



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES

Beatriz Rafante Mendes Blazzio

A DIMENSÃO SIMBÓLICA
EM *O SOFÁ ESTAMPADO*, DE LYGIA BOJUNGA

Brasília
Junho - 2013

Beatriz Rafante Mendes Blazzio

A DIMENSÃO SIMBÓLICA
EM *O SOFÁ ESTAMPADO*, DE LYGIA BOJUNGA

Monografia apresentada ao curso de Letras do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito à aprovação e obtenção do grau de licenciado.

Orientador: Prof. MSc. André Luis Gomes Moreira

Brasília-DF

2013

"Uma obra antiga não sobrevive na tradição histórica da experiência estética por questões eternas, nem por respostas permanentes, mas em razão de uma tensão mais ou menos aberta entre questões e repostas, problema e solução, que pode suscitar uma compreensão nova e determinar a retomada do diálogo do presente com o passado."

Hans Robert Jauss

*A Ney,
por sempre me lembrar de agradecer à vida.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, por permitir vivenciar altos e baixos e que, especificamente, durante o período de realização deste trabalho trouxe a bonança.

Agradeço ao amor incondicional de meus pais, Luíz e Nair, que no ciclo de seus oitenta e tantos anos souberam, sabiamente, compreender os motivos da minha ausência.

Meu profundo agradecimento ao meu marido e companheiro, Ney, que mesmo sem juras eternas, vivemos fiéis aos nossos sentimentos e por, desde o início, até mesmo antes de mim, acreditar na minha capacidade de realizar este trabalho. E também por ter me acompanhado na difícil tarefa de procurar compreender Iser, ajudando na sua apreensão, acreditem, de uma maneira mais simples em meu pensamento.

Ao meu filho, Rodrigo, por estar à procura de seu caminho.

Às minhas filhas, Yashmin e Roberta, que, mesmo estando em diferentes continentes, torceram e vibraram com cada etapa conquistada no processo de elaboração deste trabalho.

Agradeço à minha irmã, Luciana, por ter se desdobrado nos cuidados com os nossos pais, enquanto eu trabalhava arduamente para melhor assimilar os conteúdos aqui pesquisados.

À dona Marlene, por seus cuidados e orações.

Meu mais sincero agradecimento ao professor mestre André Luis Gomes Moreira, pela sua máxima dedicação e competência na orientação deste trabalho, desde seu aspecto topográfico à organização estrutural.

Meus especiais agradecimentos às professoras doutoras Ana Luiza Montalvão Maia, Maria Eneida Matos da Rosa e Olívia Rocha Freitas, pelo universo me apresentado nas indicações literárias que, certamente, contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

Aos demais professores do curso de Letras, que contribuíram solidamente para a minha formação, o meu muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar situações de preenchimento de pontos de indeterminação na obra infanto-juvenil *O Sofá estampado* (1980), de Lygia Bojunga Nunes, adotando como viés crítico a Teoria da Recepção, formulada pelo estudioso alemão Hans Robert Jauss e, mais circunstancialmente, a Teoria do Efeito Estético, defendida por Wolfgang Iser, a partir da segunda metade do século XX. Nessa perspectiva, expõem-se as formas de como o texto analisado conduz o leitor a preencher os espaços vazios da narrativa, mediante o processo de leitura e de releitura para a compreensão dos aspectos simbólicos presentes na obra. O trabalho evidencia o valor estético e alto nível de literariedade presentes no texto, os quais mobilizam representações no imaginário do leitor, ampliando seu efeito estético. Tendo isso em vista, provavelmente, após o contato com a obra, assegurada por uma mediação responsável, o leitor não sairá ileso de um processo de enriquecimento pessoal. O trabalho também expõe uma contextualização histórica sobre a evolução da literatura infanto-juvenil, para uma melhor reflexão de suas propostas atuais.

Palavras-chave: *O Sofá Estampado*. Pontos de Indeterminação. Leