da. “Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos”. Revista *Via Atlântica*. São Paulo, n.14, 2008.

DONDIS, A. Donis. *Sintaxe da Linguagem Visual*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERRARA, Lucrecia D’Aléssio. *Leitura sem palavras*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOUSA, Rocha de. *Ver e Tornar Visível: Formulações Básicas em Cinema e Vídeo*. Coleção Temas Educacionais. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

LETRAS DE SAMBA, MODELOS DE CONSCIÊNCIA E DISCURSOS POPULARES

Ricardo Azevedo⁷²

Sempre considerei o problema máximo dos intelectuais brasileiros a procura de um instrumento de trabalho que os aproximasse do povo. (Mário de Andrade)

O universo poético representado pela música popular brasileira é indiscutivelmente heterodoxo e multifacetado. Embora reconhecendo sua grande variedade de discursos, creio que seja possível, em linhas bastante imprecisas e esquemáticas, dividi-lo em dois grandes grupos: 1) aqueles discursos marcados, em graus diferentes, por um modelo de consciência oficial, moderno e hegemônico, largamente difundido e naturalizado, produto da cultura escrita, do discurso técnico e da escolarização e 2) aqueles marcados, em graus diferentes, por um modelo de consciência subalterno, tradicional e popular, também largamente difundido, embora de forma fragmentada, espontânea e subterrânea, produto das culturas populares, vinculado à oralidade e suas implicações.

Quanto ao primeiro grupo, pode-se dizer que apresenta como paradigmas e substratos predominantes certas tendências em geral relacionadas à chamada cultura moderna: o individualismo (a maximização das liberdades individuais); o pensamento abstrato, analítico e crítico; a reflexividade (o constante reexame das práticas sociais, o que inclui a reflexão sobre a natureza da própria reflexão); a objetividade (a visão pretensamente não impregnada pelo sujeito); a valorização da técnica; a secularização e, o que é relevante, o enraizamento na cultura escrita.

Já o segundo grupo apresenta como principais paradigmas e substratos, creio, os modelos hierárquicos (como a família, uma rede social estruturada hierarquicamente); a valorização do contexto onde se vive (a comunidade,

72 Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, escritor de literatura infantil/juvenil.

o “torrão natal”); o pensamento construído fundamentalmente a partir da experiência prática; a religiosidade (a explicação religiosa da vida e do mundo); a valorização da tradição e do acervo de conhecimento representado pelo *sensu comum* e, fato importante, seu enraizamento na oralidade.

Ao que tudo indica, ambos os grupos discursivos correspondem a diferentes (embora não excludentes) modelos de consciência construídos socialmente, implicam determinados padrões culturais, éticos e estéticos.

Sempre em resumo, podemos chamar o primeiro de *modelo de consciência hegemônico, moderno e escolarizado* e seu discurso predominante, pelo menos no âmbito da música popular, de *discurso-eu*. Neste caso, os interesses e as visões individuais prevalecem com relação aos interesses e visões coletivos.

Chamemos o segundo simplesmente de *modelo de consciência popular* e seu discurso, em qualquer âmbito, de *discurso-nós*. Neste caso, os interesses e visões coletivos predominam com relação aos interesses e visões individuais.

As letras de samba, em sua esmagadora maioria, correspondem ao *discurso-nós* e este expressa principalmente os paradigmas do referido *modelo de consciência popular*.

Como disse Collingwood, a respeito do artista popular marcado pela oralidade, “toda afirmação da emoção que ele” [o artista] “profere é precedida da rubrica implícita não do ‘eu sinto’, mas ‘nós sentimos’. É um trabalho para o qual convida a comunidade a participar; isto porque sua função como espectadores não é aceitar passivamente sua obra, mas repeti-la novamente para si mesmos” (apud. Erik Havelock. *Prefácio a Platão*).

Mas o que é “popular”? Para enfrentar essa questão, vamos supor a existência de diferentes “graus de popularidade”. Tal postura, embora esquemática e simplificadora, pode nos ajudar a compreender melhor a diversidade das culturas populares e, em decorrência, dos discursos do samba.

Por esse viés, há manifestações que devem ser associadas principalmente ao que chamarei de *cultura popular de primeiro grau*. Trata-se de expressões populares tópicas e especializadas, muitas vezes consideradas “folclóricas”, profundamente marcadas pela oralidade primária, aquela com nenhuma ou quase nenhuma influência da cultura escrita. Implica crenças, costumes, co-

nhecimentos e procedimentos tradicionais, símbolos e linguagens específicos, praticados em contextos determinados, por meio de especialistas tais como mestres festeiros, versejadores, tocadores de tambor, cantadores e partideiros. Exemplos: no nosso caso, os muitos sambas, jongs, caxambus, calangos, congos e partidos altos, quase sempre com partes improvisadas, cantados por gente como Clementina de Jesus, Aniceto do Império, João da Gente, Candeia, Xangô da Mangueira e mesmo, eventualmente, por artistas como Jovelina, Martinho da Vila, Almir Guineto, Wilson Moreira e Zeca Pagodinho, entre outros.

Outras manifestações podem ser associadas a uma *cultura popular de segundo grau*. No caso do samba, podemos chamá-los muitas vezes de “sambas urbanos”, criados tendo em vista sua veiculação no âmbito do mercado fonográfico. Costumam ser a expressão multifacetada de costumes, valores, padrões e tradições das classes trabalhadoras de baixo poder aquisitivo, das camadas pobres dos grandes centros e do homem do campo, ou seja, um espectro social diversificado composto de “populações rurais, as camadas empobrecidas das periferias urbanas e os grupos de indivíduos que, embora materialmente próximos das camadas privilegiadas, manifestam uma visão de mundo semelhante àquela da cultura popular” (C.f. Gomes e Pereira. *Mundo encaixado – Significação da cultura popular*). Essa parcela considerável da população (cerca de 80%), apesar de bastante heterogênea, apresenta um conjunto de aspectos em comum e tende a se guiar por certos padrões culturais, éticos e estéticos. Pertencem a esse patamar, parte significativa dos sambas de Noel Rosa, Ismael Silva, Heitor dos Prazeres, Bide e Marçal, Ary Barroso, Cartola, Paulo da Portela, Henricão, Zé Kéti, Candeia, Nelson Cavaquinho, Wilson Batista, Geraldo Pereira, Ataulfo Alves, Dorival Caymmi, Mauro Duarte, Nei Lopes, Monarco, Zé Luis, Martinho da Vila, Paulinho da Viola, Noca da

Portela, Elton Medeiros, Wilson Moreira, Zeca Pagodinho, Dona Ivone de Lara, Délcio Carvalho, e muitos e muitos outros. No geral, mesmo quando criados por escrito, tais sambas continuam a ser fortemente marcados pela cultura oral e apresentam, como veremos logo, um rico e variado conjunto de temas tradicionais que têm sobrevivido ao longo do tempo.

Há finalmente as manifestações que podem ser vinculadas à uma *cultura popular de terceiro grau*. Em tese, ela representa a sociedade como um todo e é familiar, por princípio, à maioria absoluta das pessoas, independentemente de classes sociais e graus de instrução. Funciona como uma espécie de “cultura intermediária” (nos moldes propostos por Hilário Franco Junior em *A Eva barbada*) e é expressa por costumes como cantar o “Parabéns a você”, comer arroz e feijão e dizer “tá legal”. Surge como substrato de sambas plenamente urbanos criados tendo em vista a veiculação no âmbito do mercado fonográfico. Como exemplo, muitos e muitos sambas como os de Noel Rosa, Ismael Silva, Ary Barroso, Mário Lago, Assis Valente, Haroldo Barbosa, Geraldo Jacques, Luis Peixoto, Mário Lago, Lamartine Babo, Lupicínio Rodrigues, Marino Pinto, Antonio Almeida, Aaulfo Alves, Claudionor Cruz, Janet de Almeida, Roberto Roberti, Benedito Lacerda, Haroldo Lobo assim como muitos de Bide e Marçal, Zé da Zilda, Cartola, Nelson Cavaquinho, Geraldo Pereira, Dorival Caymmi, Wilson Batista, Elton Medeiros, Nei Lopes, Martinho da Vila, Paulinho da Viola e Zeca Pagodinho entre outros já citados. No geral, esses sambas, embora também marcados pela oralidade, estão um pouco mais próximos da cultura escrita. Na sua grande maioria, apresentam o tema lírico-amoroso.

Naturalmente, os três graus de cultura popular propostos aqui não são excludentes nem devem ser considerados entidades autônomas e abstratas, mas, ao contrário, estão em permanente intercâmbio, convivem dialeticamente e, portanto, costumam sofrer influência recíproca.

Boa parte das letras de samba traz uma mistura desses três graus. O que muda são as preponderâncias. Algumas letras são principalmente de primeiro grau, outras de segundo e assim por diante. Note-se que, com poucas exceções, todos os sambistas citados trabalharam e continuam trabalhando a partir dos três graus.

Para um estudo denso sobre letras de samba, creio que a principal base de referência sejam as que se vinculam ao segundo grau de popularidade, não só por serem, de certa forma, mediadoras entre os diferentes graus como

por representarem, em tese, o *modelo de consciência* e os padrões culturais, éticos e estéticos de parte relevante da população brasileira.

É preciso ressaltar este ponto. Olhando bem, se levarmos em conta a existência de um todo abstrato e relativamente homogêneo, a “sociedade brasileira”, vamos concluir que ela é profundamente identificada com os modos de vida “subalternos” e “populares”. Isso ocorre mesmo em seus estratos escolarizados inclusive universitários e em que pese a influência dos meios de comunicação de massa.

Em outras palavras, é perfeitamente possível, além de corriqueiro, encontrar em nosso país pessoas que, embora tenham “nível superior” (terceiro grau, bons salários, acesso a tecnologias, preparo técnico e especializado), mantenham hábitos, valores e crenças ligados às tradições populares.

Paradoxalmente, em que pese sua presença e grande influência, os paradigmas populares e subalternos, assim como sua poética, costumam ser pouco estudados, quando não desqualificados *a priori*.

Voltemos aos modelos de consciência propostos acima. Não há como caracterizá-los sem recorrer a uma boa dose de esquematismo. Como todas as manifestações de caráter cultural, eles não existem em estado puro, são porosos, diversificados, complexos e implicam um sem número de sub-modelos e sub-discursos.

Mesmo assim, creio que seja possível identificar por indução e propor hipoteticamente algumas tendências e preponderâncias gerais e relevantes para ambos os casos. Embora não correspondam a verdades absolutas e unívocas, sua identificação pode constituir um modelo interessante para pensar.

Antes de mais nada e como critério comparativo relativo às letras de samba, proponho que se tenha em mente principalmente, embora não de forma exclusiva, as letras do tropicalismo. Em suma, porque 1) elas representam em vários níveis o modelo *hegemônico, moderno e escolarizado* em pauta e podem ser consideradas expressão deste; 2) porque as letras tropicalistas formam um *corpus* significativo criado a partir de certos paradigmas profundamente ligados à cultura escrita, melhor dizendo, à literatura; 3) por sua extraordinária influência em boa parte do que se fez depois, pelo menos dentro do rótulo

da chamada MPB. Ao introduzir no âmbito da música popular brasileira, novos recursos, posturas e procedimentos com a palavra, o discurso tropicalista abriu outros horizontes de criação e deixou marcas em parte relevante das letras de músicas criadas até os dias de hoje.

As letras do tropicalismo são, a meu ver, expressão cabal do modelo *hegemônico, moderno e escolarizado* e, portanto, do *discurso-eu*. Eis, em síntese, seus substratos e paradigmas preponderantes e algumas de suas principais características e recursos: o conceitualismo; a postura analítica, reflexiva e crítica; a capacidade de situar-se diacrônica e sincronicamente; o discurso intransitivo; a tendência à experimentação e à fragmentação do discurso; o deslocamento do tema para a forma; a busca incessante da originalidade; a paródia e a exigência hermenêutica ou a interpretabilidade programática, entre muitos outros.

Note-se, ainda, o discurso que enxerga com distanciamento e objetividade, analisa e teoriza a respeito dos assuntos que trata. Em outras palavras, as vozes tropicalistas tendem a falar “sobre” os assuntos e não “de dentro” ou “a partir” deles.

Apesar de privilegiar a forma em detrimento do conteúdo (mesmo que sejam inseparáveis, é claramente possível privilegiar um ou outro) e de desprezar a noção de “tema”, o discurso moderno não deixa de ter seus assuntos prediletos. Entre eles, as análises e teorias a respeito da situação social; as especulações singulares de ordem estritamente pessoal; a “incomunicabilidade entre as pessoas” ou o “sentir-se diferente de todos” (o tão valorizado *outsider*) entre outros como o “seguir vivendo mesmo que a existência não tenha sentido”; a “busca do novo”; a “crítica social”; a “construção da subjetividade”; niilismos variados; a “exposição de ambigüidades e contradições”; a “incapacidade de amar” e relativismos, solipsismos e ceticismos, sem falar nos discursos de “autodesvelamento”, nas buscas do “essencial no marginal e no acessório”, do “direito no lado do transgressor e do infrator”, da “verdade na periferia e no inautêntico” e num “certo fanatismo por mostrar em tudo o meramente produzido, artificial e secundário”. (C.f. Jürgen Habermas. *O discurso filosófico da modernidade*).

Que o modelo *hegemônico, moderno e escolarizado* tem produzido, no âmbito da música popular brasileira, letras relevantes e inventivas, isso não se discute. Algumas produzidas pelo próprio tropicalismo são prova disso. Tem produzido também simulacros, obras obscuras e prolixas, pretensa ou mecanicamente “modernas”, mas isso é outra história.

Em contrapartida, podemos considerar as letras de samba, principalmente aquelas situadas no segundo grau de popularidade, como expressão cabal do *modelo de consciência popular* e, portanto, do *discurso-nós*. Eis alguns de seus substratos e paradigmas preponderantes: 1) a valorização da família; 2) a adoção de modelos hierárquicos; 3) a valorização do contexto, da comunidade ou do “torrão natal”; 4) a “cosmovisão carnavalesca” (refiro-me às idéias de Mikhail Bakhtin); 5) a “moral ingênuas”, a meu ver, um conjunto heterodoxo e contraditório de valores, crenças e costumes bastante diferente de uma ética de princípios (que convive com todo a sorte de gambiarras e permite que uma mãe diga: “meu filho matou. Sim, ele errou, mas quem não erra? Nossa Senhora não vai permitir que seja preso”); 6) uma profunda religiosidade formada por um conjunto de crenças e noções muitas vezes contraditórias; e finalmente 7) a valorização do conhecimento tradicional enraizado no *senso comum*, um conjunto bastante fragmentado e heterodoxo de valores, princípios e preceitos absolutamente concretos e pragmáticos que compõem a chamada “sabedoria popular” e que pode também ser visto, com Searle, como uma *teoria implícita* (C.f. John Searle. *Mente, cérebro e ciência*).

Vejamos certos recursos e procedimentos com a linguagem recorrentes no discurso popular e típicos das letras de samba: a utilização de linguagem e do vocabulário público, acessível e compartilhável, que busca ser compreendido com imediatez; o discurso como expressão da ação (e não de abstrações); a utilização de imagens visualizáveis; o discurso que valoriza a sabedoria popular tradicional (o “conhecimento” oposto à “idéia”, a “sabedoria” oposta à “informação”, o pensamento formular, os provérbios e ditos do *senso comum*); a memorabilidade (os procedimentos tendo em vista a memorização); o discurso vinculado às questões e perplexidades do grupo, ao temário coletivo e a uma “sabedoria comunal”; a tendência à redundância e

à linguagem formular; o discurso que tende a privilegiar o pensamento situacional, contextualizado, em detrimento do pensamento abstrato; a tendência à narratividade (enredos lineares e acumulativos, com começo, meio e fim), entre outros .

Se tivesse que apontar as principais características do discurso popular elas, a meu ver, seriam 1) a tendência de ser criado tendo como pressuposto e substrato a *performance* ou a situação face-a-face e 2) a tendência a unificar o *ato ilocucionário* – o que foi dito – e a *força ilocucionária* – o que se quis dizer (sobre “atos de fala” c.f. John Searle e J.L. Austin).

Vou tentar explicar isso melhor. No discurso escrito, “o que foi dito” e “o que se quis dizer” estão, por princípio, separados. Afinal, o discurso fixado por texto existe por si só, independentemente de leitores, contextos e épocas. Pode inclusive ser expressão de alguém que já morreu.

Enquanto isso, o discurso oral é, em sua essência, um sopro no ar sempre em busca da comunicação imediata entre pessoas situadas. Neste âmbito, a tendência é, por exemplo, encarar com estranheza a busca de um discurso complicado ou programado para ser “interpretado”.

O discurso poético escrito, por ser descontextualizado (como disse, devido à fixação, o texto independe de seu eventual leitor e até mesmo do tempo em que foi criado) e por caracterizar-se pelo solilóquio (seu autor sempre fala sozinho ou para uma audiência imaginária), tende a utilizar a polissemia (sua condição inerente, salvo em discursos técnicos e impessoais) e pode, ainda, dar-se ao luxo de recorrer a recursos estéticos tais como experimentações sintáticas, imagens inusitadas e arbitrárias, citações, deslocamentos semânticos e fragmentações não-narrativas, assim como abordar temas originais, obscuros e solipsistas.

Além dos assuntos criados a partir dos substratos já elencados, é possível identificar nas letras de samba outros temas ou “forças culturais” recorrentes. Eis alguns deles, sempre tratados do ponto de vista da experiência cotidiana e situada, por meio de imagens compartilháveis capazes de gerar identificação: 1) lírico-amoroso (“Se você não me queria/não devia me procurar/ não devia me iludir/ nem deixar eu me apaixonar”, samba “Me deixa

em paz” de Monsueto e Ayrton Amorim) ; 2) comida (“Bento fez anos/ e para almoçar me convidou/ me disse que ia matar um cabrito/onde tem cabrito eu tou/ora se tou!”), samba “Cabritada mal sucedida” de Geraldo Pereira); 3) crítica social (“Os direitos humanos são iguais/mas existem as classes sociais”, samba “A humanidade” de Aluisio Machado ; 4) corporalidade (“Ela mexe com as cadeiras pra cá/ ela mexe com as cadeira pra lá/ela mexe com o juízo do homem que vai trabalhar”, samba “A vizinha do lado” de Dorival Caymmi; 5) o discurso-nós (“O samba é alegria/ falando coisas da gente/se você anda tristonho/no samba fica contente”, samba “Eu canto samba” de Paulinho da Viola); 6) o caráter enciclopédico (uso do acervo do conhecimento tradicional: “Laranja madura/ na beira da estrada/ta bichada Zé/ou tem marimbondo no pé”, samba “Laranja madura” de Ataulfo Alves); 7) envelhecimento (“Nem com dinheiro/ as mulheres/ já não me desejam mais/ ah se eu pudesse/ voltaria/ ao meu tempo de rapaz”, samba “Meu pecado” de Zé Kéti e Nelson Cavaquinho) etc. Poderia falar ainda em esperança, festa, morte, pobreza ou trabalho entre outros assuntos que invariavelmente aparecem nas letras de samba.

Note-se que são temas de grande abrangência, assuntos humanos e cotidianos que independem de classes sociais e graus de instrução. Tirando um ou outro, tendem a simplesmente sumir do discurso *hegemônico, moderno e escolarizado*. E quando aparecem são, não poucas vezes, abordados de forma impessoal e intransitiva: as vozes modernas costumam falar analiticamente “sobre” e não “de dentro” do assunto.

Acrescento que, a meu ver, obras criadas a partir do *modelo de consciência popular*, baseado na voz da pessoa que se sente inserida em hierarquias e comunidades, assim como no imenso acervo do *senso comum*, também podem nascer de um “pensamento crítico” e, mais que isso, podem ter “autoconsciência” (o que quer que isso seja) e “reflexividade”.

Seu pano de fundo, porém, corresponde a um modelo que expressa a pessoa que depende das relações interpessoais; a pessoa que se sente vinculada a um contexto concreto e que, em vez de “idéias”, “teorias” e “informações” abstratas, valoriza a “sabedoria popular”, ou seja, o conhecimento

construído ao longo do tempo a partir da experiência prática de vida. Sua representação é o *discurso-nós*, que pressupõe, creio, um “pensamento crítico-nós”, uma “autoconsciência-nós” e uma “reflexividade-nós”.

Em outras palavras, enquanto o processo criativo moderno, hegemônico e oficial é individualizado, “livre” e “autônomo”, pressupõe a reflexividade e a auto-reflexão e, ainda, tende à abordagem distanciada e crítica ou analítica baseada em “idéias”, “teorias” e “informações”, o processo criativo popular parece ser relacional por excelência: constrói-se necessariamente a partir da sociabilidade, da relação com o contexto imediato, de uma certa tradição e das condições impostas pela oralidade. Neste caso estamos diante de um outro tipo de reflexão, essencialmente dialógica, construída “com” o outro, uma “reflexão-nós”, sempre baseada na experiência concreta e situada e enraizada na tradição e no senso comum. Tal reflexão pode perder em “singularidade” mas ganha em abrangência, afinal é expressão de um *ethos* e um *pathos* coletivos. Em suma, seu potencial é inseparável da profunda identificação cultural estabelecida entre o artista e a platéia.

Fato é que, no âmbito da música popular brasileira, o modelo popular resumido acima, tem produzido letras relevantes e inventivas que, embora pouco estudadas, são largamente difundidas e fazem parte significativa de qualquer coisa que possa ser chamada “cultura brasileira”. Considerando o samba, bastaria citar Noel Rosa, Ismael Silva, Bide e Marçal, Ari Barroso, Ataulfo Alves, Wilson Batista, Cartola, Nelson Cavaquinho, Monsueto, Geraldo Pereira, Zé Kéti, Dorival Caymmi e Paulinho da Viola entre outros extraordinários artistas brasileiros.

Naturalmente também tem produzido trabalhos medíocres e descartáveis. O chamado “pagode romântico” ou “pagode mauricinho” é repleto de obras assim, mas isso também é outra história.

Voltemos à questão da oralidade e suas implicações. Como disse e creio, o discurso *hegemônico, moderno e escolarizado*, do qual, a meu ver, o tropicalismo é legítima representação, tende a criar letras ligadas à literatura escrita, desenvolvidas tendo em vista a leitura, a releitura, a análise e a interpretação. Neste sentido, o ouvinte é preponderantemente uma pessoa que lê.

Já o discurso popular, do qual o samba é legítima representação, tende a criar letras ligadas, mesmo quando escritas, à cultura oral e tradicional, desenvolvidas para ser ouvidas e compreendidas com imediatez. Em outras palavras, são textos escritos como quem fala para ser escutados como quem participa de uma conversa. Caso sejam lidos, o leitor lê como quem escuta ou conversa numa situação de contato face-a-face. Neste cenário, o leitor é preponderantemente alguém que ouve.

Em resumo, podemos supor, portanto, a existência de 1) letras de músicas criadas principalmente para ser lidas, ou seja, escritas tendo em vista leitura, releitura, análise e interpretação e 2) letras criadas para ser ouvidas no contato face-a-face e compreendidas e, por vezes, memorizadas com imediatez.

As primeiras são basicamente expressão do modelo *hegemônico, moderno e escolarizado*.

A outras podem ser vinculadas ao modelo *popular*.

Ambas são importantes, têm seu sentido e sua razão de ser.

Aplicar os paradigmas utilizados pela cultura escrita para analisar discursos marcados pela cultura oral, embora seja muito comum (e fonte de desprezo da poesia popular), costuma ser uma inutilidade.

Em seus estudos, Walter Ong (C.f. *Oralidade e cultura escrita*) critica a própria noção de “literatura” oral. Lembra que a expressão “literatura” é etimologicamente ligada à palavra escrita, a discursos e obras criadas e fixadas por texto. Falar em literatura oral seria, portanto, em sua opinião, um contra-senso que pode levar a muitos e lamentáveis equívocos.

Para exemplificar sua posição, o pesquisador norte-americano nos brinda com uma imagem divertida. Imagine-se um tratado sobre cavalos, dirigido a pessoas que jamais viram um cavalo, tratado este que, para desenvolver sua tese, partisse do conceito de “automóvel”. Dentro desta perspectiva, cavalos seriam vistos como automóveis sem roda. Segundo Ong, “[e]m vez de rodas os automóveis sem rodas possuem grandes unhas chamadas cascos; em vez de faróis e espelinhos retrovisores, olhos; em vez de uma cobertura de

tinta, algo chamado pêlo; em vez de gasolina, feno e milho. No fim, os cavalos serão apenas o que não são.”

Recorro às palavras de Ong para sugerir que examinar uma letra de samba – mesmo tendo ela sido feita por uma pessoa alfabetizada, tendo sido escrita e impressa – tomando por base apenas os critérios normalmente utilizados na análise de textos literários não passa de um lamentável equívoco.

Os mesmos critérios e paradigmas costumam, porém, adequar-se perfeitamente ao estudo e interpretação de um número significativo de letras da moderna música popular brasileira, particularmente os textos tropicalistas.

Note-se que é possível supor que, ao criar a letra de uma canção, o compositor, em tese, possa, tanto optar pelo modelo oferecido pela cultura moderna, hegemônica e escolarizada, como pelo modelo oral, tradicional e popular.

Essa possibilidade só pode enriquecer e ampliar os horizontes do trabalho de escritores, poetas e compositores.

O relevante é saber que estão em jogo diferentes modelos paradigmáticos e não apenas um, o vinculado à cultura escrita, aos padrões eruditos e aos cânones hegemônicos e oficiais.

Fiz questão de ressaltar que os temas encontrados no discurso popular – festa, família, trabalho, corporalidade, comida, solidariedade, envelhecimento, morte etc. – são tradicionais e, ao mesmo tempo, absolutamente contemporâneos, afinal fazem parte da vida cotidiana de todas as pessoas, independentemente de graus de instrução e classes sociais.

Repito: esses temas tendem a desaparecer das letras da moderna música popular substituídos por outros, mais analíticos (vinculados ao pensamento crítico) ou idiossincráticos (expressões do individualismo). Em suma, marcados pela experiência do “eu” em detrimento da experiência do “nós” e, muitas vezes, bons exemplos do uso de uma linguagem que busca a “singularidade” e a “experimentação”.

Ora, se no plano teórico, uma postura “original” ou “experimentalista” pode fazer sentido, afinal trata-se do caminho mais rápido para atingir o “novo”, na vida concreta e situada ela precisa ser matizada.

Neste âmbito, a dialética entre o “novo” e o “mesmo” – refiro-me a situações banais mas significativas como, por exemplo, famílias, casamentos, amizades, hábitos pessoais, profissões e endereços – parece ser análoga aos padrões culturais de “longa duração” (de dinamismo lento, característicos das culturas populares), e não aos padrões experimentais de “curta duração” (característicos das culturas modernas e tecnológicas).

Obviamente ocorrem mudanças no âmbito da vida concreta, mas elas tendem a ser lentas. Não se pode mudar de profissão, de cônjuge, de família, de corpo, de hábitos ou de endereço a cada dia. Se em teoria seria perfeitamente viável, na vida prática isso não acontece. Reconhecer essa condição humana é uma questão de “bom senso” ou de *sensu comum*. Em outras palavras, com poucas exceções, o patamar da vida concreta parece estar ligado principalmente aos procedimentos tradicionais. Em suma, é possível dizer que o modelo que valoriza automática, mecânica e indiscriminadamente o “novo” e o “progresso”, e que naturalmente subestima o *sensu comum*, ocorre muito mais no plano teórico, lugar das virtualidades e hipóteses abstratas, afastado da vida atualizada, contextualizada, corporal, pragmática, limitada e situada.

Convenhamos, o mundo das idéias, por mais complexo que possa parecer, apresenta grande possibilidade de controle, previsibilidade e interpretação pois, como sabemos, é construído a partir de modelos criados pelo homem. Já o mundo concreto, aparentemente banal, está muito mais perto do caos, da anomia e do imprevisível.

Gilberto Freyre, creio, estava mais do que certo quando sugeriu que “quem se aproxima do povo desce às raízes e fontes da vida.” (C.f. *Manifesto Regionalista*).

É fácil constatar que as concepções populares estão repletas de pré-conceitos e noções gerais equivocadas. É preciso, entretanto, lembrar que 1) as culturas populares brasileiras, além de vivas e contemporâneas, exercem grande influência na sociedade, têm discursos peculiares e precisam ser melhor estudadas e compreendidas; 2) visões pré-concebidas, crenças e teorias equivocadas não ocorrem exclusivamente no âmbito das culturas tradicionais; e, o que é particularmente relevante, 3) vários aspectos do modelo de cons-

ciência popular – por se desenvolverem no plano da vida concreta, cotidiana, solidária, vital, afetiva, interessada, relacional, corporal, situada e contingenciada – podem enriquecer e aperfeiçoar, e muito, o pensamento moderno e contemporâneo, pelo menos no plano da arte e seus discursos.

Trata-se, portanto, de refletir a respeito de tradições, não para conservá-las mas, sim, para compreendê-las e utilizá-las como instrumento de mudança. Certamente nunca foi fácil separar o que é importante preservar para que as coisas mudem, daquilo que alguns pretendem mudar para que as coisas permaneçam inalteradas.

Um certo discurso moderno, largamente difundido, costuma se apresentar como o caminho natural, lógico e único para as sociedades. Não é o caso de discutir aqui se tal pretensão tem ou não fundamento mas simplesmente de lembrar que 1) a diversidade costuma ser sempre muito mais interessante e fértil do que a unicidade monológica e 2) mesmo que tal anseio possa ser considerado legítimo, é preciso reconhecer que a modernidade corresponde a uma construção cultural cheia de altos e baixos e em constante processo de revisão e aperfeiçoamento.

Associar mecanicamente modernidade e civilização, de duas uma: ou é erro grosseiro, ou pura ingenuidade. Os estudos sobre a cultura popular e seus discursos, creio, podem nos ajudar a escapar dessa armadilha.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer – Palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. São Paulo: Forense, 1981.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. 2. ed. São Paulo-Brasília: Hucitec, 1993.

FRANCO JR., Hilário. *A Eva barbada*. São Paulo: Edusp, 1996.

FREYRE, Gilberto. *Manifesto Regionalista*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1976.

GOMES, Núbia P. M. ; PEREIRA, Edimilson P. *Mundo encaixado – Significação da cultura popular*. São Paulo: Mazza Edições, 1992.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAVELOCK, Eric A. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus, 1996.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

SEARLE, John R. *Os atos de fala*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

_____. *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa: Edições 70, 1984.

_____. *Expressão e significado. Estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo:

CIRANDA CIRANDINHA: OS MOVIMENTOS DE LEITURA NA *INFÂNCIA* DE GRACILIANO RAMOS

Sandro Braga⁷³

1. O primeiro passo

Neste texto, propomos uma reflexão a partir do capítulo “A vila”, do livro *Infância*, de Graciliano Ramos, acerca da confluência de gêneros que vislumbramos permear a obra. Nosso embasamento analítico pautar-se-á nos gêneros do discurso bakhtiniano com o objetivo de marcar o hibridismo de gêneros que compõe o próprio gênero literário.

Partimos da observação da literatura de Graciliano Ramos, que registra, em vida adulta, suas memórias de infância. Nessa perspectiva, vislumbramos o embricamento entre os gêneros literatura ficcional, biográfica, de memória, e ainda, literatura de campo e sertão em oposição à urbana. E no limite, uma literatura híbrida em sua própria constituição, se pensarmos a construção do imaginário de Graciliano Ramos ao recriar um cenário de “A Vila” sob o olhar de um infante.

“A vila” trata-se de um relato que fala da visão do menino [Graciliano] a partir de uma nova experiência de vida. Muda-se com a família, da fazenda para a vila de Buíque, no sertão de Pernambuco. Essa mudança desperta um olhar ao desconhecido que precisa ser registrado, compreendido e assimilado. A imagem é nova, as pessoas são novas, as palavras também.

Dentro das questões de gênero, podemos pensar na transformação de uma escrita primeira no gênero conto, uma vez que muitos dos capítulos que compõem *Infância* foram publicados anteriormente ao livro, por entrega de texto autônomo, em periódicos de Alagoas. A característica folhetinesca e a sucessão diversa da sequência da produção são mais dois dados a conferir autonomia a cada narrativa. Levando em consideração que a sequência das

73 Doutor em Linguística. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

estórias publicadas na edição do livro não coincide com a das publicações em série individual, questionamos quais diferenças podem-se vislumbrar na transformação do gênero que faz com que, ao relacionar dependência entre textos antes autônomos, muda também a relação do leitor com o texto.

2. O empurrão teórico

No que segue, adentraremos à formulação teórica proposta por Mikhail Bakhtin acerca dos gêneros do discurso para, depois, levantarmos algumas inquietações que nos fazem refletir sobre os gêneros do discurso na obra *Infância* de Graciliano Ramos. Para este ensaio, focalizaremos nossas observações no texto “A vila”, publicado primeiramente em jornal e depois como parte constitutiva do livro já citado.

Conforme Bakhtin (1985), o uso da língua está relacionado com as diversas esferas da atividade humana. Dessa forma, o autor explica o fato de o caráter e as formas desse uso serem tão variados como as próprias esferas dessa atividade. Em sua teoria, o uso da língua se dá em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e singulares, que emanam dos participantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e o objeto de cada uma das esferas, não somente por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, sobretudo, por sua composição ou construção.

Bakhtin aponta que esses três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão vinculados indissolavelmente na totalidade do enunciado e são determinados de modo semelhante pela especificidade de uma dada esfera de comunicação. “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (BAKHTIN, 1985, p. 248).

Sintetizando, pode-se dizer que o enunciado é “pré-determinado” pela esfera da comunicação humana, da mesma forma que o conteúdo temático, o estilo e a composição, pois esses estão vinculados ao todo do enunciado. A produção/circulação dos enunciados – relativamente estáveis, dentro de cada esfera de comunicação, é o que Bakhtin chama de gêneros do discurso.

Bakhtin (2002) entende que o problema da significação é um dos mais difíceis da linguística. Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Ele chama *tema* o sentido da enunciação completa. O tema deve ser único, porque do contrário não teríamos base para definir a enunciação. “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 128).

O autor segue dizendo que a enunciação “Que horas são?”, por exemplo, tem um sentido diferente cada vez que é usada e, conseqüentemente, na nossa terminologia, um tema diferente, que depende da situação histórica concreta em que é pronunciada e da qual constitui, na verdade, um elemento. Disso, ele conclui que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.

Essa relação que Bakhtin aponta entre conteúdo temático, estilo e composição e seus vínculos na totalidade do enunciado é fundamental para compreendermos que é através da situação de interação social que os gêneros são criados, e é através dos gêneros textuais que ocorrem as interações sociais. O tema da enunciação é concreto, como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação, em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Para Bakhtin (2002), isso é o que se entende por tema da enunciação.

O teórico russo explica que, além do tema, ou, mais exatamente, no interior desse, a enunciação é igualmente dotada de uma significação. Por significação, diferente do tema, o autor entende os elementos da enunciação que

são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Esses elementos não têm existência concreta independente, o que não os impede de se tornarem parte indispensável da enunciação.

Neste ponto, chamamos a atenção para importância da noção bakhtiniana de enunciado, para, a partir dela, abordar a questão do(s) gênero(s) que perpassam (ou ao menos podem perpassar) pelo texto “A vila”. De início, dizemos que o texto composicional de “A vila”, como enunciado, pode ser repetido, assim estar vinculado ao tema de uma enunciação pertencente ao gênero conto, ou, diferentemente, pode ligar ao tema de um romance ou, ainda, de uma autobiografia etc. Mas, quando pertencente a um desses gêneros, o tema estabelece significações diferentes, apontando a situação concreta de sua realização.

Bakhtin (1985) enfatiza que a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque, em cada esfera da atividade humana, existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce, à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Interessante notar que foi usado, anteriormente, o termo “pré-determinado” (entre aspas), para indicar a relação do enunciado com o seu gênero e, por decorrência, com a esfera de produção e circulação. Na verdade, pretende-se chamar a atenção para uma ação circular entre o enunciado e o gênero do discurso, pois se, na “origem” de um gênero, temos os enunciados produzidos em uma situação social de interação relativamente estável dentro de uma determinada esfera social, refletindo as condições específicas e as finalidades dessa, por outro lado, os gêneros já constituídos, por terem estabilizado previamente os enunciados constitutivos dessa situação social de interação, apontarão as diretrizes de produção dos novos enunciados dessa esfera.⁷⁴ Dito de outra forma, o gênero é caracterizado por uma situação sócio-histórica, que nasce das relações sociais a partir de uma certa estabilização

74 Uso aspas no termo “origem” também para elucidar que não se trata de origem primeira e criadora, como um momento único.

dos enunciados. O gênero dá um retorno à situação de interação e é uma forma de ação que fornece os parâmetros para a constituição do enunciado.

No que tange aos elementos intrínsecos ao enunciado (conteúdo temático, estilo, composição), Bakhtin (1985) mostra que, na maioria dos gêneros discursivos (exceção feita aos gêneros literários), um estilo individual não entra na intenção do enunciado, ou seja, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo assim apenas seu produto complementar.

A teoria bakhtiniana (1985) aponta para a existência de dois grandes grupos de gêneros discursivos: os gêneros primários ou simples e os gêneros secundários ou complexos. Os primários são aqueles que se constituíram na comunicação verbal cotidiana (os tipos de diálogo oral, como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, o bilhete, a carta familiar etc.). Os gêneros secundários são os que aparecem em comunicações culturais mais complexas e relativamente mais desenvolvidas, principalmente escritas: os gêneros das esferas artística, científica, sociopolítica etc.

Bakhtin (1985) destaca a importância dessa diferenciação (gêneros primários e secundários), pois a inter-relação entre os gêneros primários e secundários, de um lado, e o processo histórico de formação dos gêneros, de outro, é o que esclarece a natureza do enunciado; e, além disso, o autor aponta o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo. A réplica do diálogo cotidiano ou da carta inserida num romance são exemplos dados por Bakhtin (1985). Nesses casos, diálogos e cartas perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade do cotidiano para se tornarem acontecimentos da esfera de ideologia especializada. No entanto, nesse exemplo, é importante deixar claro que o gênero secundário é o romance e não o diálogo ou a carta inserida no romance.

Para compreendermos os modos de produção de enunciados (aqui estamos pensando nos enunciados escritos, em formas de textos), devemos atentar às palavras de Bakhtin (1997) de que não podemos ignorar a natureza do enunciado, tampouco as particularidades dos gêneros, que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico. Ou seja, não podemos desvirtuar a historicidade do estudo para não enfraquecer o vínculo

existente entre a língua e a vida. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

3. Começando a girar: do conto ao romance e do romance ao conto

A vila

Buíque tinha a aparência de um corpo aleijado: o Largo da Feira formava o tronco; a Rua da Pedra e a Rua da Palha serviam de pernas, uma quase estirada, a outra curva, dando um passo, galgando um monte; a Rua da Cruz, onde ficava o cemitério velho, constituía o braço único, levantado; e a cabeça era a igreja, de torre fina, povoada de corujas. Nas virilhas, a casa de Seu José Galvão resplandecia, com três fachadas cobertas de azulejos, origem do imenso prestígio de meninos esquivos: Osório, taciturno, Cecília, enfezada, e D. Maria, que pronunciava *garafa*. Na coxa esquerda, isto é, no começo da Rua de Pedra, o açude da Penha, cheio da música dos sapos, tingia-se de manchas verdes, e no pé, em cima do morro, abria-se a cacimba da Intendência. Alguns becos rasgavam-se no tronco: um ia ter à lagoa; outro fazia um cotovelo, dobrava para o Cavalto-Morto, areal mal afamado que findava no sítio de Seu Paulo Honório; no terceiro as janelas do Vigário espiavam as da escola pública, alva, de platibanda, regida por um sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rural visto anos atrás. Essa parecença me deu a convicção de que todos os professores machos eram cabeludos e silenciosos. (p. 48-49).

Uma imagem possível do infante numa perspectiva de retomada pela memória do adulto (Graciliano Ramos).



Se esquecermos a localização das páginas de onde tiramos o fragmento supracitado, teríamos, no mínimo, duas possibilidades de leitura. A primeira como parte de um texto publicado em um jornal carioca na década

de 40, esta forma de produção e circulação de sentido de um texto atribui-se, geralmente, ao gênero ‘conto’. Já a segunda, agora levando em conta as páginas referenciadas, constituir-se-ia como parte de um capítulo de um livro, logo estaria envolta em outro(s) gênero(s) (romance, autobiografia, etc.). Nota-se que ainda não se disse nada sobre esse livro.

Dessas primeiras observações, localizamos nosso interesse no livro *Infância*, de Graciliano Ramos. Pesquisas na área da literatura têm-se voltado para essa publicação para analisar, sobretudo, a forma de escrever de Ramos, ou seja, o modo como o autor faz uso da língua para registrar o literário; nós, por outro lado, partimos dessa escrita para pensar como o texto se estabiliza dentro de um determinado gênero textual.

Aplicando a elaboração bakhtiniana à proposta deste ensaio, pode-se entender o que estamos propondo como confluência de gêneros, levando em conta a enunciação proposta por esses enunciados. Dito de outro modo, quando o texto “A vila” foi escrito por Graciliano, o autor o concebeu sob a perspectiva de um projeto de leitura, que por sua vez dependia do modo de circulação social desse texto. Se pensarmos no texto para o jornal, neste caso, “A vila” compunha um dentre os diversos outros textos do periódico. E mais, o gênero conto de “A vila” está entre uma gama de outros gêneros que constituem o jornal, como a notícia, o editorial, a carta ao leitor, a charge etc. Quando o texto sai das páginas do jornal e é inserido dentro de um livro, seu projeto de leitura muda abruptamente. Assim, como no jornal, ele não está só, no entanto, esse texto estabelece relações com os textos (capítulos) que o antecedem e o sucedem. Novamente, mais uma diferença entre a relação estabelecida pelo gênero conto, no jornal, e os demais textos. No jornal, o conto marca, ou melhor, demarca onde o leitor sai do plano do factual e entra no literário – sem compromisso com o real e o atual. No livro, tudo é literário, mesmo que sob a égide das lembranças de uma história de vida real.

Voltamos à questão, a qual gênero pertenceria o texto de Ramos? Para aventarmos uma resposta, vamos percorrer o caminho de produção do enunciado. Primeiramente, notamos o que diz o próprio autor acerca dessa escrita, em uma carta que envia à sua esposa Heloisa de Medeiros Ramos em 1936:

O Angústia vai mais ou menos. Falta-me consertar umas oitenta folhas. Um dia destes, no banheiro, veio-me de repente uma ótima idéia para um livro. Ficou-me logo a coisa pronta na cabeça, e até me apareceram os títulos dos capítulos, que escrevi quando saí do banheiro, para não esquecê-los. Aqui vão êles: Sombras, O Inferno, José, As Almas, Letras, Meu Avô, Emília, Os Astrônomos, Caveira, Fernando, Samuel Smiles. Provavelmente me virão idéias para novos capítulos mas o que há dá para um livro. Vou ver se consigo escrevê-lo depois de terminado Angústia. Parece que pode render umas coisas interessantes. (RAMOS, 1980, p. 157).

Ressaltamos que, segundo o autor, o livro ficou pronto na cabeça, anotou, para não esquecer, os títulos. Observa-se, ainda, que essa ideia surge durante a escrita do romance *Angústia*. Segundo Silva (2004, p. 52), a escrita de *Infância*, por hipótese, não foi realizada apenas como mero exercício de imaginação, de criação literária. “[...] os capítulos de *Infância* foram vendidos a jornais e revistas, assegurando meio de sobreviver do escritor.”, ao que a pesquisadora aponta como uma indicação de relação bastante estreita entre o fazer literário e as determinações da vida social; as relações entre literatura e sociedade.

Na citação de Silva, chamamos atenção a para a denominação que a pesquisadora utiliza para o termo ‘capítulo’. Notamos que, em seu estudo, ela parte para a análise dessa obra sob a perspectiva de um livro. Logicamente, Silva parece estar tomando o empreendimento textual de Ramos a partir do dizer do próprio Ramos. No entanto, uma observação se faz necessária. Teria Ramos concebido a ideia desse livro em forma de capítulos autônomos? Ou ainda, pensou Graciliano em publicá-los separadamente em jornais e revistas? Levantamos tais questões na tentativa de compreender o projeto de criação de escritura que alça em seu correlato o projeto de leitura. Assim, pensamos no modo de circulação desse texto em que entram em cena, além do próprio texto, as circunstâncias de uma materialidade textual/linguística que produz textualidade e que envolve os leitores no processo de atribuição de sentido.

Passamos as anotações de Ramos quanto à “construção”, “montagem”, “arquitetura” do livro *Infância*.

Em...

...colaboração de alguns jornais utilizei uma recordação da infância e escrevi Samuel Smiles, que foi publicado no Diário de Notícias. Dias depois, a ..., nova lembrança me induziu a compor Os Astrônomos, que saiu no O Jornal. Vieram em seguida O Menino da Mata e o seu Cão Piloto, em... e Fernando, em Por aí vemos que eu não tinha a idéia de fazer um livro: o primeiro capítulo nascido foi o trigésimo primeiro da obra agora lançado; o segundo foi o trigésimo; o terceiro, o trigésimo segundo; o quarto, o trigésimo terceiro. A ..., veio a lume Um cinturão, o quarto do livro; a ... Uma bebedeira, o quinto.... Só então formei vagamente o projeto (?), revivendo pessoas e factos quase apagados, (?) reconstruir aquela meninice perdida no sertão (RAMOS, NOTAS PARA ENTREVISTA, concedida em 1945, quando do aparecimento de *Infância* (apud SILVA, 2004, p. 52).⁷⁵

A citação que trazemos trata-se de uma transcrição, realizada por Silva (2004), das anotações originais de Graciliano Ramos acerca da confecção de *Infância*. No original, tem-se os títulos dos capítulos que viriam compor o livro. Ao lado de cada título, há o registro de um número, provavelmente, correspondente ao dia, depois o registro de mês, que se supõe ser a data em que cada texto foi escrito, e por último, o registro de outro algarismo que parece sinalizar a ordem de sequência que os textos deverão obedecer. Em “A vila”, tem-se: “8 – novembro – 41”. Na organização manuscrita do material, nota-se que Ramos estabelece uma sequência entre os textos independentemente das datas em que foram concebidos. Neste ponto, chamamos a atenção para o fato de uma possível confluência de gênero já na gênese de *Infância*. Num primeiro salto à consciência do autor lhe veio a ideia de escrever *Infância*, em meio da

⁷⁵ Trata-se de uma transcrição do original de Ramos realizada por Silva em sua tese de doutoramento.

escrita de um outro livro, *Angústia*. Num cenário em que Ramos precisava de recursos para, mesmo preso, sustentar a família; escreve textos soltos “?”, inspirados da própria ideia de um livro, ou o projeto do livro já havia se transformado quando os textos começaram a ser publicados de forma autônoma?

Há registros na historiografia de Graciliano Ramos que pontua que escrever contos – de dentro do cárcere – durante o período em que o autor se encontrava preso por ordem política, acusado de “atividades extremistas” (de 03/03/1936 a 13/01/1937), foi a forma que ele encontrou para continuar sustentando a família. No entanto, no levantamento de dados para este ensaio, deparamo-nos com informações que suscitam dúvidas. A pesquisa de Silva (2004) aponta que, a partir dos originais da composição dos capítulos de *Infância*, o capítulo “A vila”, por exemplo, teria sido escrito no dia 8 de novembro de 1941 e publicado no “Suplemento Literário” de *A Manhã*, do Rio de Janeiro, em 1942, página 56. Por um lado, isso nos leva a pensar que a escrita desse capítulo deu-se após da saída de Graciliano da prisão, e por outro, reforça nossa ideia de confluência de gêneros, uma vez que o livro só é publicado em 1945. Vejamos outros dados levantados pela autora:

Confrontando-se os dados da pesquisa com o manuscrito, observa-se que, de um conjunto de 39 capítulos compondo *Infância*, 27, ou seja 69%, foram previamente vendidos a jornais (Diário de Notícias, O Jornal, A Manhã, Diretrizes, Correio da Manhã, Jornal do Comércio) ou a revistas (Atlântico, Revista do Brasil, Vamos Ler, O Cruzeiro, Anuário Brasileiro de Literatura, Unidade). Parecem justificáveis, assim, os prováveis lapsos, omissões, acréscimos, que a narrativa possa conter; em outras palavras, os elementos relacionados ao modo de produção da narrativa. (SILVA, 2004, p. 54).

Outra questão que surge quando consideramos o que diz Bakhtin acerca dos gêneros do discurso é o lugar de circulação do enunciado, aí estamos pensando na enunciação que traz para junto do texto o seu leitor,

independente de como pensou o autor⁷⁶ do texto. Como já questionamos, com que outros textos liga-se o texto/conto publicado nos jornais e revistas, e quem são seus leitores, e, ainda, em que circunstâncias? O mesmo podemos aferir aos textos/capítulos de *Infância*. Se atentarmos para a própria sintaxe do que escrevemos neste ensaio, já há uma diferença sinalizada quando usamos ‘texto/conto’ no singular e ‘textos/capítulos’ no plural. Essa pista serve para indicar a relação do texto com outros textos, presentes nas diversas esferas da comunicação humana.

Outra questão interessante é apontar, a partir dos registros que se tem do próprio autor, a oscilação do objetivo do projeto editorial para *Infância*, como destacado das citações anteriores:

... **veio-me de repente uma ótima idéia para um livro.**
[...] Provavelmente me virão idéias para novos capítulos mas o que há dá para um livro. (RAMOS, 1980, p. 157).

... **Por aí vemos que eu não tinha a idéia de fazer um livro:** o primeiro capítulo nascido foi o trigésimo primeiro da obra agora lançado; o segundo foi o trigésimo; o terceiro, o trigésimo segundo; o quarto, o trigésimo terceiro. (RAMOS, NOTAS PARA ENTREVISTA, concedida em 1945 (apud SILVA, 2004, p. 52). (Grifo nosso)

Segundo Silva (2004, p. 53), a leitura de cada um dos capítulos de *Infância* é possível de forma separada devido à coesão interna de cada uma dessas unidades, porém, quando lidas no conjunto, é possível também estabelecer ligação entre as narrativas, pois todas as passagens se referem às lembranças de uma mesma etapa da vida: a infância de Graciliano Ramos.

Neste ponto, a partir do exposto, poderíamos problematizar ainda mais o que estamos chamando de confluência de gênero nessa escrita de Ramos. Considerando a paráfrase que fizemos de Silva, e tomando a obra em

⁷⁶ Em tempo, esclarecemos que tomamos o termo ‘autor’ como aquele que assina a obra, não estamos trabalhando neste ensaio com as discussões filosóficas, sobretudo as de Foucault e Barthes, que problematizam essas posições.

seu conjunto, a qual gênero discursivo, pelo viés literário, estaria inscrito *Infância*? Romance, Memórias, autobiografia? Coletânea de contos? Deixamos essas outras inquietações para reflexões futuras.

Silva (2004), em sua pesquisa que busca compreender a formação de leitura no Brasil, também observou a dificuldade em se estabelecer um gênero para *Infância* de Ramos:

É possível também que o termo autobiografia refira-se à categoria mais abrangente, denominada memorialismo, a qual incorporaria memórias, autobiografia, cartas, diários, sem que haja demarcação de fronteiras exatas entre os gêneros. Aqui, a ênfase talvez esteja na escrita de cunho pessoal, no trabalho com a memória. Não obstante as fronteiras pouco rigorosas do gênero, [...] (SILVA, 2004, p. 34).

O memorialismo, para Massaud Moisés (2002, p. 259), compreendido como a literatura de memórias, pode seguir duas direções: uma, em que o autor transpassa experiências biográficas em suas obras de ficção, mesmo de forma inconsciente; e outra, em que o escritor se propõe deliberadamente a narrar sua vida pregressa com os dados retirados de sua memória.

Silva(2004), a partir de Bachelet (1872), chama a atenção, primeiro, para a distinção que se estabelece entre os conceitos de autobiografia e de memórias; e, depois, para a própria definição de autobiografia, cuja alusão à confissão real, verídica, está longe de aceitação consensual nos estudos literários:

Autobiografia: narrativa que uma pessoa realiza de sua própria vida, de seus pensamentos e de seus sentimentos. Um autor de Memórias, qualquer que seja, se coloca mais ou menos em cena, pode oferecer apenas notas, explicações; ele escreve um comentário da história, e não precisa levar em consideração o que se passa no fundo de sua alma; o autor da autobiografia, ao contrário, apresenta uma confissão real, verídica, e escreve o romance de seu coração. (BACHELET, 1872, p. 266 apud SILVA, 2004, p. 35).

Voltemos ao capítulo “*A vila*”. A narrativa do conto se desenvolve em dois planos bastante nítidos: o primeiro descritivo e o segundo analítico. É com essa estratégia enunciativa que o autor faz com que o leitor adentre ao texto, primeiramente como reconhecedor do cenário, para, depois disso, compreender a disposição de cada elemento constitutivo da cena. No primeiro parágrafo de “*A vila*” (transcrito no início desta sessão), temos não apenas uma descrição detalhada do novo lugar onde a família do menino se instala, como também essa descrição é construída sob a perspectiva de um olhar de criança. Desse modo, o narrador infante usa de estratégias comuns às descrições jornalísticas, fazendo uso de comparações. São as comparações que aproximam o ambiente descrito à perspectiva de uma criança. Ao descrever a vila, em que passa a morar, faz um desenho mental dessa geografia comparando-a um corpo humano aleijado. É como se o narrador estivesse olhando de cima para baixo. Poderíamos fazer uma alusão à prática infantil em que a criança olha de baixo para cima; ao olhar às nuvens, a criança constrói figuras imaginativas a mover-se pelo céu.

Esse ponto da descrição é interessante também para pensarmos em duas situações: se optarmos por uma literatura de memória, teríamos Ramos em vida adulta voltando às memórias de quando criança. Nesse caso, seriam memórias de crianças contadas por um indivíduo adulto? Memórias de um adulto de sua vida quando criança? Essa questão não nos parece ser de fácil resposta, e novamente devolvemos a problemática para a emergência da diversidade de gêneros que a narrativa nos propõe.

Outro ponto que merece uma observação é o fato de Graciliano estar escrevendo no momento em que está preso. Poderíamos conjecturar que seriam memórias de “dentro” da vida de “fora”, cabendo ressaltar que Ramos escreve *Memórias do Cárcere* depois que sai da prisão, que se diferenciaria de um “diário do cárcere”. Escrever de dentro a vida de fora num primeiro instante poderia levar-nos a pensar que seria uma forma de Graciliano Ramos “ganhar liberdade” metaforicamente, mas, retomando sua escrita de *Infância*, notamos que a figura não é da metáfora e sim da metonímia. A criança não é livre, ao contrário, está presa e submissa ao mundo dos adultos, sem opinião e vida

próprias. Neste ponto, é interessante o sentimento – da criança – perpassado na obra, não é uma nostalgia de adulto incorrendo no risco de romantizar a vida quando criança. O que nos confunde em *Infância* são os sentimentos trazidos à cena tal como vivendo no mote dos acontecimentos; a criança não é feliz. E somente a criança, vivendo essa infelicidade, parece poder dizer isso.

O segundo parágrafo de *A vila* ainda mantém a descrição, porém, no final desse trecho de menor extensão gráfica, já surgem as primeiras impressões analíticas. “Se a mulher possuísse carta, Seu Antônio Justino perderia nome e sobrenome. D. Maria não tinha carta nem recebia dinheiro do governo – e seu Antônio Justino ainda não havia inteiramente despersonalizado.” (RAMOS, 1976, p. 49). A partir desse ponto em diante as análises vão se tornando mais substanciais, sempre em meio a mais uma descrição geográfica e à soma de mais um personagem.

Tipo mofino era o velho Quinca Epifânio, ossudo, inquieto cara de fome, sovina até nas palavras. Guardava a despensa na loja: barricas bem cobertas, defendidas contra ratos. De manhã um moleque se chegava ao balcão, a cesta pendurada no braço. O avarento destapava os esconderijos, pesava e media longamente a ração miserável: duzentas gramas de charque, dois dedos de tocinho, um pires de feijão. Privava-se disso e despedia o portador, gaguejando. (RAMOS, 1976, p. 53).

No último parágrafo, o plano analítico ultrapassa o descritivo a ponto de ultrapassar a própria infância de Graciliano Ramos. A narrativa pontua como as marcas incrustadas no período da infância enraízam na formação de uma subjetividade. É inútil lutar contra:

Contudo esse julgamento absurdo acompanhou-me. Fixou-se, ganhou raízes. Indigno-me, quero extirpá-lo, reabilitar Seu Afro e D. Maroca. Duas pessoas normais. Penso assim. E desprezo-as, sinto-as decaídas. Impossível deixar de senti-las decaídas. Repito mentalmente os desconchavos de Padre João Inácio. (RAMOS, 1976, p. 55).

Ao final, voltamos à questão: de qual Graciliano é essa conclusão. Do infante? Do adulto? Do preso? Do que deseja se libertar (da prisão, das marcas da infância)? Ao não responder, devolvemos a imprecisão dessa escrita à confluência de gêneros presente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética de la creación verbal*. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1985.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOISÉS, Massaud. *Pequeno dicionário de literatura brasileira*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 1976.

_____. *Cartas*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. Tese (Doutorado). Campinas, SP, 2004.

ALGUMAS LINHAS PARA ABORDAGEM DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ÁFRICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Simone Caputo Gomes⁷⁷

No tempo do colonialismo, ali nunca tinha havido escola, raros eram os homens que sabiam ler e escrever. Mas agora o povo começava a ser livre. O Movimento, que era de todos, criava a liberdade com as armas. A escola era uma grande vitória sobre o colonialismo [...]. As crianças deveriam aprender a ler e a escrever e, acima de tudo, a defender a Revolução. (Pepetela)

Esse trecho de *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela (escritor angolano), auxilia-nos a introduzir o tema da emergência da Literatura Infantil e Juvenil nas jovens nações africanas de língua portuguesa (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe), fenômeno tão recente quanto as suas independências. Por volta de 1975, esses países nasciam, após cinco séculos de dominação portuguesa. E o desenvolvimento da cultura e da educação constituiu tarefa básica a levar a cabo por uma nova consciência intelectual, que primou pela conservação e pela transmissão do patrimônio originário, substrato que resistia à cultura do colonizador.

É a recuperação de raízes, que procuramos demonstrar em nosso livro *Uma recuperação de raízes: Cabo Verde na obra de Daniel Filipe* (1993), dissertação de Mestrado defendida na PUC/RJ, em 1979, em cuja introdução mapeiam-se as relações entre a emergência das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, sua evolução temática e formal, e os fenômenos políticos, econômicos e sociais, como a guerra colonial e a descolonização.

Como sabemos, o colonizador não impôs ao africano somente a sua cultura, mas, sobretudo, a sua língua. Os povos africanos possuem, desde

⁷⁷ Doutora em Letras, Literaturas de Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1988). Atualmente Professora Doutora da Universidade de São Paulo, de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Accessora da FAPESP.

os primórdios, uma cultura própria, com manifestações ligadas à música, à escultura, à literatura oral, à variedade etnolinguística, aos rituais, aos adornos, ao vestuário, ao tipo de alimentação, heranças tradicionais enraizadas na memória, que foram submetidas a um processo erosivo constante que buscou oprimir, deformar e destruir seu patrimônio tradicional e sua identidade.

Enfrentando o fantasma do analfabetismo nessas nações, já que a língua portuguesa, segunda, era dominada apenas por uma elite, e as línguas originárias pertenciam ao âmbito da oralidade, os escritores julgaram necessário conscientizar os seus povos de que, para ser livre, deve-se cultivar o estudo, e o papel da Literatura Infantil e Juvenil apresentou-se como decisivo na aquisição do hábito de leitura.

A evolução das Literaturas Africanas para crianças percorreu, desde sua emergência, passo a passo, a trajetória seguida pela Literatura Infantil surgida na Europa. A etapa inicial desse caminho foi a afinidade com a pedagogia, a Literatura voltada para a transmissão de ensinamentos, muito presa ainda ao moralismo e ao didatismo. A Literatura Infantil e Juvenil Africana seguiu muito de perto esses parâmetros.

Mas é também importante ressaltar que grande parte das Literaturas Infantis Africanas inspira-se nas histórias tradicionais, transmitidas e perpetuadas oralmente ao fio das gerações, sob a fórmula de fábulas, contos, adivinhas e provérbios.

Gabriela Antunes, escritora angolana, já destacava que recolher uma história tradicional e escrevê-la de forma simples é uma atitude constante entre os escritores de livros infantis. Adaptar histórias tradicionais à situação atual é outra estratégia, adotada, por exemplo, por Darío de Melo, também angolano.

Outro aspecto dessas Literaturas deve ser ressaltado: a leitura da realidade. A alusão a temas como a guerra colonial, a Revolução, a crítica da Revolução, as grandes figuras históricas (como Agostinho Neto, Amílcar Cabral, o Comandante Henda), as lutas revolucionárias, as imagens da natureza e da cultura (como o imbondeiro, os bichos da África e o tambor) fazem parte de uma estratégia freireana de ler a terra e a nação.

Falando inicialmente de Angola, onde a produção é maior em quantidade, o primeiro livro para um público não adulto foi publicado em 1977: *Caixa*, de Manuel Rui, seguindo-se *E nas florestas os bichos falaram*, de Maria Eugénia Neto e *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, verdadeiros clássicos da Literatura Angolana.

Mas a grande arrancada desse tipo de produção se deu nos anos oitenta, por iniciativa do INALD (Instituto Nacional do Livro e do Disco angolano), com adaptações de histórias tradicionais para crianças, traduções de livros africanos na coleção “Menino Sol” e o início da coleção “Piô.. Piô” (abreviatura de pioneiro, criança), cujo número inicial saiu em 1982, com *Quem vai buscar o futuro?*, de Darío de Melo. Na coleção, destacavam-se nomes como Gabriela Antunes, Cremilda de Lima, Octaviano Correia, Rosalinda Pombal, autores que participaram também do Suplemento 1 de dezembro do Jornal de Angola e da fundação da Livraria Infantil Miruí, que funcionava como oficina de leitura (com escritores /contadores de estórias, as quais eram recriadas e ilustradas). Na Miruí, as crianças, mesmo as não escolarizadas, tinham a possibilidade de trabalhar sua imaginação.

Em meio à década de oitenta, especialmente depois do I Colóquio sobre Literatura Infantil (1986), promovido pelo INALD, a União dos Escritores Angolanos passou a editar livros para crianças, revelando autores como Maria João e Maria de Jesus Haller. Assim, a partir de 1986, institucionalizava-se a indústria do livro infantil em Angola.

Examinemos, agora, a recente instituição da escrita para crianças em Moçambique.

Nos anos setenta, o Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD) moçambicano lançou duas coleções, a “Era uma vez” e a “Xirico”, na qual foram publicados mais de dez títulos, assim como traduções. Uma terceira coleção para jovens, a “Horizonte”, voltava-se para episódios da História de Moçambique. No semanário *Domingo*, abriu-se um espaço infantil, o Njingiritane. A inspiração na tradição oral, na cultura popular, assim como a leitura do cotidiano constituem ainda fatores preponderantes desta Literatura que seduz pelo prazer de ouvir, mais do que de ler, pois que se inscreve em socie-

dades eminentemente ágrafas (o nível de analfabetismo é ainda bastante alto nas novas nações africanas, apesar do trabalho no sentido de sua erradicação).

Do acervo podemos ressaltar *Contos moçambicanos* (1979), *Papá operário, mais 6 histórias*, de Orlando Mendes (1980, coleção Xirico), *O girassol e Viagem ao meio das nuvens*, de Amélia Muge, os dois pertencentes à coleção “Era uma vez” (1983); também *No tempo do Farelahi*, de João Paulo (1984), *Os animais buscam a água*, de João Arnaldo et al (1985, coleção Xirico), *O gato bravo e o macaco*; *O coelho saltador* (1985, coleção Xirico), *O menino que não crescia*, de Orlando Mendes (1986, coleção Xirico), *Há agitação em Xilunguine*, de Lucas Guimarães Mahota (1989, coleção Horizonte).

Em Cabo Verde, o papel do Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco foi fundamental para a expansão da Literatura para crianças e jovens, despontando em seu acervo os livros de Orlanda Amarílis, Margarida Brito, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Amarílis revitalizou o magma tradicional das estórias do Ti Lobo e do Chibinho (O Tio Lobo e o Sobrinho), adicionando-lhe uma estrutura lúdica no manuseio do livro e na ordenação do contado; Margarida Brito explorou as canções tradicionais de Cabo Verde, especialmente a *morna*, e Magalhães & Alçada buscaram um trabalho interativo com o conhecimento da realidade geográfica e cultural do Arquipélago por meio das aventuras de viagem.

Na República da Guiné Bissau e na República de S. Tomé e Príncipe, a produção ainda é mínima, mas destacam-se livros editados pelo Autor, como o de Alda Espírito Santo (S. Tomé), *Natal no Luchan* (1990), e livros que registram o romanceiro popular, como no caso guineense, em que a estória-advinha, modelo narrativo de tradição africana (nas noites de reunião ou velório), tem por fim o reencontro das origens culturais através da recreação; o livro não revela o nome de quem fixou as estórias, pois o magma narrativo pertence à comunidade. Confirmam-se *As aventuras da lebre atrevida* (1978/9) e *Como a tchoca esconde os ovos* (1979).

Cabe mencionar, ainda, a obra infantil de Manuel Ferreira, natural de Portugal que assume Cabo Verde como sua segunda terra-mãe (era cidadão caboverdiano e casado com uma caboverdiana, Orlanda Amarílis), vasta pro-

dução para crianças em meio à imensa contribuição no campo da crítica, da ficção, do ensino e da orientação de pesquisas, dentre as quais a nossa, com bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian. O grande especialista das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa tinha especial carinho pelos seus textos para crianças, dos quais destacamos *O sandinó e o corá*, *No tempo em que os animais falavam...*, *A Maria Bé e o Finório Zé Tomé*, *A pulseirinha de ouro*, *Quem pode parar o vento?*.

No Brasil, Rogério Andrade Barbosa, trabalhando por algum tempo na Guiné Bissau como voluntário das Nações Unidas, recolheu estórias tradicionais e organizou-as na coleção *Bichos da África: lendas e fábulas* e em *Contos ao redor da fogueira*, obra juvenil.

Exposta essa breve amostra do que podemos explorar em termos de textos infantis e juvenis africanos em língua portuguesa (livros mais recentes serão ainda enumerados adiante), examinemos alguns aspectos a serem explorados no trabalho com eles, como o que foi desenvolvido, na década de noventa do século XX, no Curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil da Universidade Federal Fluminense, ao lado de José Carlos Barcellos (Literatura Portuguesa), Jorge de Sá e Glória Pondé (Literatura Brasileira), na disciplina Literaturas de Língua Portuguesa; também em conferências e em Curso sob nossa coordenação na Casa da Leitura da Biblioteca Nacional/Ministério da Cultura, onde foi apresentado um painel da produção infantil e juvenil de língua Portuguesa na África e em Portugal, reunindo equipes da U.F.F. e da U.F.R.J., com grande repercussão.

A obra de Maria Eugénia Neto, considerada a mãe da Literatura Infantil angolana, espelha a sua posição de intensa colaboradora na luta de libertação nacional e na libertação do homem. Os temas da guerra colonial, da avançada do MPLA (Movimento Popular para Libertação de Angola), o destaque às figuras históricas como Henda e Agostinho Neto (marido de Eugénia) aliam-se ao didatismo proposto anteriormente como aspecto desenvolvido em grande parte dos textos africanos para crianças. *As nossas mãos constroem a liberdade*, numa linguagem pedagógica, transmitia ao público infantil e juvenil da época o horror do colonialismo e os ideais revolucionários,

exaltava a “epopéia gloriosa do povo angolano”, liderado pelo MPLA, em busca da reconstrução da Pátria africana.

O último conto do livro, “No prelúdio da vitória”, partindo de um fato trágico verídico, ressaltava a importância da criança e da cultura para o futuro de Angola. Ngangula, o menino, o pioneiro, foi morto a machadadas pelos colonialistas, agarrado aos seus livros, porque se recusou a denunciar onde se encontravam os companheiros de instrução e luta. A linguagem emociona pelo seu lirismo e a personagem, pelo seu ato de heroísmo:

Ele regressava [...] contente porque vinha de novo para junto dos camaradas do MPLA, que lhe tinham ensinado a ler e a conhecer a sua terra, incutindo-lhe o amor pela liberdade nos seus anseios de jovem pioneiro. Ngangula caminhava cauteloso, pois o inimigo dissimula-se no ondulado da terra e por entre as ervas ressequidas [...]. Sim, ele pensava: ‘Eu serei um guerrilheiro exemplar, que ajudarei o meu povo a ser livre e feliz, e honrarei a memória dos meus irmãos, caídos para que eu Ngangula, possa aprender a ler’ [...] ele vê-se rodeado por um grupo de inimigos armados até aos dentes, que o olham com ar de desafio. A primeira coisa que lhe fazem é revistar-lhe o saco, onde, com tanto carinho, guardava os livros escolares. Lá estão eles, os seus livros queridos, feitos pelos professores do MPLA! [...] Os soldados, enfurecidos, ao verem o conteúdo dos livros, fazem-lhe as perguntas mais díspares. _Aonde vais tu, miúdo? Quem te deu estes livros?Foram os terroristas, não é? Ah! Tu ias na escola, então sabes bem o caminho e vais guiar-nos até lá [...]. Ias na escola aprender as tais aulas políticas, onde vos ensinam o terrorismo, que Angola é dos Angolanos ...Vamos, responde, ou verás como é! Ngangula permanece calado [...].

Preferimos não abordar o massacre que se segue, mas apenas ressaltar que o heroísmo do menino feito homem precocemente representa a história cotidiana de tantos quantos, junto aos grandes comandantes como Henda, fizeram a épica da libertação dos povos africanos.

No livro *A formação de uma estrela e outras histórias na terra*, Eugénia Neto, ao lado de textos formativos que se propõem a reforçar conhecimentos na área científica, apresenta estórias de animais, ora ao estilo das fábulas, ora exaltados como coadjuvantes dos heróis da luta de libertação (como os burrinhos que carregavam munições, roupas e mantimentos para as frentes de batalha); destaca, ainda, os símbolos nacionais da natureza angolana, como o imbondeiro, num conto que alia noções sobre fotossíntese ao valor da árvore como imagem da resistência de um povo e da importância do velho naquela cultura, como representante da herança ancestral. Conversando com as crianças, o imbondeiro revela:

Sou apenas eu, o imbondeiro! A árvore dita misteriosa do nosso continente, mas, na verdade, uma grande amiga do Homem e da Terra. A árvore que sobreviveu milénios para ver a África livre e a alegria dos seus povos. A árvore amiga que deves proteger, pois sou testemunho do passado. E mais: se querem que vos diga (em confiança), sou a árvore que atrai a miudagem e que muitas vezes ela escolhe para personificar a paisagem africana nas suas redações escolares. [...] Quando quiserem, venham junto de mim e, depois de me regarem, fiquem atentos às muitas histórias bonitas que ainda tenho para vos contar. Seremos grandes amigos.

O imbondeiro é personificado na narração e assume o lugar do velho contador de estórias (griot), figura tradicional nas culturas africanas.

Outra obra de Eugénia, *O vaticínio da Kianda na piroga do tempo*, retoma, a partir de um poema de Agostinho Neto, a figura do líder como Herói escolhido, como messias do povo africano, adicionando à narrativa um fio profético-mitológico em que se destacam Kianas (sereias) e orixás. A biografia de Neto é acompanhada com detalhes e valorizada pela transformação mítico-ficcional.

Octaviano Correia, angolano, percorre a linha histórico-política de textos para crianças e jovens em *O país das mil cores*, jogando com a simbologia

e mesmo com a abertura semântica que o trabalho com a cor possibilita. *Fi-ze este fogo à viuvinha* continua desenvolvendo o papel do “miúdo” (da criança ou do pioneiro) nas lutas de libertação, a exemplo do citado conto “Ngungula”, de Eugénia Neto e de *As aventuras de Ngungula*, de Petetela. Ngungula é um órfão da guerra colonial que, aos treze anos, depois do massacre dos pais pelos colonialistas, sem casa ou lavra, viaja pelos kimbos, com o objetivo de conhecer o mundo. Admirador de Nossa Luta, o guerrilheiro que cuidou dele quando seus pais foram assassinados, Ngungula pensa seguir o mesmo destino, mas, depois da morte do amigo, é aconselhado pelo Comandante Mavinga a trocar a guerrilha pela escola.

No tempo do colonialismo ali nunca tinha havido escola, raros eram os homens que sabiam ler e escrever. Mas agora o povo começava a ser livre. O Movimento, que era de todos, criava a liberdade com as armas. A escola era uma grande vitória sobre o colonialismo.

Em suas aventuras, Ngungula se apaixona, torna-se herói, enfim, amadurece, e já começa a ter uma visão crítica acerca do próprio MPLA, de como dentro do próprio movimento de libertação ainda se aplicam os esquemas de exploração e corrupção que estão a ser combatidos. O final da narrativa, de forte apelo ao leitor, sintetiza que “*Ngungula somos nós*”, é o povo angolano que, à custa de muito sofrimento, constrói o seu destino. Vale a pena lembrar que a palavra Angola origina-se do bantu *Ngola*, e nosso herói chama-se Ngungula.

Acentuando a linha crítica da moderna Literatura Angolana, *Quem me dera ser onda*, de Manuel Rui, apresenta-nos também as crianças com um papel preponderante na leitura da realidade, mas agora desvendando com mais crueza as mazelas da pós-revolução. O paraíso não foi criado, afinal. A igualdade ainda não existe, a corrupção continua, assim como o tribalismo e os resquícios de autoritarismo. Contra tudo isto se insurgem as crianças, a germinar o futuro no espaço livre da imaginação, na escola (nas aulas de redação e através da postura democrática e instigante da professora que depois foi transferida), na vida em comunidade.

Morto o porquinho de estimação das crianças para degustação dos pais e dos vizinhos, até então inimigos, Ruca (o herói menino) quer ser onda, porque “onda ninguém amarra com corda”, porque onda é livre, como ele gostaria que Carnaval da Vitória, o seu amiguinho animal, fosse. *Quem me dera ser onda*, um dos mais ricos e belos textos da Literatura Angolana atual, pensa a liberdade já dentro de um espaço nostálgico da imaginação, diferentemente da euforia das obras pós-independência que se voltavam para a temática revolucionária.

Outra linha narrativa, a de reescrita da tradição oral, é representada em Angola por vários autores, como Gabriela Antunes: *Estórias velhas, roupa nova*, em que registra as fábulas africanas, como “A abelha e o pássaro” (também reescrita por Rogério Andrade Barbosa, brasileiro, em *Bichos da África*, vol. 2.); os contos de decifração de enigmas ou de cumprimento de tarefas, como “A noiva do rei” (“minha noiva deverá vir ter comigo nem nua, nem vestida, nem a andar, nem a voar”) ou “O fumo e o vento não casaram” (para ter a mão da noiva, Sambo deveria levar a seu pai um molho de vento e, em troca, sugere ao chefe: “Vem comigo e traz um molho de fumo para juntos trazermos o vento”. E ganha a noiva amada).

A obra infantil de Manuel Ferreira enfatiza, também, esses aspectos. *Quem pode parar o vento*, uma de suas mais belas narrativas, retoma as estórias de animais, destacando a esperteza do cágado, que se propõe a inventar um artifício para segurar o vento. Em *A Maria Bé e o Finório Zé Tomé*, o enigma persiste, quando Maria pede que seja transportada uma saca de água e Zé quer uma rodilha de fumo. Para selar o noivado, vale o jogo de esperteza contra esperteza. Num estilo simples, onomatopaico e poético, Manuel Ferreira descreve, além da fauna e dos costumes africanos, a flora, os símbolos, enfim, toda a ambiência que cerca o contado. A paixão pela música é representada pela luta que o esperto Sandinó (o “coelhinho espertinho”) empreende com o Lobo-Lobão comilão pela posse do **corá**, instrumento musical típico que, não sem motivo, adornava o canto da sala da residência de Manuel Ferreira, conforme testemunhamos.

A medicina do curandeiro, representada pela Serpente da floresta em narrativa de mesmo nome, e o símbolo maior da África, o tambor, são temas

desenvolvidos em textos de igual beleza e que procuram empreender a recuperação das raízes africanas.

A pulseirinha de ouro gira em torno das aventuras de uma menina que anda de terra em terra dentro de um tambor cantador e “A primeira viagem à lua e o tambor africano”, lenda bijagó (etnia da Guiné), recria a estória do macaquinho que chega à lua e ganha dela um presente: um tamborinho; ao voltar a terra, nosso aventureiro amiguinho, através de suas peripécias, dará a conhecer a todos os recantos africanos a importância do instrumento, que se eleva à categoria de símbolo máximo do continente:

O tambor tamborinho ficou tão querido e tão estremeado do povo africano que, em dias de tristeza ou em dias de alegria, é ele quem melhor exprime a grandeza da sua alma.

Gostaria de ressaltar, ainda, a produção de Cabo Verde, realidade que conheço de perto no contacto pessoal com seus escritores, com as ilhas e sua cultura, da qual sou estudiosa mais assídua e há bastante tempo.

O livro *Facécias e peripécias*, 1990, de Orlanda Amarílis, célebre ficcionista caboverdiana, recria as estórias tradicionais do Ti-Lobo bobo e do esperto Chibinho, seu sobrinho, misturando a narrativa de viagens com a de animais (o Dr. Javali-i-i, o Macaco Lampeiro, o Urso Lavandeiro, o Cão Lacrau e o Gato Rinhaunhau) e utilizando artifícios lúdicos que reconstruem a estória do ponto de vista do leitor que a manuseia (“Vens da página 4? Então continua a ler a ver se gostas”/”Se quiseres, salta para a página 17. Vais encontrar um fim diferente.”).

Canções infantis, de Margarida Brito, explora o lado pedagógico, assim como o lado lírico e recreativo. As letras, inspiradas no ambiente e vivência social das ilhas, foram construídas através de consultas ao repertório das crianças, e acompanhadas das partituras musicais que reproduzem o acervo musical do Arquipélago, rico em **mornas** e **coladeiras** (canções tipicamente crioulas) imortalizadas pela celebrada Cesária Évora. A língua é dupla, portuguesa e caboverdiana (o crioulo de S. Vicente, de mistura com os crioulos de Boa Vista e de Santiago). A temática apresenta os aspectos caboverdianos

fundamentais como a terra, o vento, a chuva (desejada no meio de tanta seca), a viagem, o mar, a pesca, os pequenos animais (como o burrinho e a cabrinha), os tipos da terra, como a vendedora de peixe, e projeta-se para aspectos universalistas, como o apelo à união, num “coro” de fraternidade.

Outra obra instigante (para jovens), *Uma aventura nas Ilhas de Cabo Verde*, 1990, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, mistura a narrativa detalhada de uma viagem de Portugal a Cabo Verde, e a carreira aérea entre as ilhas, com a narrativa de ficção. Diante de nossos olhos passam as imagens da Clara, recepcionista da Companhia de Turismo do Aeroporto do Sal, o Hotel Praia-Mar, A Cidade Velha e as estórias de piratas a ela relacionadas, o campo de concentração do Tarrafal, todos na ilha de Santiago; o vulcão da Ilha do Fogo, os festivais de música com os “Tubarões ao vivo” na Baía das Gatas, Ilha de S. Vicente; a vegetação exuberante da ilha de Santo Antão, em contraste com a seca dominante no resto do Arquipélago e mesmo em uma parte da ilha. E, costurando tudo isto, as aventuras dos meninos entre bandidos, piratas, gênios da montanha e prisões em grutas, imprimindo um dinamismo e um interesse crescentes ao contado.

Luisa Queirós, pintora, em *Saaraci, o último gafanhoto do deserto*, 1998, apresenta, com jeito de fábula, a fauna do arquipélago, os ventos, o ambiente desértico, numa fusão entre contação de estórias e pintura que leva o leitor a adentrar o pequeno universo encantado em que transforma a(s) ilha(s).

A cruz do Rufino, de Fátima Bettencourt, 1998, faz uma incursão pela história de Cabo Verde, entremeando-a com o conhecimento da história dos portugueses, povo que colonizou o arquipélago, de forma a apaziguar arestas e levar o leitor a valorizar as contribuições portuguesas para a cultura caboverdiana.

Hermínia Curado Ferreira, nas suas *Histórias de encantar*, 2000, une a fauna às recorrentes figuras folclóricas do Ti Lobo e do Chibinho para contar a estória da sementeira em pó, isto é, a luta secular do caboverdiano contra a seca: semear e esperar que a chuva venha. Valores como a união, a paciência, a determinação vão sendo transmitidos às crianças, em linguagem lírica e afetiva.

De forma semelhante, Marilene Pereira, em *Bentinbo, o menino traquinas*, 2000, personifica o vento caboverdiano, importante elemento da natureza que ora nega a chuva, ora a traz em demasia, como um menino e parte deste motivo para dar a conhecer ao seu leitor a realidade climática das ilhas.

O *monstrinho da lagoa rosa*, de Graça Matos Sousa, 2001, como nas *Histórias de encantar* de Hermínia Curado, ressalta o poder da solidariedade para as crianças de Cabo Verde e, por extensão, para a sobrevivência do povo das ilhas.

O conto *Mingnim, o pirata*, de António Luis Rodrigues, 2003, apresenta sob uma perspectiva crítica a realidade caboverdiana: as famílias numerosas, a emigração masculina e os trabalhos duros enfrentados pelas mulheres, a dificuldade de sobreviver numa estrutura agrária em terras de extrema seca, a música tradicional (a morna), a preocupação com as crianças de rua e outros problemas sociais.

Já mais perto de nossos dias e antecipando a elevação da Cidade Velha (antiga Ribeira Grande, primeira capital européia na África), a Patrimônio da Humanidade, Marilene Pereira, brasileira radicada em Cabo Verde, lança, em 2007, com a chancela UNESCO, *Aventuras na Cidade Velha*, pela Coleção Monumentos. O refrão “era uma vez” inicia a contação da história do primeiro marco do colonizador no arquipélago, apoiada na ação de um grupo de estudantes que excursiona. Em quadrinhos, o leitor imerge no mundo caboverdiano do século XV, conhece o patrimônio material, interpreta os símbolos.

Dina Salústio, em *A estrelinha Tlim Tlim*, 1998, reúne, para a festa de aniversário da estrelinha, “as Estrelas e os Planetas, os Cometas e o Vento, as Nuvens e o Orvalho, o Calor, o Frio e a Neve”, os Países de Língua Portuguesa (cada um com seu presente simbólico, como aqui procuramos reunir cada país africano com seus textos, dádivas para as crianças e jovens). Ao final, a comemoração é coroada pelo “milagre” da chuva que cai abundantemente em Cabo Verde.

Como é possível depreender desta sucinta panorâmica, nas sociedades africanas em que saber ler é, ainda hoje, um privilégio, as instituições vinculadas à escrita para crianças e jovens têm mostrado a preocupação de que

eles reconheçam no que leem o seu universo vivencial e têm privilegiado os aspectos lúdico, cognitivo, educativo e ideológico, embora pareça que alguns autores tenham levado ao extremo, principalmente logo após as independências, esta última intenção, fazendo-a sobrepor-se ao encantamento lúdico e imaginário da leitura.

Pelo exposto, nossa reflexão acerca da Literatura Infantil e Juvenil nos países africanos de Língua Portuguesa a percebe, a princípio, como discurso à busca de uma identidade e dos próprios modelos, tentando inscrever-se nos valores do universo africano, ao mesmo tempo em que procura fundar um espaço imaginário novo, diferente do imaginário dos pais, tão contaminado de fadas, Brancas de Neve e contos da Carochinha trazidos pelo colonizador. À medida que se sedimentam as imagens de cada uma das nações africanas de língua oficial portuguesa, sobretudo no limiar do nosso século, os textos afundam suas raízes nos universos respectivos, assumindo autonomias temáticas, contextuais e formais.

Como afirmava Maria Eugénia Neto (no I Colóquio sobre a Literatura Infantil, 1986), os textos deve[ria]m “deixar de falar de reis e de príncipes para falar das próprias histórias da [nossa] vida e das coisas que acontecem todos os dias com os homens” (*Contos moçambicanos*/2, 1979). Essa abordagem dos cotidianos de cada país, com suas belezas e problemas, a par da exploração de uma linha imaginário-maravilhosa e lúdica, parece-nos uma trilha que começa a se consolidar nas narrativas voltadas para as crianças e jovens nos contextos africanos de língua oficial portuguesa.

Por ora, somos obrigados a uma pausa, mas pretendemos abordar com mais detalhe, em outro momento, a produção voltada para os públicos infantil e juvenil que vem sendo desenvolvida no século XXI pelos escritores dos PALOP.

REFERÊNCIAS

- AAVV. *Contos Moçambicanos - 2*. Maputo: INLD, 1979.
- AAVV. *As aventuras da lebre atrevida*. Bissau: Conselho Nacional de Cultura, 1978.
- AAVV. *Como a Tchoca esconde os ovos*. Bissau; Lisboa: Departamento de Edição e Difusão do Livro e do Disco da Direcção Geral da Cultura : Fund. Calouste Gulbenkian, 1979.
- AMARÍLIS, Orlanda. *Facécias e peripécias*. Porto: Porto Ed., 1990.
- _____. *A tartaruginha*. Praia-Mindelo: Instituto Camões, Centro Cultural Português, 1997.
- ANTUNES Gabriela. *Estórias velhas, roupa nova*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1988.
- _____. *Kibala, o rei leão*. Luanda: INALD, 1982.
- _____. *O Castigo do Dragão Glutão*. Luanda: INALD, s/d.
- ARNALDO, João et al. *Os animais buscam a água*. Maputo: INLD, 1985.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos ao redor da fogueira*. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.
- _____. *Bichos da África: lendas e fábulas*. São Paulo: Melhoramentos, 1988. 4v.
- BETTENCOURT, Fátima. *A cruz do Rufino*. Praia-Mindelo: Instituto Camões, Centro Cultural Português, 1998.
- BRITO, Ineida Kénia. *Princesa Laginha*. Mindelo: Biblioteca Municipal do Mindelo, 2003.
- BRITO, Margarida. *Canções infantis*. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro, s.d.
- CORREIA, Octaviano. *O esquilo de cauda fofinha e o dendém apetitoso*. Lisboa: Plátano, 1982.
- _____. *O país das mil cores*. Luanda: INALD, 1980.

Tecendo Literatura: Entre vozes e olhares

COSTA, Mizé. *Histórias que eu contei e poemas*. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1996.

ESPÍRITO SANTO, Alda. *Natal no Luchan*. S. Tomé: [Ed. De Autor], 1990.

FERREIRA, Hermínia Curado. *A magia das palavras*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2003.

_____. *Estórias de encantar*. Praia: Instituto de Promoção Cultural, 2000.

FERREIRA, Manuel. *Quem pode parar o vento?* Lisboa: Plátano, 1982.

_____. *O sandinó e o corá*. Lisboa: Plátano, 1981.

_____. *A Maria Bé e o Finório Zé Tomé*. Lisboa: Plátano, 1980.

_____. *No tempo em que os animais falavam...* Lisboa: Plátano, 1977.

_____. *A pulseirinha de ouro*. Lisboa: Plátano, 1971.

GOMES, Simone Caputo. *Uma recuperação de raízes: Cabo Verde na obra de Daniel Filipe*. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1993.

HALLER, Maria de Jesus. *FÁ... PE... LÁÀÀ!!!* Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1988.

MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel. *Uma aventura nas Ilhas de Cabo Verde*. Praia, Instituto Caboverdiano do Livro, 1990.

MAHOTA, Lucas Guimarães. *Há agitação em Xilunguine*. Maputo: INLD, 1989.

MELO, Dário de. *Quem vai buscar o futuro?* Luanda: INALD, 1982.

_____. *No país da brincaria*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1988.

MENDES, Orlando. *Papá operário, mais 6 histórias*. Maputo: INLD, 1980.

_____. *O gato bravo e o macaco; O coelho salteador*. Maputo: INLD, 1985.

_____. *O menino que não crescia*. Maputo: INLD, 1986.

MONTEIRO, Manuel Rui. *A Caixa*. Luanda, Conselho Nacional de Cultura, 1977.

_____. *Quem me dera ser onda*. Luanda: União de Escritores Angolanos, 1982.

MUGE, Amélia. *O Girassol*. Maputo: INLD, 1983. Poesia.

_____. *Viagem ao meio das nuvens*. Maputo: INLD, 1983.

- NETO, Maria Eugénia. *E nas florestas os bichos falaram*. Luanda: INALD, 1977.
- _____. *As nossas mãos constroem a liberdade*. Luanda: INALD, 1979.
- _____. *A formação de uma estrela e outras histórias*. Luanda: INALD, 1979.
- _____. *O vaticínio da Kianda na piroga do tempo*. Luanda: INALD, 1989.
- PAULO, João. *No tempo do Farelabi*. Maputo: INLD, 1984.
- PEPETELA (Artur PESTANA). *As Aventuras de Ngunga*. 6.ed. Luanda: UEA, 1988.
- PEREIRA, Marilene. *Aventuras na Cidade Velha*. Mindelo: Gráfica do Mindelo-UNESCO, 2007.
- _____. *Bentinbo traquinas*. Praia: Instituto de Promoção Cultural, 2000.
- _____. *1, 2, 3*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional, 2002.
- POMBAL, Rosalina. *Lutchila e outras histórias*. Luanda: INALD, 1982.
- _____. *O pequeno elefante e o crocodilo*. Luanda: INALD, 1982
- QUEIRÓS, Luisa. *Saaraci, o último gafanhoto do deserto*. Praia-Mindelo: Instituto Camões, Centro Cultural Português, 1998.
- RODRIGUES, António Luis. *Minguim, o pirata*. Mindelo: Biblioteca Municipal do Mindelo, 2003.
- SALÚSTIO, Dina. *A estrelinha Tlim Tlim*. Praia-Mindelo: Instituto Camões, Centro Cultural Português, 1998.
- SOUSA, Graça Matos. *O caracol Julião*. Praia-Mindelo: Instituto Camões, Centro Cultural Português, 2001.
- _____. *O monstinho da lagoa rosa*. Praia-Mindelo: Instituto Camões, Centro Cultural Português, 2001.

RELAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL E SAÚDE: LÚCIA GÓES “BRINCA DE MÉDICO” E NÃO SABE

Tatiana Piccardi⁷⁸

Quando recebi o convite para participar desta coletânea de textos em homenagem à Lúcia Pimentel Góes, senti-me ao mesmo tempo honrada e assustada. Sou daquelas estudiosas da linguagem que enveredou pelos caminhos da linguística e que foi gradualmente se afastando dos estudos literários. Sou daquelas profissionais que acreditou que haveria uma encruzilhada nos estudos da linguagem que obrigaria o estudioso a fazer uma opção. Se tomasse um dos atalhos, seguiria a estrada da linguística moderna, estrutural, científica, ininteligível em vários aspectos, limitada em outros tantos, mas paradoxalmente capaz de descrever, e, quem sabe, explicar isso de que nos servimos todos os dias e de cuja potência e complexidade em geral nem nos damos conta: a linguagem. Se tomasse o outro atalho, seguiria a estrada dos estudos literários, em suas diferentes modalidades, todas necessariamente impregnadas por aquilo que é característico da literatura: seu caráter vivencial, prenhe de sentidos possíveis e pouco afeito às grades estruturalistas, apesar das tentativas insanas dos que achavam que podiam estabular, sem danos ao animal, o belo potro libertário que é a linguagem humana. Já andava há tempos cônica do mal da separação das disciplinas – que, a bem da verdade, vêm ensaiando um namoro promissor – quando chegou o convite. Do susto à decisão de enfrentar o desafio foram quinze dias aproximadamente. Mediquei-me da coragem necessária e iniciei a pesquisa que daria base à escritura deste texto, buscando, em especial, os livros antigos de Lúcia Góes. Foi quando me encantei com *Trim*.

78 Doutora em Letras pela USP, pós-doutoranda em Linguística na Unicamp, professora, pesquisadora da linguagem, escritora e gestora social nas áreas de saúde e assistência a crianças com câncer.

Identidade e diferença trinta anos depois

A funcionária da biblioteca do IEL, na Unicamp, espantou-se ao registrar minha retirada daquele exemplar de *Trim*, uma edição da Melhoramentos, de 1982. O último empréstimo havia sido feito há vinte anos! Por que há tanto tempo? Pensei em buscar a resposta, mas achei mais rica e produtiva a dúvida, o mistério que envolveu, para mim, aquele fato inusitado e até certo ponto incompreensível. Não saber a resposta fez com que minha curiosidade se voltasse na direção do pequeno *Trim*, e não na direção daqueles que, naquela biblioteca em particular, não souberam, não puderam ou não quiseram conhecê-lo.

Mas, antes de falar de *Trim* e de estabelecer algumas relações que considero fundamentais, teço um breve comentário sobre o livro em si. Quase trinta anos depois, o texto permanece excelente. Trata-se de literatura infantil da mais alta qualidade, sensível na temática e belo como composição estética. Tem a virtude de ter sido escrito na norma culta da língua portuguesa, e de modo acessível a qualquer leitor, numa época em que não era atitude prepotente escrever num português “padrão”. Ao contrário, a atitude aqui é a de reconhecer no leitor sua capacidade de usufruir dessa linguagem e de nela se deixar levar, aprendendo em sua beleza própria as regrinhas de um tipo de “bem falar” que caiu em um descrédito expresso nos discursos pedagógicos em voga. Preconceito às avessas? Sem dúvida. Um preconceito que tira da criança a oportunidade de aprender.

O fato é que trinta anos depois o pequeno *Trim* continua vivo e, em sua mudez, inspira-nos a falar... sim, a falar sobre preconceito e políticas de inclusão, tópicos que imediatamente me vieram à mente durante a leitura. Imaginei que *Trim*, sem voz, pode ser a voz de muitas crianças ainda hoje e inspirar ações verdadeiramente inclusivas por parte de professores e pais preocupados com o destino de seus filhos “diferentes”.

Os estudos de linguagem de viés pós-estruturalista são perpassados pela reflexão a respeito da exclusão como mecanismo constitutivo das identidades na linguagem. Observa-se que as identidades são, via de regra, afirmadas/constituídas em discurso a partir do não reconhecimento do outro. No

entanto, observa-se também que este processo, comum em gêneros discursivos não literários, pode ser subvertido no texto literário, e é o que o desenrolar da história de *Trim* nos mostra. Ingenuidade de Lúcia Góes? Excesso de otimismo pedagógico no que se refere à tentativa de ensinar a criança (e o adulto) a conviver com a diferença e a respeitar o que é diferente? Não creio. Parece-me que o que temos em *Trim* é a construção de um discurso que ficou meio esquecido, ao ser fortemente sobreposto por discursos muito fortes, discursos que se fazem representar muito bem em discursos governamentais, que autorizam certos modos de produção de políticas públicas e “emudecem” outros.

Hoje, as políticas públicas nas áreas de educação, saúde e assistência social valorizam a diferença, na tentativa de tornar o diferente igual... E estimulam o agrupamento dos “diferentes” em identidades sociais que, a pretexto de se erigirem como força política, diluem o sujeito “diferente” em polêmicas que não necessariamente lhe servirão a uma vida mais feliz. A simples leitura de *Trim* pode suscitar a emancipação do diferente e ao mesmo tempo estimular aquele que de forma vaga se define como normal (ou são) a sentir profundamente o quanto de si há no outro e o quanto o estender as mãos gratifica e promove a existência de um mundo melhor.

Embora as pesquisas sobre a relação entre linguagem e identidade tenham contribuído nas últimas duas décadas para compreender as novas identidades, na imbricação entre o poder político e a vida cotidiana nas sociedades contemporâneas e pós-modernas; e, da mesma forma, o estudo multi/inter/transdisciplinar dos aspectos subjetivos e culturais da expressão de identidades na linguagem tenha contribuído para renovar a compreensão e a crítica de diferentes práticas e formas de agir na linguagem, as reflexões teóricas sobre conceitos fundamentais para os estudos da linguagem, como os de sujeito e língua, ainda titubeiam entre abordagens mais e menos politizadas, em prejuízo da qualidade dessas reflexões. A literatura infantil me parece um campo extremamente fértil de manifestação da diferença e de expressão/construção de identidades e que, tendo um caráter didático/pedagógico, pode incitar a uma compreensão de sujeito e língua inovadora e mais afim com as práticas

de uso da linguagem. Quem sabe uma compreensão que, sem abolir o caráter político que qualquer categoria dita científica possui, possa atribuir ao sujeito e sua língua um caráter profundamente vivencial, segundo o qual a relação com o outro e o reconhecimento da diferença dão-se não necessariamente via mecanismos de exclusão.

A construção do personagem Trim é exemplar. Tem-se aí um sujeito que se constrói como identidade (é uma criança muda, que, portanto, “per-tence” a uma certa categoria de crianças); mas que não opera pelo não reco-nhecimento do outro, já que sua ação discursiva não é política em sentido estrito; e vivencia profundamente sua condição, não apenas pela linguagem verbal que mimetiza, mas pela linguagem musical. As línguas que fala não são, portanto, simplesmente estruturadas como sistema de códigos ou instru-mento de comunicação, mas traduzem-se como performance do sujeito e sua extensão. As linguagens deixam de ser, assim, recursos à parte (internos ou externos ao sujeito), mas um modo de ser da própria espécie.

Sendo performance, constituindo-se como o modo de ser de uma espécie falante, a linguagem não significa apenas, mas permite ao sujeito atuar no mundo enquanto enuncia. A linguagem produz efeitos, que se concreti-zam mais pelas imagens suscitadas do que pelo “conteúdo” semanticamente significado nos segmentos enunciados.

É nesse sentido que se pode dizer que o texto de *Trim* se constrói como uma metáfora perfeita do que tenho chamado, em estudos ainda inci-pientes, de frágil-força humana expressa e construída pela linguagem. Trim, em tese, é mais frágil do que os outros porque não fala, porque é mudo, mas dessa fragilidade nasce o amor (a força) que o transforma em músico, amor este que se alimenta e cresce nas relações permeadas pela linguagem musical e pela linguagem gestual que enuncia palavras por todo o corpo... O círculo virtuoso está formado e todos podem dele participar.

A metáfora erigida apresenta força ilocucionária peculiar. Trata-se de força curativa, que transmuta, pela linguagem, o doente em são e o são em doente.

Estudos linguísticos sobre a linguagem e a literatura como antidoto

É ainda preponderante na linguística a ideia de que a função central da linguagem relaciona-se à possibilidade de ser neutra e objetiva e que, como decorrência, enunciados neutros e objetivos são passíveis de circular nas práticas sociais. Esta ideia, que nasce no bojo de uma filosofia positivista sobre ciência, na qual a linguística se inspirou desde a sua fundação, tem ofuscado um fenômeno inegável, o de que a subjetividade e as emoções estão sempre presentes na linguagem, mesmo que encobertas sob o manto da neutralidade e da objetividade. Esta ideia relaciona-se a outra: a de que existiria linguagem pura. A ciência positiva é a origem e o reflexo dessa noção, ao fazer crer que a linguagem da ciência fala por si. Ocorre que, como diz Rajagopalan⁷⁹, referindo-se à mistura de línguas e à miscigenação na linguagem, “Talk of purity is a political project”. Onde há a defesa da pureza, há a defesa de interesses; a defesa da pureza é, sobretudo, estratégia discursiva, e não uma questão de verdadeiro ou falso.

Disciplinas como a sociolinguística, as diversas análises do discurso, a linguística textual, a análise da conversação, as linguísticas da enunciação, a linguística crítica, entre outras (que compõem o núcleo de disciplinas que trabalham a vertente texto-discurso), deram passos importantes no sentido de relativizar tais neutralidade e objetividade, ao deslocar o sujeito falante ideal do centro da cena enunciativa e dar lugar de destaque ao que de modo geral se convencionou chamar de contexto sócio-histórico. As determinações de caráter social e histórico às quais o sujeito se submete ao falar abalam, em termos teóricos, a possibilidade linguística de ser neutro e objetivo, na medida em que o sujeito só pode falar de um lugar pré-determinado e que as “intenções” que regeriam sua fala estão calcadas não em sua vontade de expressar, mas em coerções sociais que o impelem a falar o que é preciso.

79 Em texto em fase de produção intitulado “The ‘Outer Circle’ as a role model for de ‘Expanding Circle’”.

Tais disciplinas nasceram em contextos históricos em que o estruturalismo estrito que fundamentou epistemológica e metodologicamente a linguística desde o seu início começava a ser “desconstruído” (décadas de 50 a 70) nos países centrais produtores de conhecimento na área, em especial França e Inglaterra. No entanto, mantêm-se estruturalistas no sentido amplo do termo, na medida em que preservam a distinção tradicional sujeito-objeto (sujeito falante e linguagem), com a diferença fundamental de que o sujeito falante passa a ser visto como determinado. A determinação social e histórica do sujeito, no entanto, não dá conta de compreender os efeitos de imprevisibilidade das falas e seu caráter performativo e mobilizador, em especial em contextos comunicacionais de alta complexidade, como o são os contextos multilingues (dialetal e socioculturalmente entendidos) promovidos pelo intenso e crescente processo de globalização. Nesses contextos, observa-se o apagamento da distinção tradicional sujeito-objeto, na medida em que, para articular e fazer valer uma posição em meio à diversidade, o sujeito de linguagem a toma por inteiro, nela se imiscui, vivencia-a em sua corporalidade, de modo que aquilo que enuncia é aquilo que o sujeito precisa construir de si.

Ora, é justamente no campo da literatura que a presença de um sujeito vivencial é mais marcante, pois a separação sujeito falante e linguagem só ocorre *a posteriori*, ou seja, sob o olhar crítico do analista, e não no processo vivo de escritura e leitura, em que enunciador e co-enunciador (empíricos e discursivos) relacionam-se embebidos (e por vezes embebedados!) pela linguagem.

Na esteira dessas reflexões é que insiro a questão que de certa forma introduzi no início deste texto: a necessidade de se repensar o papel da linguística e seu escopo, reaproximando-a da literatura. A literatura deixa de ser um campo discursivo repleto de gêneros a destrinchar e descrever, para se tornar a fonte viva onde o linguista revivifica a língua e o sujeito semimortos que se acostumou a estudar.

A caminho de uma linguística pós-estruturalista: o que Trim tem a ver com isso?

Otoni (2002) estabelece uma interessante relação entre a proposta filosófica de Wittgenstein e a de Austin. Embora de modo geral os dois estudiosos se alinhem, na medida em que, inseridos no mesmo contexto histórico, ambos se posicionam criticamente contra os pressupostos em voga na filosofia analítica e abrem as portas para os estudos do que se convencionou chamar de linguagem ordinária⁸⁰, a ruptura proposta por Wittgenstein seria ainda neo-moderna, enquanto a de Austin seria pós-moderna, segundo distinção feita por Ruby (1990)⁸¹. Segundo Otoni (2002), Wittgenstein “teria procurado recuperar uma *modernidade inacabada (modernité inachavée)*, identificando-se com a universalidade e a razão moderna”, enquanto Austin teria rompido com uma cultura anterior (a moderna), desarranjando-a. Nessa direção, pode-se dizer que Austin, juntamente com outros filósofos mais ou menos contemporâneos (como Derrida e Foucault), desconstrói todo um modo de fazer filosofia (o modo da modernidade). Com isso, afetam os estudos da linguagem que nesse modo se assentam e anunciam um modo pós-moderno (e pós-estruturalista) de estudar a linguagem, mais afim com o novo desenho social ora imposto pelas diásporas provocadas pela globalização, em escala crescente, tanto em termos da velocidade desses movimentos, como em termos da complexidade desses rearranjos intersociais e interculturais.

Alinhado, assim, ao que hoje entendemos por pós-estruturalismo nos estudos linguísticos, para Austin, o sujeito não se afasta do objeto linguagem. De fato, a ideia de afastamento é em si uma abstração estruturalista, pois o que se observa é que o ato de fala é indissociável do ato de realizar uma ação ao falar; ou, dito de outro modo, o sujeito é indissociável da linguagem que produz. O ato de fala se dá num mundo palpável e contingencial, em que a corporalidade está presente e as intenções se transformam em força ilocucionária e efeitos perlocucionários que só existem enquanto tais porque há su-

80 Rajagopalan (2009) traça um breve e excelente panorama do que seja a filosofia da linguagem ordinária (FLO) e sua repercussão em diferentes disciplinas; posiciona Austin no centro dessa filosofia; e, de certa forma, lamenta a pouca compreensão que a FLO têm tido no interior do que se conhece por linguística propriamente dita (linguistics proper).

81 Otoni cita Ruby, C. (1990) – *Le Champ de Bataille – post-moderne/ neo-moderne*. Paris: Edition l’Harmattan.

jeitos concretos, que buscam na e pela linguagem marcar posições, defender interesses e consolidar identidades.

É desta forma que Austin entende o ato de fala como eminentemente performativo, em oposição ao que se conhece por enunciado constativo, ou declarativo (outra abstração fruto da modernidade, a qual Austin combate firmemente).

Dessa forma, o desafio central de uma linguística pós-estruturalista é o de identificar, a cada situação de fala, as implicações possíveis da força ilocucionária em jogo e dos possíveis efeitos perlocucionários. Tal identificação não poderá contentar-se com a mera descrição da força ilocucionária e dos efeitos perlocucionários que, como qualquer descrição, é incompleta e parcial, mas deverá oferecer um quadro interpretativo útil aos sujeitos envolvidos na prática discursiva em estudo, que lhes possibilite a avaliação e o controle possível da performatividade a fim de que se amplie a possibilidade de ocorrência de atos de fala felizes.

O pequeno Trim pode ser “lido” como um exemplo de sujeito de linguagem produtor de atos de falas felizes, que se constrói como sujeito único, identificado com suas limitações e ao mesmo tempo aberto ao outro e à diferença. O personagem é construído como sujeito que controla até certo ponto seus atos de fala e que consegue trilhar seu percurso de modo a ampliar a experiência própria por meio de processos de inclusão. Sua fala é performativa na medida em que ele a gerencia e por ela (na interlocução com os demais) se transforma constantemente.

As implicações possíveis da frágil-força de Trim expressa em discurso são a construção explícita de relações de integração, cujo alcance afeta o co-enunciador e o faz acreditar em seu próprio potencial. Se pensarmos que *Trim* foi escrito para crianças, podem-se imaginar seus efeitos perlocucionários que, de um modo ou outro, levam o co-enunciador à consciência das diferenças individuais aliadas ao potencial criador que cada qual pode fazer desabrochar. As relações entre ética e estética e seu valioso caráter pedagógico começam a se estabelecer a partir deste ponto, e justificam, por si, o lugar central da literatura infantil nas práticas escolares. Não como tópico extra e/

ou desvinculado dos conteúdos programáticos, não como mera diversão ou entretenimento, nem tão pouco como mais uma forma de “ocupar” o aluno. Como diz Cunha (2009), a respeito da falta de compreensão sobre a importância da literatura infantil na escola:

Uma das principais razões para isso decorre da crença de que o conhecimento estético é totalmente dissociado do conhecimento científico, do conhecimento do cotidiano e da ordem sociopolítica, tal como concebeu a arte como circunscrita ao usufruto das elites econômicas. Uma questão a ser revista.

A linguagem em *Trim* é performativa na medida mesma em que aciona no leitor um novo modo de ver o mundo, um sentimento fraterno e solidário em relação àquela criança muda que desabrocha e o reconhecimento de que histórias de outros *Trims* também podem ter finais felizes, basta que ajamos, basta que entendamos que ser tocado pela linguagem e permitir que seus efeitos se transformem em ato é a necessária ação ética decorrente da fruição estética.

A frágil-força de *Trim* e o efeito curativo de seu falar

Austin (1975) entende o ato de enunciar como ação, ou seja, falar não é enunciar fatos do mundo, não é informar, não é um comunicar desvinculado de uma prática social. Trata-se, antes de tudo, de um fazer que constitui os sujeitos e as relações, um fazer que implica realizar desejos e concretizar objetivos, em toda e qualquer esfera da atividade humana: da conversa informal no elevador à prática científica; em gêneros discursivos informais do cotidiano, aos gêneros elaborados da literatura, da ciência e da filosofia. Assim é que Austin, após rever a distinção inicial entre atos de fala constativos e performativos (os primeiros relativos à possibilidade de existência de enunciados descritivos dos fatos do mundo), chega à conclusão de que todo o enunciado é performativo, de que todo o enunciado é, sobretudo, um ato, um ato de fala.

De acordo com a teoria dos atos de fala de Austin, o ato de fala, performativo em sua constituição primeira, enuncia-se em três atos simultâneos e complementares, assim denominados: ato de fala locucionário, ato de fala ilocucionário e ato de fala perlocucionário.

Locucionário é o ato mesmo de formular o enunciado, para o que o falante utiliza os recursos da língua de que dispõe. É o ato de atualizar (pôr em funcionamento em situação concreta) o sistema linguístico. Ilocucionário é o ato da comunicação em si, que implica o fazer algo ao enunciar, que pode ser um pedido, uma ordem, uma promessa, distinguindo-se, assim, o ato ilocucionário do significado do enunciado em si mesmo. Por exemplo, o enunciado “que calor faz aqui!”, em dado contexto, pode significar: “por favor, abram a janela!”. Esse significado, que muitos consideram equivocadamente como acrescentado, é o ato ilocucionário, e a finalidade específica que lhe é constitutiva no ato da enunciação (pedido, ordem, promessa etc.) é o que Austin denomina força ilocucionária. Não se trata de acréscimo, pois o ato ilocucionário é inseparável do ato locucionário. Repetindo-se o contexto adequado, “que calor faz aqui!” continuará significando “por favor, abram a janela!”. Perlocucionário, por sua vez, é o efeito do enunciado no interlocutor, que pode ser previsto pelo falante ou não. A imprevisibilidade dos efeitos da fala projeta o discurso para o novo, para o não convencional, com consequências que redirecionam a interlocução por caminhos não planejados.

No caso de *Trim*, arrisco dizer que do texto em seu conjunto, entendido como um grande enunciado performativo, depreendem-se os três tipos de ato da seguinte forma: o ato locucionário é o narrar em si, o encadeamento linguístico (e temporal) que nos faz conhecer Trim, sua vida, seus sonhos, suas ações. O ato ilocucionário, ou seja, o que o texto faz enquanto diz, ou ainda, o como o texto atua em nós na medida mesma em que é lido, pode ser o ato de nos revelar a coragem transformadora do pequeno Trim, sua busca pela felicidade. Mas não é só isso, enquanto força ilocucionária central, o texto nos “medica”, o texto nos “cura” da indiferença e do preconceito e atua em nós promovendo ternura e empatia. Como efeitos perlocucionários, não mensuráveis, mas desejáveis em tempos complexos e de profundas transfor-

mações que tendem a cindir os humanos, pode-se pensar no nascimento ou fortalecimento do impulso vital da solidariedade que, posta em ato, cura-nos da triste apatia que faz perpetuar o pior de ser humano.

Retomando o que já disse acima, *Trim*, quase trinta anos depois de publicado, continua belo como obra estética e atualíssimo quanto ao tema. Acrescento, para finalizar, que, se estudado de uma perspectiva de linguagem que não dissocie sujeito e língua, se observarmos o caráter vivencial do percurso de Trim e a força ilocucionária de sua fala, tanto no que se refere aos personagens ao seu redor, como no que se refere ao leitor, o livro é não apenas uma lição de vida, mas uma lição cujos efeitos perlocucionários podem ser amplificados. E, neste artigo, é o que se pretende fazer, ao fim e ao cabo: homenagear Lúcia Góes e sua fantástica orquestração de vozes na literatura, dando voz à que considero particularmente especial: a voz de Trim.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *Philosophical papers*. Oxford University Press, 1961.

_____. *How to do things with words*. 2. ed. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 1975.

_____. *Sentido e percepção*. Trad. Armando Manuel Moura de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Spaces of multilingualism. In: *Language & Communication*, n. 25, 2005, p. 197-216.

BURKE, P. ; PORTER, R. (orgs.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. Trad. Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.

CANGUILHEM., G. *O normal e o patológico*. 4. ed. Trad. Maria Thereza R. de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio F. Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

- CUNHA, M. Z. da. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Humanitas/Paulinas, 2009.
- KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. Language ecology in multilingual settings, toward a theory of symbolic competence. In: *Applied Linguistics*, 29, v. 4, 2008, p. 645-671.
- KÜBLER-ROSS, E. *Sobre a morte e o morrer*. 2. ed. Trad. Paulo Menezes. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LANGTON, Rae. Speech acts and unspeakable acts. In: *Philosophy and Public Affairs*, vol. 22, no. 4, p. 293-330, 1993.
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LOVE, N. Science, language and linguistic culture. In: *Language and Communication*, 29, 2009, p. 26-46.
- MEY, J.L. *Pragmatics: an introduction*. 2.ed. Mass., EUA e Oxford, Reino Unido, Blackwell Publishers, 2001.
- _____. *As vozes da sociedade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a.
- _____. *Whose language? A study in linguistic pragmatics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1985.
- OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. In: *D.E.L.T.A.* 18:1, 2002, p. 117-143.
- PICCARDI, T. Relatos de pais enlutados: a dor posta em discurso. In: *Revista Alpha* (Patos de Minas), ano 9, n. 9, 2008.
- PIPPA, M. Reflections on living with illness, Impairment and Death. In: *Disability & Society*, v. 18, n. 4, 2003, p. 523-526.
- RAJAGAPOLAN, K. Ordinary language philosophy. In: *Key ideas in Linguistics and the Philosophy of Language*. Siobhan Chapman e Christopher Rouldge(org.). Edinburgh University Press, 2009, p. 149-155.
- _____. Knowledge about language and emotion. In: J. Cenoz and N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2. ed., vol. 6, 2008. (no prelo).

_____. Pós-modernidade e a política da identidade. In: Rajagopalan, K. e Ferreira, D.M.M. (orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.

_____. Emotion and language politics: the brazilian case. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol.25, n. 2&3, 2004.

_____. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. The philosophy of applied linguistics. In: Davies, A. e Elder, C. (orgs.) *Handbook of applied linguistics*. EUA, Blackwell, 2003a.

RAJAGOPALAN, K. ; SILVA, F. L. da (org.). *A lingüística que nos faz falar*. São Paulo: Parábola, 2004.

SARTI, C. O reconhecimento do outro: uma busca de diálogo entre ciências humanas e ciências da saúde. Livre-docência. Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, Brasil, 2003.

WENDELL, S. Unhealthy Disabled: Treating Chronic Illnesses as Disabilities. In: *Hypatia*, v.16, n.4, p.17-33, 2001.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. Translated by G.E.M. Anscombe. The MacMillan Co.: New York, 1953.

“A BANDA” E “ALEGRIA ALEGRIA”: A REPRESENTAÇÃO DA TRANSITORIEDADE DO MUNDO MODERNO

Tereza Maria de Paula Cavalari Telles⁸²

Introdução

Alguns textos da música popular brasileira, a partir da década de 60, são incluídos na categoria de literatura. Isto se deve a uma confluência entre música e poesia, que cada vez mais se acentua, desde que compositores, como Vinícius de Moraes, voltaram-se com força total para a música popular brasileira, acompanhados por outros artistas que ostentam o “status” de poetas, como Chico Buarque e Caetano Veloso.

A Revolução Industrial inicia-se no final do século XVI, atingindo o seu auge nos séculos seguintes. Há a produção em massa de mercadorias e a crescente automatização das indústrias. Surgem os grandes centros urbanos, há o êxodo rural. A ordem mundial é outra. No final do século XIX, em consequência do grande desenvolvimento industrial e da excessiva valorização científica, o homem buscou explicar os fenômenos da existência através da ciência. Surge uma concepção científica e materialista das coisas, que procurava explicar o sentido do universo quase que exclusivamente através da razão.

A euforia provocada pela crença no progresso, paradoxalmente, levava a sociedade a uma séria crise. Há dois lados da moeda: por um lado, a fantasia do paraíso material do consumismo, da produção em massa de objetos; por outro, a agitação dos centros urbanos, expondo a miséria dos aglomerados humanos. De um lado, estão aqueles que têm crença na onipotência do homem, que desprezam a metafísica e que acreditam no conhecimento experimental da realidade. Do outro, estão aqueles que descreem da onipotência humana e concebem a realidade como mera representação, portanto inacessível a uma abordagem meramente racional.

82 Doutora em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo.

Surge uma crise social, existencial e cultural, que vem se aprofundando desde o fim do século XIX, até os dias de hoje.

O objetivo deste trabalho é realizar uma análise comparativa entre *A banda* de Chico Buarque e *Alegria alegria* de Caetano Veloso, desvelando a percepção que ambos os poetas têm da presença do transitório no mundo, embora assumam posições diferentes, não só nos procedimentos estilísticos, mas também nos sentimentos que expressam: Chico Buarque recusa este mundo, propondo um retorno ao passado; Caetano Veloso, ao contrário, constata e aceita as marcas deste universo caótico e fragmentado, representando-o com entusiasmo.

A contemporaneidade

A era contemporânea começa com o intenso desenvolvimento industrial, científico e tecnológico. Crescem a produção e o consumo dos bens manufaturados em série; o operário é transformado numa engrenagem da máquina. A obsessão pelo consumo, pela produção desenfreada de novidades leva ao modismo. Tudo é consumido vorazmente, por isso tudo tem uma curta duração. Devido à efemeridade dos valores, há o princípio de que tudo é transitório, tudo é provisório e, por isso, o mundo e o homem são fragmentados.

Os malefícios advindos da Revolução Industrial, como o inchamento dos grandes centros urbanos e a obsessão pela moda, somados à dúvida quanto à eficácia dos métodos científicos para a compreensão do real, instauraram a crise.

O homem que acreditava ter acesso aos segredos do universo, via razão e via progresso, vê de repente que tudo não passa de ilusão, que o universo é regido por forças incontrolláveis que ele desconhece completamente. Esse sentimento leva-o à descrença, ao desalento e faz com que adote uma postura de desprezo em relação a tudo que lembra o mundo burguês da luta, da operosidade, da conquista. (GOMES, 1994, p. 11)

Este é o caráter da vida moderna, que teve início, no fim do século XIX, estendendo-se até os dias de hoje. Se, por um lado, há os representantes da “Razão Triunfante”, por outro, há as inadequações provocadas pela euforia diante da excessiva crença no progresso e nas descobertas científicas. Estas inadequações provocam o tédio, a solidão, o exílio, o isolamento, o abandono, a privação, a exclusão, a incomunicabilidade e a vacuidade das relações humanas.

É, portanto, uma ilusão cultivada com todo o rigor da consciência: a busca do intemporal afunda o artista moderno no “transitório”, no “fugitivo”, e no “contingente” porque este – mais que os artistas anteriores – assume a consciência nostálgica da eternidade. ...Como o artista moderno, o poeta e o tradutor moderno é um iludido. Ele, no entanto, persegue esta ilusão, pois sabe que as inadequações entre a sua condição e a da sociedade negam-lhe o direito do vaticínio e da intemporalidade. (BARBOSA, 1986, p. 31)

A impotência diante de um mundo adverso, transitório apontando para a fugacidade, suscita no homem “a experiência de inadequação de um poeta vivendo, para dizer com Walter Benjamin, “a era do alto capitalismo””. (BARBOSA, 1986, p. 45)

Octavio Paz escreve sobre *The Waste Land*, poema de T. S. Eliot:

Não obstante, só à luz da tradição do verso inglês pode entender-se cabalmente a significação deste poema. Seu tema não é simplesmente a descrição do gelado mundo moderno, mas a nostalgia de uma ordem universal cujo modelo é a ordem cristã de Roma. Daí que o seu arquétipo poético seja uma obra que é a culminância e a expressão mais plena deste mundo: *A divina comédia*. À ordem cristã – que recolhe, transmuta e dá um sentido de salvação pessoal aos velhos ritos dos pagãos – Eliot opõe a realidade da sociedade moderna, tanto em suas brilhantes origens renascentistas, como em seu sórdido e fantasmal desenlace contemporâneo. (PAZ, 1990, p. 19)

Octavio Paz, na análise que faz sobre *The Waste Land*, comenta que com o desaparecimento do mundo de valores cristãos, cujo centro é a analogia universal entre céu, terra e inferno, nada resta ao homem exceto a associação accidental e casual de pensamentos e imagens. O mundo, representado em *The Waste Land*, é um caos de fragmentos e ruínas, apresentando-se como a antítese de um universo teológico, ordenado conforme os valores da Igreja Romana: “Nosso mundo flutua sem direção; vivemos sob o império da violência, mentira, agiotagem e grosseria porque fomos amputados do passado.” (PAZ, 1990, p.21)

O homem moderno, que tem a alma dividida, distanciou-se de si mesmo e se perdeu no mundo, é reduzido, porque extirpou a noção de divindade e assumiu o racionalismo. Esta postura deixa o homem ainda mais engessado do que no passado. “A idolatria do eu conduz à idolatria da propriedade; o verdadeiro Deus da sociedade cristã ocidental chama-se domínio sobre os outros. Concebe o mundo e os homens como *minhas* coisas.” (PAZ, 1990, p. 108)

Sérgio Rouanet observa o mal-estar da modernidade, que é a expressão do Contra-Iluminismo atual. Ele se traduz na rejeição global de todo projeto iluminista.

O projeto iluminista visava, em síntese, à auto-emancipação da humanidade, que se daria através de um conjunto de valores e ideais consolidados em tendências como o racionalismo, o individualismo e o universalismo.

O racionalismo pressupõe o desencantamento, a crítica à religião, à tradição, aos valores herdados. Implica a fé na razão e na ciência, como instância habilitada a sacudir o jugo do obscurantismo e a transformar a natureza para satisfazer as necessidades materiais do homem. Emancipar significa racionalizar: liberta a consciência humana tutelada pelo mito e usa a ciência para tornar mais eficazes as instituições econômicas, sociais e políticas, aumentando com isso a liberdade do homem.

O individualismo pressupõe uma ruptura com as antigas cosmologias comunitárias. Significa ainda a transição para uma nova ética: o homem

vale por si mesmo, liberta-se do coletivo. Emancipar implica individualizar, desprender o homem das malhas do todo social.

O universalismo parte de postulados abrangentes sobre a natureza humana: ela é idêntica em toda parte e em todos os tempos. Emancipar equivale a universalizar, a dissolver os particularismos locais, removendo assim as causas dos conflitos entre os homens.

Embora o objetivo ostensivo do projeto iluminista fosse emancipatório, o Iluminismo institucionalizado é vivido como repressivo. Por isso, pode-se falar num mal-estar moderno.

Vê-se, portanto, que no mundo moderno, há dois lados antagônicos: a euforia provocada pelo desprezo da metafísica, pela idolatria à ciência e à tecnologia e o desencanto, o mal-estar, provocado pela consciência de que a realidade é uma mera representação, ilusão dos nossos sentidos, portanto inacessível à abordagem positiva e experimental.

A banda – Chico Buarque – 1966

Estava à toa na vida O meu amor me chamou Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor	O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou A moça feia debruçou na janela Pensando que a banda tocava pra ela A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu A lua cheia que vivia escondida surgiu Minha cidade toda se enfeitou Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor
A minha gente sofrida Despediu-se da dor Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor	Mas para meu desencanto O que era doce acabou Tudo tomou seu lugar Depois que a banda passou
O homem sério que contava dinheiro pa- rou O faroleiro que contava vantagem parou A namorada que contava as estrelas parou Para ver ouvir e dar passagem A moça triste que vivia calada sorriu A rosa triste que vivia fechada se abriu E a meninada toda se assanhou Pra ver a banda passar Cantando coisas de amo	E cada qual no seu canto Em cada canto uma dor Depois da banda passar Cantando coisas de amor

Em Outubro de 1966, *A banda*, de Chico Buarque, e *Disparada*, de Geraldo Vandré e Théo de Barros, vencem o II Festival da Música Popular Brasileira, promovido pela TV Record.

O clima deste festival era empolgante. Nas eliminatórias, duas músicas saíram consagradas: *Disparada*, uma moda de viola estilizada, metaforizando as lutas de um boiadeiro contra o dono da boiada; *A banda*, uma marchinha na melhor tradição brasileira, feita de delicadeza e desencanto, sobre a magia de uma música que passa pela rua e sua alegria fugaz.

Pela primeira vez o festival foi transmitido direto de São Paulo para o Rio, onde também *A banda* e *Disparada* dividiam a opiniões e as paixões. E geravam até apostas em dinheiro.

Na noite da final, o auditório explodia, como num estádio de futebol. Quando *A banda* e *Disparada* foram apresentadas e fizeram o público delirar com igual intensidade, todo mundo sabia que a vencedora seria uma das duas. (MOTTA, 2000, p. 111)

A banda pertence ao primeiro momento da obra de Chico Buarque, quando ele está em disponibilidade para representar, em sua poesia, os incidentes cotidianos. *A banda* representa a lembrança do paraíso perdido: é o tempo/espaço em que a comunidade liberta todas as suas repressões. A passagem da banda é o instante de utopia; é o estado de exceção. A presença do estado utópico, em *A banda*, revela o desajustamento do poeta em relação à realidade ideológica que o envolve. Durante a passagem da banda, um momento utópico é desvelado; este momento nasce da dissonância entre o indivíduo e as posturas de realidade que lhe são feitas.

Duas razões conduzem à caracterização de *A banda* como poesia nostálgica: a utilização de motivos que são arquétipos da sociedade pré-industrial e a postura do Eu, que manifesta o desejo de retorno ao passado, volta a uma situação ou a um espaço que não fazem parte da realidade atual. Portanto, vê-se, aqui, a nostalgia, a ânsia pelo retorno a uma situação em que não haja dor ou, em seu sentido primeiro e etimológico: a dor do retorno (de nostos = volta e algos = dor).

A felicidade geral com que foi recebida a passagem dessa banda tão simples, tão brasileira e tão antiga na sua tradição lírica, que um rapaz de pouco mais de vinte anos botou na rua, alvoroçando novos e velhos, dá bem a ideia de como andávamos precisando de amor. (ANDRADE apud FERNANDES, 2004, p. 27)

A banda é um texto no qual prevalecem as marcas do gênero narrativo. Há um narrador que conta a história em primeira pessoa:

Estava à toa na vida
O meu amor me chamou.

O tempo, em *A banda*, divide-se em três momentos: antes de a banda passar; enquanto a banda passa, depois que a banda passa.

Propondo um espaço e um tempo míticos, como a passagem de uma banda, que possibilita a comunhão humana num momento de celebração, o poeta cria uma forma de resistência à massificação do mundo industrializado, à sociedade mutiladora. A banda, que é o símbolo do passado, é a solução para o desconcerto do mundo. Enquanto a banda passava, ocorre o concerto do mundo; depois que a banda passou, o mundo voltou ao seu desconcerto anterior.

Alegria alegria – Caetano Veloso – 1967

<p>Caminhando contra o vento Sem lenço sem documento No sol de quase dezembro Eu vou</p>	<p>Ela pensa em casamento E eu nunca mais fui à escola Sem lenço, sem documento, Eu vou</p>
<p>O sol se reparte em crimes Espaçonaves, guerrilhas Em Cardinales bonitas Eu vou</p>	<p>Eu tomo uma coca-cola Ela pensa em casamento E uma canção me consola Eu vou</p>
<p>Em caras de presidentes Em grandes beijos de amor Em dentes, pernas, bandeiras Bombas e Brigitte Bardot O sol nas bancas de revista Me enche de alegria e preguiça Quem lê tanta notícia Eu vou</p>	<p>Por entre fotos e nomes Sem livros e sem fuzil Sem nome sem telefone No coração do Brasil Ela nem sabe até pensei Em cantar na televisão O sol é tão bonito Eu vou</p>
<p>Por entre fotos e nomes Os olhos cheios de cores O peito cheio de amores vãos Eu vou</p>	<p>Sem lenço, sem documento Nada no bolso ou nas mãos Eu quero seguir vivendo, amor Eu vou</p>
<p>Por que não, por que não</p>	<p>Por que não, por que não...</p>

Em 1967, realiza-se o III Festival de Música Popular Brasileira, patrocinado pela TV Record. O primeiro lugar coube a *Ponteio* de Edu Lobo; o segundo lugar para *Domingo no parque* de Gilberto Gil; o terceiro lugar para *Rodaviva* de Chico Buarque; o quarto lugar para *Alegria alegria*, de Caetano Veloso.

Alegria alegria é um marco da obra tropicalista; apresenta-se bastante inovadora. Sua letra traz elementos universais e modernos à obra. Muitas referências ao cotidiano brasileiro e internacional marcam a letra do poema. Representa-se um mundo fragmentado através de uma linguagem também fragmentada.

Em *Alegria alegria*, há um Eu lírico, que, descompromissado, “sem lenço, sem documento”, “sem livros e sem fuzil” caminha sob o sol. Sozinho pelas ruas; seus pensamentos desarticulados são desvendados durante a caminhada e, pela expressão desses pensamentos, apreende-se o mundo representado:

No mundo moderno, há uma densidade muito grande de informações, e são estas informações, que desfilam, sem qualquer nexo, diante do olhar do Eu lírico: crimes, espaçonaves, guerrilhas, fotos de atrizes e de presidentes, dentes, pernas, bandeiras, bombas.

O Eu lírico estabelece um ir e vir entre o mundo exterior e o mundo interior. Objetivamente, há as fotos e os nomes, os olhos cheios de cores, o sol, a coca-cola. Subjetivamente, há a alegria e a preguiça, o peito cheio de amores vãos. Há, ainda, um espaço para a memória do Eu lírico, que se lembra de uma mulher, que pensa em casamento, lembrando-se que esta mulher não conhece suas pretensões de cantar na televisão. Esta lembrança suscita um processo de auto-análise: o Eu parece não se sentir pronto para qualquer compromisso, conforme se constata no verso “eu nunca mais fui à escola”.

A aceleração do mundo moderno é representada em um texto, onde os substantivos, como espaçonaves, guerrilhas, cardinales (referência à atriz italiana, Claudia Cardinale), caras de presidentes, beijos, bomba ou Brigitte Bardot (referência à atriz francesa), sem que haja qualquer vínculo de significação entre eles. O procedimento metonímico, o uso da parte pelo todo em “dentes, pernas, bandeiras,” manifestam a fragmentação do mundo.

É o mundo da comunicação rápida, das “bancas de revista”, o mundo de “tanta notícia”, o mundo acelerado da modernidade onde as informações são fornecidas de forma anárquica, sobrepondo-se umas às outras.

O anonimato dos grandes centros urbanos é desvendado em versos como: “caminhando contra o vento”; “sem lenço sem documento”; “nada no bolso ou nas mãos”.

O desamor e o individualismo, marcas do mundo moderno, são representados na própria situação do Eu, que não menciona qualquer vínculo amoroso ou de amizade com outro ser humano; a não ser uma referência a uma mulher com quem o Eu lírico provavelmente se relaciona. Esta mulher pensa em casamento, mas não sabe que ele, o Eu lírico, já pensara até em cantar na televisão.

A letra de *Alegria alegria* representa a realidade urbana, múltipla e fragmentada, manifestada através de uma linguagem nova, também fragmentada, onde predominam substantivos, verdadeiros estilhaços da implosão informativa moderna.

Semelhanças e diferenças entre “A banda” e “Alegria alegria”

Em ambos os textos, há algo em comum: a presença do transitório e do provisório. Ambos os poetas captam a transitoriedade e as marcas do provisório no mundo, representando-as com procedimentos retóricos diferentes.

Em *A banda*, há três momentos, que se sucedem: antes, durante e depois da passagem da banda.

Antes de a banda passar, há as seguintes informações:

O narrador estava à toa na vida.
Existia dor entre a “gente sofrida”.
O homem sério contava dinheiro.
O faroleiro contava vantagem.
A namorada contava as estrelas.
A moça triste vivia fechada.
A rosa triste vivia fechada.

O velho fraco vivia cansado.
A lua cheia vivia escondida.

Durante a passagem da banda, há as seguintes informações:

A gente sofrida despediu-se da dor.
O homem que contava dinheiro parou.
O faroleiro que contava vantagem parou.
A namorada que contava as estrelas parou.
A moça triste sorriu.
A rosa fechada se abriu.
A meninada se assanhou.
O velho fraco dançou.
A moça feia sentiu-se importante.
A lua cheia surgiu.

Depois que a banda passou

Tudo voltou a ser como antes
cada qual no seu canto e em cada canto uma dor.

O concerto do mundo é transitório e provisório, porque enquanto a banda passa o que era negativo transforma-se em positivo. A banda promove o concerto do mundo. Entretanto este mundo melhor dura pouco, depois que a banda passou, tudo voltou a ser como antes.

Em *Alegria alegria*, o tema relacionado ao transitório e ao provisório é, praticamente, o núcleo informativo fundamental do poema. Percebe-se que há uma total adequação entre forma e conteúdo: não só o significado das palavras, mas também a sua organização inusitada, transmite a ideia pretendida ao leitor.

Em ambos os poemas o núcleo informativo fundamental abrange as inadequações provocadas pela euforia diante da excessiva crença no progresso e nas descobertas científicas, que cooperam para a aceleração do mundo moderno. Estas inadequações relacionam-se ao tédio, à solidão, ao exílio, ao isolamento, ao abandono, à privação, à exclusão, à incomunicabilidade e à vacuidade das relações humanas.

Todos estes elementos são encontrados nos poemas: o tédio, a solidão e o isolamento são características do narrador “à toa na vida”, em *A banda* e do Eu lírico que caminha descompromissado “sem lenço sem documento”. O exílio, o abandono a privação, a exclusão, a incomunicabilidade e a vacuidade das relações humanas são as marcas do mundo representado em *A banda*, onde personagens, isoladamente, abstendo-se de qualquer forma de interação ou contam dinheiro, ou contam vantagem, ou contam estrelas. O mundo representado, em *Alegria alegria*, manifesta, igualmente, as mesmas inadequações: um Eu caminha “por entre fotos e nomes, sem livros e sem fuzil, sem nome sem telefone”.

Há bastantes semelhanças entre o mundo representado, em *A banda*, com seus transeuntes caracterizados como a moça triste, a rosa triste, o velho fraco, a moça feia e o mundo representado em *Alegria alegria*, onde um Eu sem identidade caminha sozinho por entre tantas notícias com as quais não se envolve.

Por outro lado, há diferenças fundamentais, entre *A banda* e *Alegria alegria*. Aqui, se configura, de forma evidente, a polarização Chico/Caetano:

[...] pode-se afirmar que *Alegria alegria* descreve o caminho inverso de *A banda*. E das duas marchas, esta mergulha no passado na busca evocativa da “pureza” das bandinhas e dos coretos da infância. *Alegria alegria*, ao contrário se encharca de presente, se envolve diretamente no dia-a-dia da comunicação moderna, urbana, do Brasil e do mundo. (CAMPOS apud MENESES, 2002, p.26,27)

A banda é o bucólico, o provinciano, a busca de soluções no passado; *Alegria alegria* é o mosaico informativo urbano do mundo moderno, o cosmopolita: a plena aceitação do presente.

Conclusão

Existem vínculos entre a arte e a realidade. É um pressuposto básico da análise literária os conceitos firmados, na Antiguidade helênica, sobre a arte como “mimesis”, como representação da realidade. A realidade assume, em cada caso, peculiaridades marcadas, mas sempre ponto de referência do qual não se pode fugir ao tratar-se da atividade de criação artística.

O mundo, ponto de referência das obras de Chico e Caetano, é delimitado pela presença do transitório e do provisório, representados, em ambos os poemas, sob os mais diversos procedimentos retóricos.

No mundo real, há uma concepção científica e materialista das coisas: a explicação do sentido do universo acontece quase que exclusivamente através da razão.

Há a convivência entre a euforia provocada pela crença no progresso e pela sensação de onipotência do homem e o mal-estar, provocado pela agitação dos grandes centros urbanos e pela consciência, que o homem tem, de sua própria impotência.

Esta convivência provoca inadequações que se relacionam ao tédio, à solidão, ao exílio, ao isolamento, ao abandono, à privação, à exclusão, à incomunicabilidade e à vacuidade das relações humanas. Tais elementos são representados em ambos os poemas, pela atuação das personagens que transitam pelos dois universos literários.

Em *A banda*, há o mergulho na evocação dos coretos da infância. A marca principal, além do transitório, é a nostalgia, a ânsia pelo retorno ao passado. Há a recusa da realidade presente na busca de figuras da infância ou da sociedade pré-industrial. O lirismo nostálgico de Chico Buarque é uma forma de resistência à massificação do mundo industrializado, uma forma de resistência à sociedade mutiladora.

Em *Alegria, alegria*, há a assunção do mundo como ele é, encharcado de presente, provisório, fragmentado. Há o envolvimento direto no dia-a-dia da comunicação moderna e urbana; não há amargura, há entusiasmo com a inevitável configuração atual do universo, como sugere o próprio título do poema.

REFERÊNCIAS

ABADALA JUNIOR, Benjamin. *Introdução à análise da narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. *Teoria da Literatura*. 4. ed. Vol. I. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

BARBOSA, João Alexandre. *As ilusões da Modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FERNANDES, Rinaldo de (org.). *Chico Buarque do Brasil*. Textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GOMES, Álvaro Cardoso. *O Simbolismo*. São Paulo: Ática, 1994.

MENESES, Adélia Bezerra. *Desenho mágico Poesia e Política em Chico Buarque*. Cotia São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MOTTA, Nelson. *Noites tropicais*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2000.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ROUANET, Sergio Paulo. *Mal-estar na Modernidade*. São Paulo: Schwarcz, 1993.

SORROCE, Danilo Sérgio. *Domingo no parque: canção e poética de Gilberto Gil*. Campinas: Komedi, 2005.

O OLHAR DE DESCOBERTA DE LÚCIA GÓES

Vânia Maria Resende⁸³

O título deste artigo faz referência explícita ao livro *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*, de Lúcia Pimentel de Sampaio Góes, 1ª edição de 1996, da editora Mercuryo, e nova edição revista, aumentada, renovada, em 2003, pela editora Paulinas. Na expressão “olhar de descoberta”, reconhecemos uma relação direta com o próprio modo de ver de Lúcia Góes revelado tanto nas suas experiências de vida quanto nas profissionais, e nosso diálogo aqui se faz na direção de buscar, sobretudo na obra mencionada, os fundamentos para a nossa afirmação.

Como escritora de livros de ficção e de referência, pesquisadora e professora nas áreas de graduação e pós-graduação, Lúcia nos dá provas de que o seu olhar ultrapassa a medida puramente racionalista, que define muitas vezes parâmetros tecnicistas, dominantes na sociedade de tendências pragmáticas, como a brasileira, e presentes muitas vezes também nas instâncias acadêmicas de ensino e pesquisa.

O que identificamos de diferencial na percepção de Lúcia Góes, refletido na sua produção científica e artística, provém da sua coerência na relação com o mundo, o conhecimento e as pessoas, por vias harmoniosas da subjetividade, equilibrando o ver-sentir-pensar-intuir. Desse equilíbrio resulta o ponto de vista holístico e humanizador, oposto à fragmentação da realidade, apreendida e compreendida pela ótica totalizadora, complementar, sistêmica. Cientificamente e artisticamente, prevalece na visão da Lúcia a compreensão integradora do sujeito com relação ao objeto, que ganha perfeita expressão na linguagem de finalidades estéticas da escritora, como também no discurso teórico da pesquisadora de bases analíticas e reflexivas, de função didática e crítica, que têm em vista também o homem como agente beneficiário da informação e análise.

⁸³ Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP; professora convidada de instituições, inclusive acadêmicas, para cursos e palestras.

Fiel à leitura que Lúcia Góes defende para o livro de literatura infantil e juvenil, envolvendo “o equipamento humano alerta: OLHO/ OUVIDO/ + NARIZ/ BOCA/ TATO/ INTELECTO” (GÓES; ALENCAR, 2009, p. 19), sua crítica intersemiótica abriu caminhos para muitos educadores, fornecendo-lhes pistas e instrumentais interpretativos valiosos, na perspectiva pluridimensional. Lúcia tanto teorizou quanto realizou a experiência interpretativa atenta a dimensões analógicas e polifônicas para as linguagens em diálogo, desenvolvendo modos de leitura interrelacionais para a forma de composição múltipla, sobretudo do livro infantil, objeto novo, feito da “orquestração de linguagens” (GÓES, 2003, p. 119).

Nessa perspectiva, destacamos algumas críticas notáveis reunidas na obra *Olhar de descoberta*. Entre outras, podemos citar análises de *Dráuzio*, texto de Lúcia Góes e ilustrações de Walter Ono; *O menino quadradinho*, de Ziraldo; *Pequena história de gente e bicho*, de Ciça Fittipaldi; *O cata-vento e o ventilador*, de Luís Camargo; *A tartaruga*, texto de Luiz Gouvêa de Paula e ilustrações de Ciça Fittipaldi; *Dia e noite*, texto de Mary França e ilustrações de Eliardo França. São abordagens ancoradas em um cabedal analítico amplamente sensível, que vai da dimensão sensorial às raízes do ser; a crítica não se detém em aspectos puramente formais, já que a relação leitor-obra é interacionista, pautada pelo

olhar [que] aciona a memória da vivência passada produzindo leitura na leitura desse *objeto novo* que é o livro de literatura infantil e juvenil. A recepção depende do repertório do leitor, pois sua memória ativada opera e reflete sobre o *objeto novo*. (GÓES, 2003, p. 23).

Na esteira de Décio Pignatari, Peirce e Lúcia Santaella, a estudiosa assimilou importantes sedimentos da semiótica, ciência que melhor sustentaria o aporte à recepção do livro infantil, projeto rico, construído de maneira multifacetada. Devidamente aparelhada com o suporte teórico-crítico, Lúcia atentou para a relevância das camadas verbais, visuais e grafotipográficas em consonância em uma obra, adotando procedimentos semióticos. Através deles, a recepção abrangia os vários sentidos, tecidos no conjunto das formas

plurais e híbridas, que definem, sobretudo contemporaneamente, o objeto novo, o livro infantil. Nessa recepção, o “olhar arregalado” (GÓES, 2003) possibilitaria ao leitor amalgamar a rede de descobertas, mergulhado na teia dos signos, criando os sentidos.

O livro infanto-juvenil, em cuja arquitetura detalhes funcionam como portadores de significações, fornece pistas preciosas de leituras. Segundo Lúcia, este livro “permite uma redescoberta sempre renovada a seu fruidor-receptor. Aquele que sabe não ser sempre o mesmo, a cada novo minuto, hora, dia, ano [...]”. (GÓES ; ALENCAR, 2009, p. 22). Munido desse olhar perscrutador e atencioso, o fruidor elabora relações do texto com a vida, assumindo o poder do ver aguçado e penetrante, tornando-se “sujeito de sua própria história, senhor de nova linguagem, capaz de uma ação-revolução (revolução do latim *revolveo, revolvis, revolutum, revolveo* = revolver, tornar a volver, experimentar de novo).” (GÓES, 2003, p. 17).

Alargando o enfoque intersemiótico do livro infantil e juvenil brasileiro para a literatura comparada, nas suas aulas na pós-graduação da USP, em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, ela enriqueceu os seus alunos e alunas com belas leituras de autores da literatura portuguesa contemporânea: José Jorge Letria, António Torrado, entre tantos outros. Frequentei três das disciplinas que ela ofertava (em 2000 e 2001), cumprindo os créditos para o doutorado, sob a sua orientação. Habitualmente, seus cursos eram nas 6^{as} feiras à tarde, e vivi nesse tempo de convivência uma aprendizagem fundamental, inesquecível, que se entranhou no meu itinerário de buscas, elaborações, reformulações profissionais e existenciais.

Tocada de perto pelas qualidades de caráter de Lúcia Góes, somadas ao aparato artístico e intelectual e erudição da sua formação, aprendi a admirá-la ainda mais, como pessoa e profissional, já que a conhecia uns bons anos antes de ingressar, por seu estímulo, no doutorado. Na década de 80, ela já iniciara a trajetória de estudiosa e pesquisadora da Literatura infantil e juvenil, com a publicação, em 1984, do livro *Introdução à literatura infantil*, pela editora Pioneira.

Fui contemplada nas aulas ministradas pela Profa. Lúcia na USP não só com o conteúdo científico e literário, mas também com a sabedoria, o des-

pojamento e o idealismo da mestra dedicada à formação de professores-guias (que ela resume com a sigla PG), ensejando despertar-lhes um olhar de raios iluminadores de novos caminhos. Assim se desencadearia a educação da sensibilidade, uns auxiliando outros: adultos educando crianças e jovens com e para o olhar da descoberta. Apenas com olhos-faróis, portentosos, poderiam vislumbrar, juntos e cada um solitariamente, planos fantásticos, incitantes (provocadores de ação, revisão e transformação), urdidos através da literatura.

A Profa. Lúcia não apenas acreditou, como investiu, atuando, a favor da revolução pela leitura. Nestes termos, é notável a aprendizagem transmitida de maneira exímia e coerente, através das suas aulas, obras e orientações de trabalhos científicos acadêmicos, voltada à formação do leitor, tendo por premissa o envolvimento sensorial, emocional e racional do sujeito. Sendo ler “mais do que decodificar o código escrito, segundo o sentido atribuído pelo escritor” (GÓES, 2003), o leitor que ler como ação essencialmente participativa, de acordo com o seu ponto de vista,

[...] desenvolverá sua expressão criadora ou sua capacidade de criar, inventar, relacionar, comparar, escolher, optar, devolver. Seu percurso será o de desenvolvimento global necessário para o anseio de construção humana. (GÓES, 2003).

Seja na criação da artista, seja na criação da pesquisadora e da educadora, é determinante a personalidade humanista, insuflada por arguta e inquieta curiosidade, criatividade, sensibilidade. Na arte, Lúcia provê os seres da sua criação do “olhar de descoberta”; animais ou crianças, prefigurando um universo repleto de imaginação e Infância, são seres descobridores, exploradores. Cheios de perguntas, como a menina da obra infantil *A maior boca do mundo*, ou movidos por saudável distração, que, na verdade, é de profunda penetração e sintonia com questões essenciais, como em *Benedita*, a girafa do livro *A girafa e o mede-palmo*.

No caso, o olhar pleno de lirismo da artista se infiltra na configuração dos pequenos seres, aos quais ela alimenta de vida na ficção. Tomamos apenas

esses dois exemplos, entre outros que seriam igualmente oportunos, transmissores da ternura que circula nas tramas do imaginário da arte de Lúcia Góes.

No universo imaginativo do segundo livro citado, o modo de estar no mundo da personagem, disponível às emoções, surpresas e riscos, é modelado de acordo com a visão poética da autora. A aparência de proporções avantajadas da girafa Benedita se contrapõe à sutil delicadeza com que a sua subjetividade reage aos estímulos externos. À sua alma lúdica interessa a beleza do que encontra pelo caminho, guiada pelo senso contemplativo, que se sobrepõe a preocupações de valor objetivo:

Um dia, ela estava passeando pela floresta quando viu um papagaio muito bonito no alto de uma árvore. Ficou tão admirada que continuou caminhando com a cabeça virada para trás, olhando o papagaio.

Foi aí que: “bum, nhec!”

Benedita bateu numa árvore e ficou presa em seus galhos. (GÓES, 1984, p. 3-4).

Por se envolver com visões mágicas como essa da passagem citada, de repente se vê fragilizada, enredada nos obstáculos da realidade; tenta se soltar, não consegue: “aquela situação difícil deixou Benedita agoniada. E ela começou a chorar”. As consequências decorrem dos atributos peculiares do seu corpo, que está para a altura da árvore, mas muito mais decorrem, do seu olhar de encantamento estético, atraído pelas novidades que a surpreendem e atraem. Acrescenta-se poeticamente à trama, a ajuda de uma série de animazinhos; entre eles, assume a liderança na operação solidária de libertar (desengalhar) a girafa o minúsculo mede-palmo, e toda a cadeia dos seres que ele vai buscando, um a um, para compor a escada até chegar à solução do conflito.

Nada de moralizador ao final da história, nenhuma lição punitiva sobre o comportamento distraído da personagem, que, livre dos galhos onde se viu presa, repete a mesma atitude do início da narrativa: segue em frente, feliz, pulando de alegria, desfrutando a vida com prazer, sujeita a novos embarços.

Lembro-me de ter assistido em Portugal, na cidade de Vila Real, em 2001, à conferência que a Profa. Lúcia Góes proferiu no I Congresso Internacional de Literatura Infantil, evento realizado pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Ela abriu o Congresso com um discurso profundo e emocionado, expressando o seu sonho de que os livros e as leituras literárias pudessem ser reais, chegando a todas as crianças do mundo; não contendo as lágrimas, ela justificou para os ouvintes que tinha uma “natureza lacrimajante”.

Em resposta à sua exposição competente, foi aplaudida de pé por uma plateia constituída de portugueses, espanhóis, franceses e brasileiras. Estas, na sua maioria, suas alunas da USP, presentes ali com objetivo de fazer comunicações, motivadas por ela. Tive o privilégio de me incluir como sua orientanda no doutorado, e guardo a grata imagem da professora, cujo discurso foi além da racionalidade dos argumentos; ela tocou os corações com a pureza da sua sensibilidade e a grandeza do seu ideal.

Igual emoção experimentei em outra oportunidade, assistindo ao seu lado, No Teatro Amazonas de Manaus, em 2007, à apresentação da ópera *Poranduba*, texto de sua autoria, composição e direção do maestro Edmundo Villani Côrtes. Foi momento especial e gratificante ver a beleza de *Poranduba* tão bem dirigida e interpretada no palco, sonho que Lúcia acalentou e viu concretizado durante o 11º Festival Amazonas de Ópera. As três apresentações – estreia mundial no dia 20 de maio, e as outras nos dias 22 e 24 – deram-lhe múltiplas emoções, compartilhadas com o público que lotava o teatro, e aplaudiu vibrantemente a peça, escrita encenada a partir de fontes culturais genuinamente brasileiras.

Os aplausos no cenário nacional e internacional, nas situações evocadas, são respostas de reconhecimento ao valor de quem se deu por inteiro a vida toda, com nobreza de propósitos, visando generosamente apenas ganhos humanos para o seu trabalho e as suas obras, em especial as que tiveram como alvo principal os seus leitores infantis e juvenis. Entre seus ex-alunos (graduados, mestres e doutores da área de Letras), os ganhos prosseguem nos ensinamentos acadêmicos e de vida assimilados e que atravessam a formação de outras gerações.

O sonho de criar o acesso aos livros com função transformadora tem sido o motor de uma das lutas da Lúcia educadora. Graças ao seu olhar sensível, ela tem feito detalhadas análises da literatura infantil e juvenil, registradas em livros, como o que está no centro das nossas considerações neste artigo. Antes de se difundirem através de publicações, elas já faziam parte das suas aulas de literatura na USP, como também nas exposições dirigidas a grande número de participantes dos Seminários de Literatura Infantil e Juvenil.

Quanto a esses Seminários que aconteciam dentro da programação das BIENAS DO LIVRO de São Paulo, sob a sua coordenação durante a década de 1990, marcaram época. Neste contexto, estacou-se o pioneirismo de interpretações críticas de Lúcia, utilizando o enfoque semiótico sobre livros de literatura infantil, instigando a participação da platéia lotada de educadores de vários pontos do Brasil. Igual orientação ela levou em cursos e palestras dentro dos seminários de Literatura Infantil e leitura, que se estenderam para o interior do país, também sob a sua coordenação.

Tive o privilégio de acompanhá-la em algumas dessas jornadas, como em São José do Rio Preto (1987), Londrina (1991), participando de mesas e cursos, integrando a equipe de professores convidada por ela. Posso dizer que essas oportunidades consistiram em grandes aulas, além das quatro paredes do ensino convencional. A programação dos seminários, regida por ela, teve um formato enriquecedor, e, com certeza, processaram avanços na formação de professores mediadores na promoção da leitura, contribuindo de maneira significativa com a história da leitura no país.

Embora deva prevalecer neste texto-homenagem à professora Lúcia Góes uma abordagem objetiva e até mesmo de proveito acadêmico, não posso deixar de expressar a minha admiração antiga pelo que ela semeou no campo do magistério e na história da literatura infantil brasileira, justamente porque ela foi capaz de conciliar a sensibilidade à consciência lúcida, e a espontaneidade das emoções à disciplina da pesquisa e da reflexão, disciplina que ela aplicou, também, ao processo artístico de criação literária.

Quando me refiro à espontaneidade das emoções, alio-a ao veio intuitivo. Essas duas faculdades, que percebo interagem na percepção analítica da

professora Lúcia Góes. Por esta perspectiva, a estudiosa adentra noções que alargam as concepções de ler e da composição do livro infantil como objeto novo, ancorada em parâmetros compatíveis à complexidade de modos de produção e recepção, operados sobre a pluralidade dos signos e dos sentidos. Ao desmembrar, por exemplo, a palavra “imaginação”, ela traz os significados das palavras imagem e ação como possibilidade humana de conhecer de novo, convergindo para a “prática intertextual e intersemiótica, a linguagem em sua dialética de renovação”. (GÓES, 2003, p. 16).

E essa prática, que leva ao diálogo-ação contínuo do receptor – criador do texto, operador de linguagens –, Lúcia admite com sentido de “revolução” no plano da consciência. O manancial particular de experiências e memórias de vida e de leitura interage com a linguagem em cada ato de leitura, pressupondo o leitor livre de aquisições cristalizadas. Assim, cada ato criativo em que mergulha fundo para a fruição é uma possibilidade de renascimento interior, de redescobertas exteriores, a partir da visão admirativa do olhar. A significação da palavra *ad-mirar* (GÓES, 2003, p.24) completa-se às conotações do “olhar de descoberta”: inaugurador de sentidos, tal como o olhar principiante do homem nos primórdios da espécie e a criança nas experiências primeiras de exploração e descobertas no mundo.

A imaginação, que provê o olhar de vitalidade, faculta àquele que vê por esse prisma redescobrir e recriar, sendo decorrente a ruptura com forças velhas e a repetição: “distante anos-luz do hábito, do estereótipo, do rótulo. Uso inteligente em olhar que percebe, assimila, devolve” (GÓES, 2003, p. 16). Acreditando nas transformações que façam o mundo à imagem da inteligência humana, refratária da redundância, Lúcia Góes aponta para a utopia, que pode vir a ser realidade, à medida que se der o fortalecimento de novos olhares dos seres humanos sobre si mesmos, fundadores de belezas (de alcance ético e estético).

A educação, conforme Lúcia postula, colocando-se aliada na concretização dessa utopia, cria condições de libertação pela ação ativa do homem, desconstruindo a direção contrária:

Pretendemos formar um leitor sujeito, agente sensível que não se curva à leitura de texto crítico da autoridade escolar. O leitor passivo, na leitura tradicional, não era movido por seu sentir, não tinha *olhar*, não admirava; por não ter os sentidos despertos (a memória ativada e acionada), via apenas o que queriam que visse, não o que existia. (GÓES, 2003, p. 16).

Todos os que foram contagiados pelo “olhar de descoberta” da Lúcia, nas suas aulas e na convivência com seres da sua criação, como a girafa Benedita (de olhos admirativos, líricos e emocionados com a beleza do mundo), sem dúvida, compartilham com ela a insubmissão do olhar. E são cúmplices deste seu propósito humanizador e libertário; desta sua luta contra a educação passiva; deste seu sonho não apenas com livros de páginas abertas, mas com olhos bem vivos a percorrê-los, como uma criança vendo o mundo nascer incessantemente e reinaugurando-se, e reinaugurando-o, em cada nova descoberta.

Reverencio o olhar feminino de Lúcia Góes, assumido na construção de um novo pensamento, de vertente humanista, integradora. Convivendo com ela no nível de entendimento de amiga-irmã (como sempre nos tratamos), usufruindo também de valioso aprendizado com a mestra, testemunho desde o início dos anos 1980 o justo sentido desse papel, desempenhado segundo o paradigma que configura os fundamentos do novo olhar que acena “Rumo à civilização da re-ligação” (BOFF, 1998, p. 25-45). Neste capítulo da sua obra, o autor aponta e denuncia o modelo racionalista e tecnicista centrado na lógica linear, reducionista, oposicionista, de onde se origina o “projeto antropológico em vigor desde o neolítico”, baseado na “vontade de poder e dominação”, e que “ganhou sua expressão dura a partir do século XVII”. (BOFF, 1998, p. 29).

Acompanhando ainda o pensamento filosófico de Leonardo Boff, assim ele delineia o que falta ao modelo mecanicista, materialista, e as qualidades que respondem por um modelo contrário:

[...] perdeu-se o sentido da unicidade de toda a vida e da diversidade de suas manifestações, a percepção espiritual do universo e o *esprit de finesse* (espírito de fineza) face ao mistério da vida e do universo. Todas estas características são contribuição que o feminino (a dimensão da *anima*, no homem e na mulher, mas principalmente na mulher) poderiam ter dado à humanidade. Ao invés disso imperou o *esprit de géometrie* (o *animus*, o espírito de cálculo e de controle), expressão máxima do masculino. (BOOF, 1998, p. 30). [Grifos nossos].

As reflexões desenvolvidas neste espaço acerca do “olhar de descoberta” de Lúcia Góes, como metonímia da totalidade do ser, em harmonia na sua visão da realidade e interação com o mundo, remetem-nos às características que grifamos na citação de Boff. Acreditamos que na linguagem artística, na música e na literatura, a visão poética de Lúcia encontrou meios de expressão natural do “*esprit de finesse*”. Na linguagem científica, seus anseios humanitários não se desviaram desse espírito; retratou-se, portanto, em diversas formas de sua ocupação humana e profissional, extravasando, como afirmação das forças de *anima*, tanto nas funções exercidas por ela nos espaços sociais, comunitários, quanto na condição de mãe, esposa, amiga.

Retomamos a pretensão de Lúcia Góes, formulada na contraposição do leitor passivo (de sensibilidade anestesiada, formado pela educação que oprime), com o leitor crítico (acordado pela educação inquietadora), para colocá-la diante destas indagações de Leonardo Boff – “qual é o nosso sonho? Que esperança transmitimos aos jovens? Que visões de futuro ocupam as mentes e o imaginário coletivo através das escolas, dos meios de comunicação e de nossa capacidade de criar valores?” (BOFF, 1998, p. 33) –, no questionamento de que o modelo poder-dominância materialista possa ser suplantado por outro, produzido a partir de patamares de humanização.

Atribuímos à formulação da Lúcia uma resposta de esperança, alicerçada no sonho de mudança, de reformulação de valores. Conciliada com planos subjetivos profundos, a interiorização, onde se alojam as forças ti-

picamente do princípio feminino, é propiciadora da fertilidade da criação, da inovação.

Creditamos ao “olhar de descoberta” o poder que vem da visão interior, nunca estacionária, sempre criadora, simbólica, porque impulsionada por dimensões ocultas, por se revelar, e que retornam também a fontes anteriores iniciais e memórias acumuladas na cadeia ancestral. Por isto, ver com o olhar de descoberta é começar sempre reinaugurando sentidos, com o senso lúdico da Infância, e ao mesmo tempo é retomar velhas fontes de sabedoria, reatando-se a essências remotas.

Arregimentando essa dupla força simbólica de Juventude e Velhice, a Lúcia deu à luz livros que mergulharam em mitos (Eros e Psique) e recriaram tradições orais antigas, presentes no folclore brasileiro, heranças indígenas, portuguesas e africanas, sendo ilustrativos os seus livros abrigados pelas coleções *Banquete folclórico*, da editora Larousse Júnior, e *Fábulas brasileiras*, da editora Ediouro. Rico exemplo no universo da fábula é a sua pesquisa que resultou no livro *Fábula brasileira ou fábula saborosa*, da editora Paulinas.

Nessa linhagem, agrupamos ainda o livro *Elas*, de 1998, premiado pela Associação Paulista de Críticos de Arte (São Paulo), que ocupa lugar especial no conjunto da obra da Lúcia. A nossa menção a *Elas* se faz com o sentido de ressaltar que ela congrega o feminino, definido por Leonardo Boff, ao arquétipo da mulher sábia, de Clarissa Pinkola Estés.

A leitura do trecho de um artigo que escrevemos sobre essa obra na ocasião em que foi publicada – reproduzido a seguir – remete o leitor aos conteúdos históricos e simbólicos do feminino, em que a obra citada mergulhou:

a visão minuciosa, intuitiva e cuidadosa, afeita aos detalhes são valiosos instrumentos de luta, de realização, de transformação. Tudo isso responde, sem dúvida, por um modo diferenciado de perceber, de ser, de se colocar na realidade, capaz de interferências sutis, com o toque de sensibilidade da mulher.

A vida das mulheres biografadas por Lúcia é flagrada na excepcionalidade da trajetória do ser feminino, cuja história não passou indelével, anônima, porque, na

expressão autêntica dos seus perfis, fizeram com que o mundo já não fosse o mesmo. Testemunhando força, coragem, desestabilizaram as regras e o lugar comum, não desistiram do sonho, estiveram no seu tempo garantindo um espaço, quase sempre desafiador e conflitante quanto à aceitação das diferenças que representaram em termos da condição ex-cêntrica, e, mais especificamente, em termos do papel de mulher (não predominantemente participativo ao longo da história, por causa de condições opressoras e de alijamento impostas). Nem todas foram reconhecidas e respeitadas na sua época, mas muitas incitaram no seu próprio tempo a revolução dos sentidos, dos desejos, dos valores permitidos e prevalentes.

Não é dado a todo ser humano, seja homem, seja mulher, tecer de maneira memorável a sua existência, mas, sobretudo, às mulheres, submetidas muitas vezes ao apagamento da sua identidade, oprimidas por pressões, sendo-lhes negado o direito de liberdade. Viver com coragem, criatividade, vigor equivale quase sempre a sofrimento, teimosia, entrega a certas causas, e até a ser submetido a julgamentos injustos e distorcidos, à mitificação, que pode distanciar seres originais do convívio social, pelo afastamento e expulsão das organizações instituídas. Não raramente, o preço que seres originais e determinados pagam pela excentricidade da sua existência é conviver com a solidão e ter que superar, a duras penas, a fragilidade (a que se impõe a fortaleza de não cederem às mediocridades).

Nessa perspectiva, *Elas*, de Lúcia, são mulheres vencedoras e notáveis, que deixaram marcas, colocando-se na vanguarda, vivendo inusitadamente, rompendo com as amarras. O lugar de brilho, glória, de notabilidade dessas mulheres dificilmente pôde ser cavado no imediato dos seus atos; o novo que elas representaram dificilmente seria assimilado e incorporado no plano normatizado, às vezes foi até provocador de punições e perseguições. Foram mulheres – fugindo à regra da condição histórica feminina de comodismo ou de submissão – livres, ao assumirem a autonomia e a luta de “ser” autenticamente, expondo-

se socialmente, não abrindo mão dos impulsos do sonho, dos desejos, da vontade, das idéias próprias, do amor e da sensibilidade. Nesse sentido, não se subjugaram pelas convenções sociais.

Acrescentaram, inovaram, experimentaram, ultrapassando medo e limite, revolucionando nuances variadas, indo do jogo tirano e caprichoso do homem (por exemplo, a sedução pelo imaginário, conseguida por Sherazade, a “Mulher-Palavra”), à discriminação racial (como Rosa Egipcíaca, a “Escrava Mística” que conquistou respeito); da participação política (podendo-se lembrar o poder de Joana D’Arc) aos padrões acadêmicos e científicos vigentes (modificados com a presença inteligente de Marie Curie, a “Cientista Gênio”).

[...] A autora constrói o perfil das mulheres em pauta com pormenores que assinalam a configuração de personalidades únicas, que não passaram despercebidas no tempo da sua história, ou, em algum caso, o alcance de suas ações foi apenas posteriormente dimensionado. Cada uma, tomada na sua originalidade, revela comportamentos inusitados, de sentido inaugural: algumas, pela autenticidade, outras pela espontaneidade provocadora; há também as irreverentes e as desafiadoramente corajosas; as incondicionalmente abnegadas e missionárias; as criativamente extravagantes... (RESENDE, 1999, p. 2).

Encerramos as nossas considerações em diálogo com o olhar de descoberta de Lúcia Góes, evocando a estirpe das mulheres selecionadas a dedo, por ela, para a narrativa biográfica diferente, de que se compõe *Elas*. A vida dessas mulheres, na ficção ou na vida real, feita de matizes poéticos, é memorável pelos reflexos projetados no futuro, para além da momentaneidade das suas passagens históricas, espargindo-se como raízes fulgurais. São elas, como a Lúcia,

[...] as que anseiam por florir e estão, hesitantes ou firmes, desenvolvendo os ovários para florescer plenamente e com frequência; as que lutam para pertencer a si mesmas e estar

no mundo ao mesmo tempo, talvez em sequência, talvez todas juntas; mulheres que estão lutando para se tornarem fontes de sementeira, cujo lançamento de sementes procura espaço, e que, no pensamento e na ação, viajam muito além da sua conhecida terra natal. (ESTÉS, 2007, p. 45).

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *A ciranda das mulheres sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem*. Trad. de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

GÓES, Lúcia Pimentel. *A girafa e o mede-palmo*. Ilustração de Maria Cecília Marra. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Elas*. São Paulo: Sananda, 1998.

_____. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. ed. rev., aument. e renov. São Paulo: Paulinas, 2003.

_____ et ALENCAR, Jakson de (orgs.). *A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo: Paulus, 2009.

RESENDE, Vânia Maria. Quem são elas? *Jornal da Manhã*, Uberaba, 10 nov. 1999. Coluna “Opinião”, p. 02.

O CONTO POPULAR COMO RESGATE DE FORMA DO MITO EROS E PSQUÊ: AS INVARIANTES E O ESQUEMA “MELUSIANO”

Vera Lucia De Carvalho Marchezi⁸⁴

Introdução

Dentre as muitas leituras feitas durante os estudos para o acompanhamento da disciplina “Eros e Psiquê – passagem pelos portais da metamorfose – leitura semiótica de gêneros e formas”, ministrado pela Profa. Dra. Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes, uma nota de Luís da Câmara Cascudo acompanhando o conto “A mãe d’água” (ROMERO,1885, p.120-121) chamou a atenção para o fato desse conto, numa versão do “velho Rio de Janeiro”, ouvido por Sívio Romero(1885, p. 120-121), parecer

visivelmente incompleto, desarticulado e suas falhas substituídas literariamente. Há, em contos populares, uma seqüência lógica dentro do encantamento e da magia. As cousas se articulam harmonicamente e **nenhum contador de estória admite a ausência de explicação sobre os misteriosos e os assombrosos evocados**. Apenas o final do conto *é* possivelmente um resto de estória, vingança da Mãe d’água fazendo o mar crescer e submergir os criminosos, como costumavam fazer as ondinas do Reino e as poderosas sereias do Báltico e do Mar do Norte. (grifo nosso)

No decorrer do curso, entre os muitos estudos realizados *pela e com a* Profa. Lúcia, a comparação entre os motivos – invariantes e variantes – sem-

84 Mestre em Letras pela USP; Especialista em Práticas de Leitura na Sociedade da Informação, pelo IEA (Instituto de Estudos Avançados) / USP; Co-autora de coleção didática de Língua Portuguesa Tudo é linguagem (1º. ao 9º. Ano), editora Ática; Coordenadora e co-autora do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura; Técnica em educação da Divisão de Orientação Técnica (DOT) da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME), da Secretaria Municipal de São Paulo (SME/ SP); Professora universitária

pre levou à descoberta ou à confirmação da narrativa primeva do conto em estudo. Mas, como localizar, no citado conto, o que para Sílvia Romero, um dos maiores especialistas em folclore e contos populares, está “visivelmente incompleto, desarticulado e suas falhas substituídas literariamente”?

1. Muitas notas, a persistência da dúvida

Na releitura do conto⁸⁵, percebe-se que a efabulação está confusa, parecendo conter pedaços de vários contos, mas fica difícil visualizar a incompletude e a desarticulação destacadas por Câmara Cascudo.

No registro do conto 40. “A mãe d’água”, na seção primeira - Contos de origem européia –, Sílvia Romero, entretanto, chama a atenção do leitor para o fato de esse registro ser fruto do cotejamento da versão dada por José de Alencar, ao inseri-lo no seu romance *O tronco do ipê*, com outras versões ouvidas por ele.

O conto, no romance de Alencar, está na parte primeira, no capítulo VI “HISTÓRIA DA CAROCHINHA”⁸⁶. Na página 26, há duas notas do editor referentes aos termos:

carochinha: diminutivo de carocha (bruxa, feiticeira, **fada**).
A expressão *história da carochinha* designa qualquer um dos contos populares para crianças.

mãe-d’água: José de Alencar recria uma lenda que, no Brasil, é uma síntese de **três mitos** provenientes das **três raças** que fundaram a etnia nacional. É um misto da **Iara dos índios**, de **Iemanjá dos negros** e da clássica **sereia européia**.
(grifo nosso)

85 Cf. ANEXO 1

86 ALENCAR, José de. *O tronco do ipê*. São Paulo, Ática, 1977. p. 26-28.

No romance de José de Alencar, um livro representativo do romantismo literário brasileiro, a efabulação do conto dá destaque à narrativa do imaginário indígena como se pode comprovar pelo título do capítulo VIII, “A MÃE-D’ÁGUA”, em que os acontecimentos são relacionados diretamente com a história narrada no capítulo VI. Entretanto, percebem-se, nessa parte do romance de Alencar, os mesmos vazios e as mesmas falhas de articulação citadas por Câmara Cascudo na versão do “*velho Rio de Janeiro*” a partir de *O tronco do ipê*.

Num primeiro momento, a causa das *falhas* na narrativa parece ser a mistura de personagens – Iara, Iemanjá e Sereia - oriundas de mitologias de diferentes etnias, como o editor do livro de José de Alencar tem a preocupação de destacar em nota.

Entretanto, Câmara Cascudo (2003, p. 17) afirma que:

A proporção entre os elementos indígenas, africanos e brancos no Folclore brasileiro é 1.3.5. Contos indígenas e africanos justapõem-se de maneira indecifrável. [...]

José de Alencar, com a intenção de dar destaque às coisas da terra brasileira – característica do Romantismo – principalmente aos elementos da cultura indígena, ao apresentar, segundo a lenda, o perigo que o poder de atração que a mãe-d’água exerce sobre quem tem contato com ela, e que justificaria a tragédia narrada no capítulo VIII “A MÃE-D’ÁGUA”, coloca na voz da velha Chica, a personagem que conta uma história para as crianças, o seguinte trecho:

[...]

— Foi um dia uma princesa, filha de uma fada muito poderosa, e do rei da Lua, que era o marido da fada. Sua mãe tinha feito a ela rainha das *águas*, para governar o mar e todos os rios, todos.

[...]

Se, como afirma Câmara Cascudo no prefácio de seu livro de contos tradicionais do Brasil, é normal a mistura de elementos indígenas, africanos e brancos no folclore brasileiro, não se pode atribuir a essa sobreposição de imagens que têm características tão próximas, seja por sua natureza – criaturas sobrenaturais –, seja pelos domínios de espaço – a água de rios ou de mares –, a causa de problemas na narrativa como os vazios e as falhas de articulação enfatizados por ele na nota de rodapé do conto 40 da recolha de Sílvio Romero.

2. Uma evidência, um esquema, um quadro

A percepção de que alguns motivos do conto em questão eram invariantes dos motivos de um outro conto, resgate de forma literariamente trabalhado por Ana Maria Machado, e de um romance, inspiração da escritora, ambos objetos de leitura e de estudo para apresentação do seminário, atividade obrigatória da disciplina cursada citada anteriormente, levou ao confronto dos textos, na procura do que poderia ser a causa da desarticulação apontada por Câmara Cascudo na recolha de Sílvio Romero.

Ter a mesma história registrada em dois livros de gêneros diferentes, um de conto num Objeto Novo - livro que apresenta uma concentração de linguagens de natureza vária e variada (GÓES, 1996, p. 19) -, *Melusina*, a dama dos mil prodígios (MACHADO; OLIVEIRA, 2000), outro um romance, *Romance de Melusina* ou *A história dos Lusignan* (D'ARRAS, 1999), escritos por autores diferente, Ana Maria Machado e Jean d'Arras, em séculos diferentes, início do século XXI e última década do século XIV, já seria motivo de curiosidade científica.

Encontrar no Dicionário de mitos literários (BRUNEL, 1997, p. 627) dois verbetes destinados a essa narrativa, além de confirmar a importância literária da narrativa, confirma também a existência de um esquema narrativo que, segundo Pierre Brunel, é um esquema folclórico universal que ele resume assim:

Um ser sobrenatural apaixonar-se por um ser humano, segue-o no mundo dos mortais e se casa com ele, sob

a condição de ser respeitada certa interdição; com a transgressão do pacto, o ser sobrenatural retorna ao outro mundo, deixando descendência.

É necessário ressaltar que outro pormenor chama a atenção do leitor: esse esquema repete-se por duas vezes em cada um dos dois livros, tanto no destinado ao público em geral quanto no destinado ao público infantil – a versão de Ana Maria Machado está inserida numa coleção, “Tapete mágico”, cuja autoria do texto verbal é de Ana Maria e a do texto visual, a ilustração, é de Rui de Oliveira.

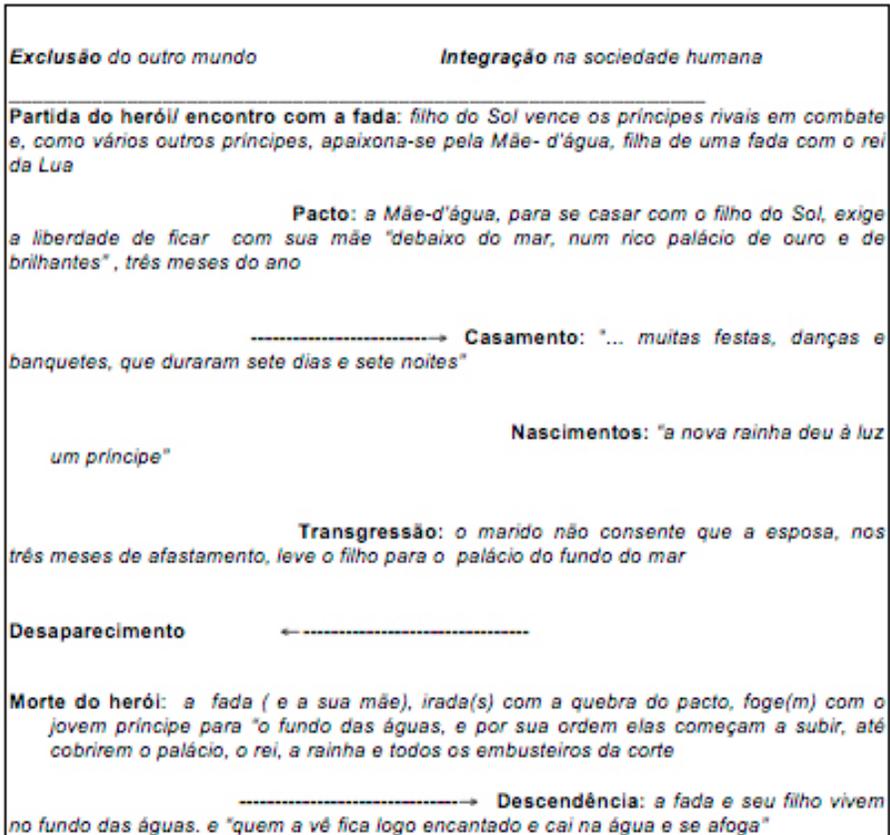
A análise das narrativas pelo esquema resulta no quadro:

Quadro com os dois esquemas da narrativa de “Melusina”:

<i>Exclusão do outro mundo</i>	<i>Integração na sociedade humana</i>
Partida do herói / Encontro com a fada: 1- O rei Elinás faz longas caminhadas para fugir da solidão da viuvez e encontra a fada Presina perto de uma fonte / 2- Raimundim, jovem pobre adotado pelo conde Aymeri de Poitiers, seu tio, foge pela floresta depois de, acidentalmente ter matado o tio durante uma caçada de javali quando encontra a fada Melusina, filha de Presina, numa fonte onde parou para beber água	
Pacto: 1- o marido não pode ver a esposa durante o parto ou nas semanas de resguardo / 2- o marido não pode ver a esposa aos sábados, nem querer saber onde ela fica nem o que faz nesse dia	
-----> Casamento: 1- Elinás se casa com a fada Presina / 2-Raimundim se casa com Melusina, a dama dos mil prodígios, depois de ficar rico obedecendo as instruções de Melusina numa série de artimanhas para obter terras e riquezas	
Nascimentos: 1- Presina dá à luz três filhas de uma só vez: Melusina, Melior e Palestina /2- Melusina e Raimundim tiveram oito filhos	
Transgressão: 1- Elinás quebra o pacto ao correr, tomado de felicidade, para ver a mulherer depois de avisado do parto por Elinás, o ciumento filho mais velho do seu casamento anterior / 2- Raimundim trai o pacto por duas vezes. É perdoado por Melusina depois de vê-la transformar-se em sereia ao tentar saber o que ela fazia aos sábados, envenenado pelas intrigas de um irmão invejoso. Na segunda vez, tomado pelo desespero acusa Melusina de ser a culpada quando fica sabendo que um filho foi assassinado por outro, revelando a todos a natureza dupla da esposa.	
Desaparecimento da fada ←-----	
Morte do herói : 1- Presina vai embora com as filhas e Elinás enlouquece. As filhas herdaram a natureza humana do pai/ 2-Melusina vai embora e deixa os filhos, que darão continuidade à natureza humana, com o pai	
-----> Descendência: 1- As filhas de Presina – Melusina é uma delas – dão continuidade à descendência./ 2- Os filhos de Melusina, netos de Presina, dão continuidade à descendência humana porque têm ascendência humana.	

3. Um esquema, uma articulação

Na tentativa de visualizar a desarticulação observada por Câmara Cascudo, é possível conferir a inserção dos elementos do conto “A MÃE-D’ÁGUA” no esquema melusiano porque é notória a semelhança de motivos entre a história de Melusina e a do conto n.40 da recolha de Sívio Romero.



Retomando a leitura da recolha de Sívio Romero para confrontá-la com o que foi registrado no esquema, percebe-se que há dois motivos que não se encaixam no esquema melusiano:

A inserção do episódio do castigo para a mãe da Mãe-d'água – a fada – sem que seja dada a causa. Parece que esse fato foi inserido só para justificar o atraso da princesa na volta para o esposo e, conseqüentemente, a “transgressão” do pacto.

O casamento do ser sobrenatural, a Mãe-d'água, com um mortal não estabelece uma ligação com a humanidade, porque ela não deixa descendência entre os humanos.

Segundo o comentário de Câmara Cascudo na nota de rodapé do referido conto, o primeiro motivo parece ser o mais grave, pois

há em contos populares, uma seqüência lógica dentro do encantamento e da magia. As cousas se articulam harmonicamente e nenhum contador de estória admite a ausência de explicação sobre os misteriosos e os assombros evocados.

Quanto ao segundo *desvio* do esquema, Câmara Cascudo chama a atenção para o fato de haver um paralelo entre o final dessa história, assim como o de outras histórias da Mãe-d'água, e o fato de as ondinas do Reino e as poderosas sereias do Báltico e do Mar do Norte, para se vingarem da humanidade, fazerem “o mar crescer e submergir os criminosos”.

A leitura do conto O MARIDO DA MÃE- D'ÁGUA (CASCUDO, 2003, p. 72-75) comprova esse fato, além de ser possível visualizá-lo, quando colocado no esquema proposto por Brunnel:

O marido da Mãe-d'Água

Câmara Cascudo

Exclusão do outro mundo

→

Integração na sociedade humana

Partida do herói

ou encontro com a fada: Um pobre pescador encontra uma moça bonita numa ponta de pedra e com os seus conselhos consegue tanto peixe que não consegue levar todos para casa

Pacto: ela continuará a ajudá-lo se ele se casar com ela e nunca a arrenegar nem a nenhum dos entes que vivem no mar.

-----→ **Casamento ou**

nascimentos:

o pescador retirou-a da água e levou-a para casa onde tinham de tudo: dinheiro, roupas, mobília

Transgressão: o pescador arrenega a ela e às coisas do mar porque, ao chegar das aventuras fora de casa de madrugada, não encontrando prontas as coisas para comer prontas, fica furioso.

Desaparecimento

←-----

Morte do herói: as águas do mar se levantam e cobrem tudo. O pescador se salva a tempo de ver tudo ser coberto pelas águas e ouvir a cantiga triste da Mãe-d'água se despedindo do mundo.

-----→ **Descendência:**

não há descendência

Em nota referente a esse conto (CASCUDO, 2003, p. 74-75), Câmara Cascudo observa que além da versão registrada por ele, há, no Brasil, muitas variantes resultantes, principalmente, de duas invariantes:

1. as que têm uma “visível coloração negra: os maridos ficam ricos e se tornam pobres depois de divorciados das encantadas mulheres”.
2. as que seguem a tradição brasileira da Mãe-d’água: a sedução pela beleza e pela irresistível atração do canto. É a convencional Iara que, não abandonando o rio para casar e viver em terra, atrai o namorado para a água, provocando a sua morte na tentativa de reunir-se com o seu amor impossível.

A Iara brasileira mantém estreita ligação com a Loreley do Reno.

Segundo Câmara Cascudo, o mito da bela mulher que canta em busca do amor impossível está presente no mundo todo:

• África Meridional: encontro da fada dentro de um ovo de avestruz. Pacto para o casamento e a riqueza: não a chamar de filha-do-ovo-de-avestruz. Rompido o trato a moça desaparece e o rapaz acorda tão pobre quanto antes;

• O livro Undine publicado na Europa em 1811, do barão Frederico de La Motte Fouqué, conta a história da Ondina do Reno, sobrinha de Kulhleborn, rei do rio, que se apaixona e se casa com um fidalgo com o pacto de este nunca insultar as criaturas que vivem nas águas. Ondina desaparece quando o cavaleiro irritado com o tio da mulher fala asperamente sobre sua origem.

• Em Portugal, o Livro das linhagens registra que a família Marinho tem sua origem no casamento do fundador com um Ondina encontrada adormecida à beira-mar e batizada de Marinha.

• Madagascar: família Zafirmarano ou “filhos d’água”, porque vem de uma Ondina com um mortal. Pacto para o casamento e a riqueza: segredo quanto à origem da esposa. O esposo, por estar bêbado, acaba descobrindo o segredo da Ondina. Ela regressa ao rio, levando as filhas e deixando os filhos.

4. Vários contos, um mito

Depois de acompanhar as relações estabelecidas por Câmara Cascudo entre as variantes do “mito da Iara brasileira”, fica fácil perceber porque o esquema melusiano facilitou a localização do que tornava o conto visivelmente incompleto, desarticulado, segundo suas palavras: **o esquema melusiano** registrado no Dicionário de mitos literários facilita a visualização das **invariantes do mito** e, conseqüentemente, a visualização do que está **incompleto, desarticulado**.

Na página 627 do seu Dicionário de mitos, Brunnel afirma que:

a representação mais antiga desse esquema aparece num texto védico, na história do herói Pururavas e da ninfa Urvasi. Urvasi se oferece a Pururavas, sob a condição de jamais vê-lo nu. Os Gandharvas, gênios masculinos que querem levar a fada para outro mundo, provocam a transgressão do interdito: a fada desaparece. Na mitologia greco-latina, a fábula de **Eros e Psiquê** baseia-se no

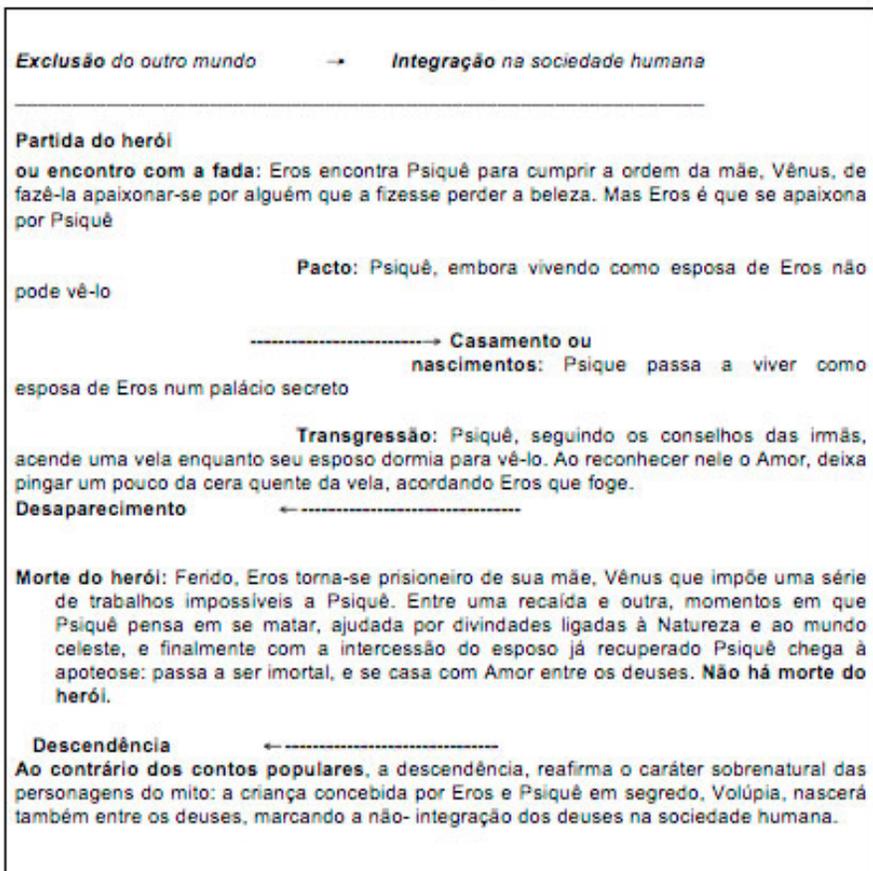
mesmo esquema narrativo, exatamente como certas versões do conto da **Bela e da fera**; mas os papéis dos dois protagonistas são invertidos[...] (*grifo nosso*)

A narrativa do mito de Eros e Psiquê, se o esquema proposto por Brunnel for mesmo um esquema folclórico universal, poderá ser, como narrativa primeva dos contos “A Mãe-d’água”, “Melusina”, e “O marido da Mãe-d’água”, *encaixada* no esquema chamado de melusiano.

Para confirmar a hipótese levantada, há a necessidade de se retomar a narrativa de Eros e Psiquê como mito de encaixe do romance de Apuleio, *O asno de ouro* (APULEIO, s/d, p.85-120).

Depois da releitura e do exercício de esquematização de Eros e Psiquê, é possível visualizá-lo no quadro abaixo:

Eros e Psiquê



A diferença entre a narrativa do mito e a do conto popular como resgate de forma fica visível: no mito, o mortal, aquele que vive na sociedade humana, é que passa para “o outro mundo”, o dos deuses imortais e sua descendência também tem a natureza sobrenatural garantida. Portanto, **no mito, a passagem final de um mundo para outro se dá num movimento contrário ao do conto**: a passagem acontece da sociedade humana para o “outro mundo”, o do sobrenatural, ou, nas palavras da Profa. Lúcia, na página 49 de sua citada tese:

Não há dúvida de que a narrativa (de Eros e Psiquê como resgate de forma em encaixe no romance *O asno de ouro*) é uma tessitura mítica, pois as personagens são deuses, e Psiquê se torna, no final, uma deusa. Na versão de Apuleius não se tem um conto de fadas.

5. A narrativa de aventuras e de costumes

Segundo a Profa. Maria Lúcia de Sampaio Góes, na sua tese de pós doutorado (1999), ao fazer uma síntese da proposta de Mikail Mikailovitch Bakhtin para a “história do romance”, essa seria uma outra possibilidade de se estudar a estrutura da narrativa do mito Eros e Psiquê como encaixe do romance *O asno de ouro*.

O percurso do herói, marcado pelo destino, com a idéia de metamorfose, pertence ao segundo **cronotopo – unidade para estudar textos de conformidade com a razão e a natureza das categorias temporais e espaciais representadas**, de Bakhtin.

Tomando por base o que a Professora Lúcia considera ao classificar o romance *O asno de ouro*, de Apuleio, como exemplo do segundo tipo de romance grego, **o romance de aventuras e de costumes** e o que Katerina Clark e Michael Holquist (1998, p. 300) escrevem sobre a teoria de Bakhtin sobre o romance, algumas características da narrativa do mito de Eros e Psiquê como resgate de forma nele inseridas podem ser destacadas:

- a metamorfose que revela a natureza humana nos momentos de crise. A metamorfose, segundo Bakhtin (apud CLARK; HOLQUIST, 1998):

é uma cobertura mitológica para a idéia de desenvolvimento – mas uma que se desdobra não tanto numa linha reta, como espamodicamente, uma linha entremeadada de “nós” e que, por isso mesmo, constitui um tipo distinto de seqüência temporal.

- a substituição da paisagem física pelo espaço social que revela as hierarquias sociais;
- o tempo que deixa marcas profundas;
- o ciclo da culpa-redenção que possibilita a construção completa da identidade pessoal;
- a introdução de uma nova filosofia, a de quem está interessado na vida privada do herói;
- o desenvolvimento do ponto de vista, um traço formal novo;
- o aparecimento de dois aspectos contraditórios:
 - a) mudanças dramáticas: metamorfose, a humanidade é arrancada do céu, crise pessoal;
 - b) continuidade: o espaço torna-se mais concreto e saturado de tempo. Essa concretude possibilita a incorporação da vida cotidiana à literatura. Caracteriza-se pela fusão do

curso da vida individual (em seus principais pontos de virada) com sua efetiva progressão através do espaço ou de sua estrada – quer dizer, com suas perambulações. É assim realizada a metáfora “o caminho da vida”. (BAKHTIN apud CLARK; HOLQUIST, 1998).

Conclusão

Caminho da vida, estrada, mudanças e continuidade. Assim a narrativa mítica *é* caracterizada pela teoria do romance. E se essa narrativa ilustra simbolicamente uma fascinante situação humana exemplar para qualquer coletividade e leva a uma tomada de consciência essencial, a ponto de produzir inúmeras outras narrativas que, apesar dos muitos motivos variantes, mantém a estrutura primitiva pela conservação dos motivos invariantes, aqueles que traduzem todo o imaginário da humanidade, será que *é* importante saber onde e por quê o registro escrito está **visivelmente incompleto, desarticulado**?

O percurso do estudo ora apresentado conclui pela resposta afirmativa porque *é* nesse exercício de buscar, comparar e explicar as origens que está a possibilidade de se descobrirem as infinitas possibilidades de jogo e de relações que a narrativa do mito ou do conto popular mantém com o imaginário, com o simbólico, com a arte, com a vida.

Arte: criação, recriação!

Segundo os versos de Fernando Pessoa em “Ulisses”, poema do livro Mensagem (1969, p. 72):

Assim a lenda se escorre
A entrar na realidade,
E a fecundá-la decorre.
Embaixo, a vida, metade
De nada, morre.

Assim o mito conta, explica, revela... a vida, na arte de contar e de encantar ou, pelas palavras do Prof. Nicolau Sevckenko (apud BRUNEL, 1997)

[...] A literatura é hoje a fonte a partir da qual os mitos se fertilizam, brotam, da qual fluem e invadem as almas. Ela é a grande Lira do homem moderno. Enquanto ela tocar, teremos conforto para o frio, o escuro, a solidão

e a insônia dos tempos hostis. Ela nos conduzirá sempre
para a vitalidade punjante dos inícios, lá onde o poeta
proclama, a cada nova vez e sempre,
O mito é o nada que é tudo...

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. *O tronco do ipê*. São Paulo: Ática, 1977.
- APULEIO, Lúcio. *O asno de ouro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.
- BRUNEL, Pierre (org.). *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 12.ed. São Paulo: Global, 2003.
- CLARK, Katerina ; HOLQUIST Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- D'ARRAS, Jean. *Romance de Melusina ou A história dos Lusignan*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*. São Paulo: Editora Mercuryo, 1996.
- GÓES, Maria Lucia Pimentel de Sampaio. *Eros e Psique: passagem pelos portais da metamorfose – metodêntica ou retórica especulativa: a eficácia semiótica*. Tese de pós-doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP), 1999. 147 p.
- MACHADO, Ana Maria ; OLIVEIRA, Rui de (il.). *Melusina, a dama dos mil prodígios*. São Paulo: Ática, 2000.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1969.
- ROMERO, Sílvio. *Folclore brasileiro: contos populares do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1885.

Anexo:
40. A MÃE D'ÁGUA
(Rio de Janeiro)

Foi uma vez uma princesa, que era filha de uma fada e do rei da Lua. A fada ordenou que a princesa fosse a rainha de todas as águas da terra, e governasse todos os mares e rios. *A Mãe d'água*, assim se ficou chamando a princesa. Era muito bonita, e muitos príncipes se apaixonaram por ela. Mas foi o filho do Sol que veio a se casar com ela, ao depois de ter vencido todos os seus rivais em combate. Quando se deu o casamento houve muitas festas e danças e banquetes, que duraram sete dias e sete noites. As festas foram na casa do rei da Lua; acabadas elas os noivos partiram para a casa do Sol. Aí a princesa *Mãe d'água* disse a seu marido que desejava passar com ele todos o ano, exceto três meses, que havia de passar com sua mãe. O príncipe consentiu, porque fazia em tudo a vontade de sua mulher. Todos os anos a *Mãe d'água* ia passar com sua mãe debaixo do mar num rico palácio de outro e de brilhantes os três meses do contrato. No cabo de um tempo a nova rainha deu à luz um príncipe. Quando a princesa teve de ir de novo visitar a fada, sua mãe quis levar o príncipezinho, mas o rei não consentiu; e tanto rogou e pediu, que a rainha partiu sozinha, recomendando ao marido que tivesse muito cuidado no filho. Chegando ao palácio da fada, a princesa a não encontrou, porque ela estava mudada em flor. A moça desesperada começou a correr mundo, procurando sua mãe. Então ela perguntou aos peixes dos rios, às areias do mar, às conchas das praias por sua mãe, e ninguém lhe respondia. Tanto sofreu e se lastimou que afinal o rei das Fadas teve pena dela e perdoou à mãe, que se desencantou. Ambas, mãe e filha, se largaram a toda a pressa para a casa do rei filho do Sol. Mas tinha-se já passado tanto tempo que o rei, vendo que sua esposa não vinha mais, ficou desesperado. Correu então o boato que a rainha tinha-se apaixonado por um príncipe estrangeiro e tinha por isso deixado de voltar. O rei, visto isto, se casou com outra princesa, que começou logo a maltratar muito o príncipezinho, botando-o na cozinha

como um negro. Quando a rainha ia chegando, a primeira pessoa que viu, foi seu filho todo maltratado e sujo, e logo o conheceu e soube de tudo. Ela fugiu então com ele para o fundo das águas, e por sua ordem elas começaram a subir, até cobrirem o palácio, o rei, a rainha e todos os embusteiros da corte. Nunca mais ninguém a viu, porque quem a vê fica logo encantado e cai nágua e se afoga.

Nota 39 – Entre os contos que ouvi e li em que figuram sereias e mães d’água nenhum semelha ao que Sílvio Romero ouviu no velho Rio de Janeiro. Parece-me visivelmente incompleto, desarticulado e suas falhas substituídas literariamente. Há, em contos populares, uma sequência lógica dentro do encantamento e da magia. As cousas se articulam harmonicamente e nenhum contador de estória admite a ausência de explicação sobre os misteriosos e os assombrosos evocados. Apenas o final do conto é possivelmente um resto de estória, vingança da Mãe d’água fazendo o mar crescer e submergir os criminosos, como costumavam fazer as ondinas do Reino e as poderosas sereias do Báltico e do Mar do Norte. – L. da C. C..

ROMERO, Sílvio. *Folclore brasileiro: contos populares do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1985, p. 120-121.

PODER DO IMAGINÁRIO E A MAGIA DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS

Zenaide Bassi Ribeiro Soares⁸⁷

Imaginativos, detentores do poder de sedução da palavra, da gestualidade ritualística, dos silêncios fecundos administrados em pausas reveladoras, os feiticeiros tornaram-se depositários dos grandes segredos da vida e da morte, perante seu grupo. Criadores de êxtases pela força da palavra, do gesto, das ervas misteriosas, conseguiam o milagre da reintegração do homem arcaico ao estado paradisíaco do “tempo muito antigo”, aquele tempo fabuloso das origens, que antecede a tudo, inclusive antecede à irrupção da morte que chegou ao homem como castigo.

Os feiticeiros passaram a ter seu lugar no grupo no momento em que ocorreu o aumento da produtividade do trabalho pelo incremento das forças produtivas e se criaram as condições para a ampliação da divisão do trabalho. O aumento da produtividade viabilizou um excedente socialmente produzido, que assegurou aos feiticeiros a possibilidade de se dedicarem exclusivamente à prática ritual, ao culto do passado, às técnicas de harmonização nas relações entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Isto, por sua vez, marcou a emergência, na divisão do trabalho, de atividades predominantemente intelectuais, ligadas ao universo simbólico.

A fala era o grande agente ativo da magia, que tinha o poder de preservar a identidade do grupo, de ligá-lo ao passado e ao futuro. E porque o homem primitivo não distinguia entre o real e o ideal, à maneira do homem de hoje, a arte não se constituía num elemento estranho e complementar à vida, mas se configurava como uma intensificação da vida, um modo necessário e exigente de expressão.

Essa concepção de unidade estava presente em todos os aspectos da vida social, e alicerçava-se no sentido da unidade existente entre homem e natureza. O clã totêmico representava uma totalidade – e o totem simbolizava

⁸⁷ Doutora em Comunicação e Artes. Diretora de Pesquisa e Extensão das Faculdades Integradas Teresa Martin e Faculdade Renascença, ambas vinculadas à UNIESP. Diretora da Revista TEMA.

a eterna comunidade de onde os indivíduos emergiam e para a qual retornavam, porque o coletivo se constituía numa união dos vivos com os mortos.

A terra, indivisa, pertencia à tribo inteira, incluindo-se os vivos e os mortos. A tribo e a terra em que ela vivia formavam uma indissolúvel unidade, e todo o caráter sagrado que descrevia essa unidade avançava no tempo, de geração a geração, através das narrativas mitológicas.

Através do mito ocorria o retorno às origens – porque, conforme registra Mircea Eliade (2002), ele é mais que uma narrativa fantasiosa, narra histórias *verdadeiras*, que tratam das coisas essenciais, como a cosmogonia, a origem da morte, as origens da tribo, e de tudo o que é primordial para a existência do grupo ou para explicar o mundo, a vida e a morte.

Por tratar de histórias verdadeiras, e registrar costumes e normas estabelecidos no tempo distante dos entes sobrenaturais, o mito tem caráter sagrado e exige, para ser contado, uma ritualística especial e solene. A arte de narrar, então, exige certas posturas, inflexões de voz e gestual que repetem a fala e o gesto dos entes que transmitiram esses conhecimentos aos homens: exigem determinadas datas e horários para serem contados, ou determinadas situações, como o momento da iniciação, nos ritos de passagem como da puberdade ou do casamento. Ou, ainda, o momento do primeiro aleitamento; das cerimônias relacionadas com o plantio ou com a colheita; os ritos mortuários.

“Não basta conhecer o mito da origem, é preciso recitá-lo; em certo sentido é proclamação e uma demonstração do próprio conhecimento.” – ressalta Mircea Eliade (2002), que continua:

E não é só: recitando ou celebrando o mito da origem, o indivíduo deixa-se impregnar pela atmosfera sagrada na qual se desenrolaram esses eventos miraculosos. O tempo mítico das origens é um tempo ‘forte’, porque foi transfigurado pela presença ativa e criadora dos Entes Sobrenaturais. Ao recitar os mitos, reintegra-se àquele tempo fabuloso e a pessoa torna-se, conseqüentemente, ‘contemporânea’, de certo modo, dos entes evocados, compartilha da presença dos Deuses ou Heróis.

No mito se esconde, então, o patrimônio comum do grupo, a sua concepção de existência. No feiticeiro, que guardava os segredos do grupo, escondia-se um artista, que detinha, no seu talento, o poder de unificar, através do encantamento de sua palavra e de seu gestual, uma sociedade, que aos poucos se transfigurava, através da crescente divisão do trabalho. Ao feiticeiro, indivíduo possuído por deuses e dotado de inspiração, cabia recuperar a unidade perdida, tal como ocorreu em outros tipos de sociedade com profetas e sibilas.

Nas sociedades primitivas, o mito se constituía no modelo exemplar de todas as atividades humanas significativas. Ele conseguia “explicar” todos os acontecimentos essenciais que levaram o homem e o mundo a ser como são. Por que o homem é mortal? A profunda dor de ter consciência de sua própria morte leva o homem a buscar explicações em todas as sociedades primitivas, como por exemplo, em inúmeros grupos indígenas do Brasil.

Índios brasileiros – os maués da Amazônia – ensinavam aos jovens de sua tribo como surgira o mundo e a morte:

Quem fez a terra foram os encantados: a sucuri e a jibóia. Fizeram a terra com o corpo de sua irmã, a cunhã-magaru. Se ela tivesse ficado com a face para cima, voltada para o céu, ninguém morreria. Mas ela ficou com a cara virada para baixo, para o chão, por isso ninguém escapa ao seu chamado. Ela disse: vocês me fizeram terra, está bem. Mas eu vos chamarei sempre para junto de mim.

A morte pesa sobre todos os seres vivos como uma imposição inevitável, não apenas sobre os maués. Em todas as culturas, é sabido, os homens tratam desta questão, inclusive nos tempos recuados, nas sociedades arcaicas. As sepulturas dos neandertalenses já revelavam muito mais que um cuidado para se proteger os vivos da putrefação dos cadáveres. Vestígios de pólen, postura fetal do morto, ossos pintados com ocre são achados arqueológicos que revelam crença numa outra vida, sob outra forma, fora da percepção empírica. “A irrupção da morte no sapiens é, ao mesmo tempo, a irrupção de uma verdade e de uma ilusão”, afirma Morin (1975):

O Homo Sapiens é atingido pela morte como por uma catástrofe irremediável, que traz consigo uma ansiedade específica, a angústia ou horror da morte [...] Tudo nos indica que esse homem não só recusa essa morte, mas que a rejeita, transpõe e resolve no mito e na magia.

A negação da morte, hoje, pode ocorrer de forma eufemizada, quando se diz “*vida eterna*”, “*outro lado*”, “*descanso*”. Nos tempos recuados, a crise gerada no sapiens pela tomada de consciência da morte teria levado à busca de soluções imaginárias, mitológicas, mágicas – e mais tarde, religiosas – para tornar suportável a ideia de morrer. Isto acabaria gerando, para o homem, a concepção de um destino distinto de todos os outros animais, ou seja, a de um ser dotado do poder da imortalidade, a partir de um “duplo” do corpo de caráter insubstancial, fluido, intangível, algo assemelhado a uma sombra, um brilho, um sopro. Ou através da ressurreição do morto, que ressurge do chão.

A noção de “duplo”, criação induzida a partir dos sonhos, da sombra, da imagem refletida na água, dotado da capacidade de ultrapassar a morte, preservando a identidade do morto, transformava a morte em apenas uma “passagem” de um estado físico, para outro, imaterial.

A crença na ressurreição do morto, que podia renascer da terra, adulto, ou rejuvenescido, aparece, também na Amazônia, no mito do surgimento do primeiro índio maué. Esse mito fala de Onhiamuaçabê, moça que vivia no Noçoquém, um lugar encantado, de onde foi expulsa por seus irmãos, porque engravidara. Passou a viver sozinha, teve um filho que, por volta de seis anos de idade, foi assassinado pelos tios. O menino morto foi enterrado, mas, certo dia, renasceu bebê, da terra escavada pelos índios que procuravam raízes, abrindo o chão. Esse menino tornou-se o primeiro Maué, dando origem à sua tribo.

Bem longe da Amazônia, no tempo e no espaço, em Neandertal, o homem arcaico, de posse da certeza da inevitabilidade da morte, já havia elaborado um sistema de crenças que admitia a sobrevivência do morto, sob outra forma. Isto significa que ali já se tratava da morte fora de sua ocorrência imediata, o que indica, por sua vez, a presença da consciência de *tempo*, como

diz Morin (1975), “no seio da consciência” do sapiens. A partir dessas noções, fica evidenciada uma mudança qualitativa e de grau no conhecimento consciente do homem arcaico.

A irrupção da morte no sapiens é, segundo Morin (1975), além de uma nova consciência de tempo, “a irrupção de um conhecimento objetivo e de uma nova subjetividade, e, sobretudo, a ligação ambígua entre ambos”. O esforço de superar a morte, ultrapassá-la através da fantasia, é o esforço do homem imaginante que não suporta a idéia de morrer e ser reduzido a nada. “A consciência da morte que emerge no sapiens é constituída pela interação de uma consciência objetiva que reconhece a mortalidade e de uma consciência subjetiva que afirma se não a imortalidade, pelo menos uma transmortalidade” – conforme Edgar Morin (1975).

A crença na existência de uma transformação do estado corpóreo para outro estado insubstancial, sem que o morto perca sua identidade, marcará, segundo Morin(1975), a irrupção do imaginário na percepção do real, na visão de mundo do sapiens: “e daí por diante, o imaginário e o mito passarão a ser produtos e co-produtores do destino humano”.

A força da criação imaginária como produto e co-produtora da realidade humana fica evidente no mito que relata como ocorreu a aliança entre os maués, da Amazônia, e a adoção do casamento endogâmico, num tempo muito antigo, quando ainda não existiam armas, como o arco e a flecha:

No princípio do mundo houve um homem *Aiaiaê*, que matou com uma pedra *Nô-Aitéc*, um índio Maué. *Aiaiaê* era o próprio mal. Os Maué, porém, tomando a pedra de *Aiaiaê* o mataram com ela própria cantando:

Arépêc Aiaiaê oen
encoínçauapê
Nô-Aitec noaitec-o
Oipoitocai ireum-né”.
(Eu vingarei a morte
com a mesma pedra
com que Aiaiaê matou
outro homem, antes
de haver arma).

Depois disso, perdoando-se entre si, os maué resolveram jogar a pedra fora, para que nunca mais nenhum deles brigasse. E foi essa pedra que Uaciri levou para o céu, pois se a deixasse na terra, os maué estariam sempre brigando entre si.

Desde então foram os Maué casando-se dentro da própria tribo.

Para os maués, a pedra “assumia” o duplo de Aiaiaê. Ela se constituía no substrato material que possibilitava a operação maléfica do ausente (Aiaiaê morto) que havia transposto a morte e continuava presente. Foi preciso que a pedra nefasta fosse magicamente retirada do ambiente (levada para o céu) para que o mal fosse definitivamente exorcizado e desaparecesse. Só então se tornou possível a paz entre os maués, e a endogamia, avaliada positivamente pelo grupo, também se tornou possível.

O mito da pedra de Aiaiaê transcende a si mesmo quando permite ao povo maué vivenciar na fantasia uma aprendizagem para o real. Permite a reorientação da desordem para a superação da crise (a luta) e o estabelecimento dos dispositivos organizacionais do grupo (a paz, as regras, o casamento).

Darcy Ribeiro (1986) relembra a importância do mito para determinados grupos sociais, na explicação da origem do mundo e da própria comunidade, bem como o caráter do vínculo que a unifica internamente e a contrapõe a outros grupos humanos e a toda natureza. É no mito que o grupo vai ainda encontrar “a justificação de certas formas de comportamento, por sua congruência com as normas míticas, e a garantia da eficácia dos ritos e cerimônias, bem como da legitimidade das instituições, graças à referência direta aos mesmos episódios narrados pelos mitos”.

Assim fica assegurada a sua eficácia, na vida social, mas transcende ao concreto, vai muito além.

O mito é digno de credibilidade porque não falseia a verdade, narra o que “realmente” aconteceu, como ocorreu a “irrupção do sagrado” e uma realidade total ou fragmento dela passou a existir por meio da ação de entes sobrenaturais. É enigma, portanto, que transforma a magia em fato corriquei-

ro, capaz de partilhar o cotidiano de cada um, observando a lógica do desejo através do registro do imaginário. Contado de forma sedutora, deslumbra e persuade. Transforma cada espectador em personagem do cenário mágico e ator da fascinante história, que, por identificação, transfigura a sua existência, incendiando a sua imaginação, permitindo que incorpore a si tudo aquilo que não é, mas sente que tem possibilidade de ser – possibilidade essa que lhe é conferida pelo simples fato de pertencer à espécie humana.

O homem, criador de mitos, passa a ser também governado por eles e, através das relações com eles estabelecidas, transcende a si, incorporando-se ao todo. Na união cósmica, alcança a fusão do sonho com a substância da vida, como ocorreu na sociedade moderna, ao criar o cinema e transformá-lo no herdeiro do feiticeiro arcaico que, em dias, horas e lugares marcados, reconta velhas histórias.

A Magia do Jovem Feiticeiro

Para contar suas histórias, o cinema-indústria não só remontou às origens mitológicas do homem arcaico, como recriou o ritual. Aqui, o próprio conceito de cinema se alarga, englobando a casa exibidora e a obra fílmica, que se constitui no seu segmento pulsante.

Os rituais envolviam o cinema, nos áureos tempos de Hollywood, desde o preparo do corpo: o banho, a escolha cuidadosa da roupa, o penteado, os enfeites, o perfume, até o deslocamento do local de moradia na direção da casa exibidora da obra fílmica. Ali, a passagem pela bilheteria, a fila, o ingresso, a entrada, a escolha de um cantinho, a espera, o escurecimento da sala, o relaxamento, a comunhão com a narrativa, a incorporação do fantasma advindo da tela. Tudo, passo a passo, evoca as ritualísticas primitivas. As condições descritas não são as mesmas, é claro, nem o que se narra. Outro é o tipo de sociedade que conheceu o cinema, mas o que se pretende aqui dizer é que permanece vivo o “espírito” arcaico, entendido como essência da herança ancestral de um modo de ser que sente e aspira. Herança sutil e imaterial de antiga comunhão com a magia, registros intangíveis que marcam

as profundezas do inconsciente. O sentimento do arcaico flutua no interior do moderno, emerge nos esconjuros e fórmulas para apropriação mágica de bens e pessoas, objetiva-se nas cerimônias rituais.

O ritual, que cerca o cinema em todos os seus detalhes; a necessidade que tem o espectador de incorporar a si a identidade do artista através da imitação de suas roupas, maquiagem; a tentativa de apropriação mágica de sua identidade, através do consumo de conhecimentos sobre ele, imagens, fotografias, autógrafos, reportagens – tudo isso que está nos relatos de velhos que relembram a influência do cinema em suas vidas, revive a essência de práticas ancestrais.

A respeito da mágica sintonia que se estabelece entre o público no cinema com a imagem, o antropólogo Massimo Canevacci (1990) admite:

O público tende a se por em doce sintonia com a alienação de luz, vento, ar movel que constitui o ‘fluxo pneumático’ das imagens. Assim como a auréola expressa a natureza interior divina, essas imagens elevam-se a uma potência psíquica que penetra docilmente na alma do espectador, até as zonas mais profundas.

Essa possibilidade de que algo sutil penetre nas zonas mais profundas do cérebro do espectador leva a supor que, no cinema, a obra fílmica pode exprimir algo que não aparece na sua forma visível, imediata. Algo que está por trás ou subjacente ao que é exibido nesse recinto sagrado, e que entra em sintonia com aspirações e necessidades de quem vê a obra, favorecendo a emergência do processo de projeção-identificação.

Freud (1987) considera o fenômeno da identificação, a que conceitua como “forma primitiva de ligação afetiva a um objeto, que pode surgir em todos os casos em que o sujeito descobre em si um traço comum com outra pessoa que não é objeto de seus instintos sexuais”. A identificação, no seu ponto máximo, é favorecida por diferentes fatores:

O ótimo da identificação se estabelece num certo equilíbrio de realismo e de idealização; é preciso haver condições de verossimilhança e de veracidade que assegurem a comunicação com a realidade vivida, que os personagens participem por algum lado da humanidade cotidiana, mas é preciso também que o imaginário se eleve alguns degraus acima da vida cotidiana, [...] que as situações imaginárias correspondam a interesses profundos, [...] que digam respeito intimamente à necessidade e aspirações dos [...] espectadores.

O espectador intimamente anseia por aquilo que gostaria de ser, e imita, conscientemente ou não, os deuses da tela – e mais recentemente, da televisão –, querendo assimilar, incorporar suas características através não só de exercícios imaginários, mas também de mimetismos práticos em que se incluem seu modo de andar, de olhar, de maquiar-se, ou seus objetos pessoais como o “seu” sabonete, a “sua” pasta de dente, os “seus” óculos, a “sua” dieta, os “seus” móveis. E o que o ser humano gostaria de ser ultrapassa os limites do cotidiano tedioso, para atingir uma vida plena de emoção, aventura e fantasia.

Os velhos que relembram recorrem à sua experiência, que se relaciona com a memória individual e coletiva. Tratam com intensidade de sua vivência, que, como quer Benjamin, vincula-se à sua vida privada, à percepção consciente, à solidão.

Muitos, ao se lembrarem⁸⁸, associando essas lembranças às histórias contadas pelo cinema, sentem-se sós ou relembram solidões passadas, em que o conforto vinha da criação de fantasmas. Fantasmas criados a partir do olhar vindo da tela, do olhar do simulacro transformado em real e que, agora, em casa, vira uma figura etérea, que preenche a solidão, como a de dona Deolinda, que se sente acompanhada, quando pensa na atriz ou lembra a

88 Referência à pesquisa com 1200 idosos, que se declaravam amantes do cinema, realizada em São Paulo, no período de 1993-1995. Estudo elaborado com financiamento das Faculdades Integradas Teresa Martin (A cidade e o cinema – Memória do star system norte-americano e influência do cinema no comportamento da população de São Paulo).

canção *Over the Rainbow*, cantada num filme por Judy Garland. Sem limitações de tempo e espaço, o fantasma passeia como algo indefinível, um olhar de “fora” que observa e faz coro à tristeza da anciã, por algo que poderia ter sido e não foi, que poderia ter acontecido e não aconteceu, pelo que poderia ter sido “vivido” e não foi, uma vez que os papéis sociais não foram cumpridos: de jovem não foi bela, nem amada, nem se casou. Mais que as expectativas sociais, o modelo fornecido pela indústria cinematográfica não se cumpriu, e a sensação de vazio persiste, apesar do tempo. Mas o modelo não se cumpriu, também, para dona Justina, aquela que quando moça queria um amor cinematográfico e teve um “casamento frouxo”, muito aquém das promessas advindas da tela. A vitória, a libertação, a plenitude sugeridas pelo “happy end” não se afirmaram na “vida vivida” e a projeção imaginária resvala na angústia difusa em sentimentos ambivalentes, diante do balanço da existência, no momento em que avalia saldos positivos e negativos.

A fantasia, concebida como uma atividade mental que retém elevado grau de liberdade em relação ao princípio de realidade, liga-se ao sonho, expressa-se na divagação. Mantém-se livre do controle do princípio de realidade pelo preço de tornar-se impotente, inconsequente e irrealista. Mas separar é criar o desejo de reunir: que a fantasia se torne real está no fundo de muitas aspirações, confirmando o mito, tantas vezes repetido, de Platão:

A natureza humana era a princípio muito diferente [...] Tudo nestes seres humanos era duplo, tinham quatro pés, quatro mãos, dois rostos [...] Zeus decidiu-se um dia a dividir cada um deles em duas partes. Quando deste modo ficou dividida em dois toda a Natureza, apareceu em cada homem o desejo de reunir-se à sua outra metade própria [...].

O desejo de reunir-se, de recuperar a totalidade perdida alimenta a fantasia de quem busca sua própria identidade no “outro”, o objeto imaginário perdido, retendo consigo o fantasma desse objeto, tão presente como

a dor “*latejada...fisgada no membro que já perdi*”, como diz o compositor Chico Buarque de Holanda.

Esse fantasma, etéreo/real, abandona a tela impregnando-se na íris do espectador, estabelecendo com ele uma identidade imaginária, que se reflete no espelho, acentuando obsessões.

Os “traços” concretos de realidade são elaborados mimeticamente, na construção da identificação imaginária. Através do vestuário, penteados, maquiagem, constrói-se o duplo realizado. E a indústria, sempre atenta ao lucro, padroniza e difunde no mercado os elementos necessários a essa construção: gêneros de roupas inspiradas em filmes de sucesso, padronagens de tecidos, cores, modelos de penteados, xampus, cremes, batons.

Os velhos que narram histórias de filmes, associando-os à sua vida, recordam modelos que usavam: os tipos de roupa, penteado, os cuidados com o corpo. Lembram gestos e posturas; conduta durante as refeições; arranjos da casa: móveis, colchas, toalhas, pequenos utensílios domésticos. Elementos, todos, advindos de lições do cinema. O jeito de namorar, a expectativa diante do futuro, tudo está nos relatos de dona Luzia, de dona Letícia, de dona Maria José, até o personagem criado para si mesma e o namorado fictício.

A pobreza é continuamente negada através da imitação do luxo, que nem chega a imitar, fica no embrião, simples suporte para o imaginário. Na casa pobre, de móveis toscos, como ocorre com dona Deolinda ou com dona Telma, uma cortina de algodão, um forro de tecido sobre uma mesa velha, um sofá que lembra o de um filme, passam a ser símbolos de um novo status, ilusório, que preenche de modo imaginário lacunas evidentes. Essa ilusão sustenta-se no esquema engendrado pelo star system, que, através de seus filmes, propunha e impunha não só uma nova ética da individualidade como uma nova elite social, que parece facilmente atingível através da alienação de si, da identificação onírica, da aquisição de símbolos e objetos simbólicos.

Ao falar da casa, da rua da infância, a saudade quase adquire consistência física: o entrevistado se emociona, descrevendo um estado de felicidade que ficou lá no passado. Está no imaginário esta perfeição que permanece na lembrança como expressão de um desejo, insolúvel em nível de realidade, e

negado, continuamente, por informações posteriores: os castigos, o medo, as dificuldades, a vontade de sair de casa, de não reproduzir o modelo materno. E acima de tudo pela confissão quase unânime de que o cinema preenchia uma lacuna na vida de cada um.

Que lacuna era essa? Estaria implícita nessa afirmação a confissão de uma existência insatisfatória? Um elemento explicativo poderia ser o reconhecimento de que todo ser humano só pode atingir a plenitude se apoderar-se das experiências alheias, “que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser ele”, como diz Ernst Fisher (2006).

Mas, além do caráter mágico da arte, de seu poder de encantamento e transformação, os relatos de grande parte dos velhos amantes do cinema deixam entrever pequenas aspirações, que revelam seu cotidiano pobre, o desconforto doméstico de sua juventude, como o sonho de possuir uma cama parecida com aquela do cinema. Os colchões altos e macios, comuns nos Estados Unidos, mostrados através do cinema, afrontavam os colchões de crina, capim ou palha de milho que eram usados no Brasil. E aqui, as entrevistas permitem lembrar a pobreza de Sinhá Vitória, a personagem de Graciliano Ramos em “Vidas Secas”, cujo maior sonho era possuir uma cama igual a que vira na casa de “seu” Tomás da Bolandeira. Ela, certamente, nunca havia visto um filme, nem camas tão belas como as norte-americanas, mas também sonhava com o conforto de uma cama macia para repousar o corpo cansado de tanto trabalho e pobreza.

O cinema, porém, vai mais longe, oferece muito mais que isso: ele tem o poder de suspender o tempo, e a possibilidade de se tornar a razão de ser do desejo do outro. A noção do próprio corpo e do prazer corporal é substituída no espectador por uma imagem externa, vinda da tela e na qual o sujeito se aliena. Para se constituir, esse novo sujeito precisa daquele olhar que emerge da tela; dos fantasmas criados a partir da ausência daquele olhar do simulacro que parece real e que, agora, em casa, por intermédio do videocassete ou dvd, vira manso fantasma que preenche a solidão. Ali estão, na sala, Charles Starrett, Victor Macture, James Dean, Clark Grable, Marlon Brando – namorados fantasmas, que passeiam, invisíveis, ao lado do gravador, onde as

mulheres idosas evocam o passado, recontando histórias que eles contaram. Ao presentificar o passado, a memória instaura o tempo mítico, onde se nega o tempo histórico e se resgata o estado edênico, capaz de renovar e regenerar a existência. Por isso, ao lembrar, as mulheres idosas perdem o aspecto inatural, parecem rejuvenescidas pela poesia das lembranças que liberta do peso do tempo. Logo, porém, como num movimento cíclico, fecham-se no presente, sofridas por algo que se perdeu. Mas não são apenas elas que sofrem. Os deuses também sofrem quando se lembram dos tempos áureos de sua juventude, época em que tinham seus templos nas telas do mundo todo. O desabafo de Joan Crawford é bastante eloqüente:

Eu fui uma grande mentira. Eu me chamo Lucille La Sueur e não tenho mais o rosto que a velhice consumiu. O cinema é capaz de todas as mágicas, menos uma: preservar a nossa juventude.

Na amargura da grande estrela, a constatação reiterada da desvalorização da velhice. Nesta sociedade, ela não detém, como ocorria no grupo arcaico, nem a autoridade nem a sabedoria. Sua experiência é descartável: urge escorraçá-la para fora do curso real da vida.

A experiência do envelhecer é como uma pressão do passado que aumenta enquanto se tornam mais restritas as possibilidades de futuro. A presença do fim se delineia, de forma inexorável, e a angústia da iminência da morte confere certo fascínio ao presente, que se tenta prolongar a todo custo. Inutilmente, porque até os deuses morrem. Apesar disso, porém, novo tipo de duplo, tecnológico, desafia a morte e a ultrapassa, como ocorre com Joan Crawford, a velha contadora de histórias, que permanece na tela, movimentando-se, etérea, eternamente jovem, repetindo antigas histórias que preservam a magia do cinema na concretização do sonho da imortalidade, convertido, desde os tempos imemoriais, em transmortalidade.

Essa magia, expressão de vontade de durar, não anula, porém, a dor da descoberta da ilusão, por isso a extensão da amargura da atriz é proporcional à crença por ela depositada na fantasia de uma juventude indestrutível.

vel. A velhice é inevitável, mas é sempre difícil perceber, de modo efetivo, a sua chegada. “Quando [...] me vi no espelho já tinha envelhecido”, confessa Fernando Pessoa, revelando o eterno espanto do encontro com “si mesmo”, quando o que se tem pela frente é apenas “a distância subitamente impossível de percorrer”.

Como, porém, de acordo com T.S. Eliot, “o gênero humano não pode suportar muita realidade”, novamente, em pleno século XXI, no conto e no canto esse homem se embala como um antigo maué, sustentando a dialética de ser sujeito e objeto da história que lhe narram. Ouvindo, desfaz-se de si mesmo, liberando-se do tempo histórico para reintegrar-se ao tempo mítico, onde a fantasia areja o cotidiano. Reintegrado, como nos mitos da antiga Grécia, entra “entheos”, funde-se com deus, nesse instante mágico, de pleno encantamento.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGSON, Henri. A consciência e a vida. In: *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Coleção Os Pensadores)

_____. *Matéria y memoria: ensayo sobre la relación del cuerpo com el espíritu*. Buenos Aires: Cayetano Calomino, 1943.

CANEVACCI, Massimo. *Antropologia do cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FISHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.

FREUD, Sigmund. “Sobre a psicopatologia da vida cotidiana”. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. *Psicologia de las masas*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas (SP): Papirus, 1989.

Tecendo Literatura: Entre vozes e olhares

MORIN, Edgar. *O paradigma perdido*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1975.

PAZ, Otávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, Nunes. *Moranguetá: um Decameron indígena*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

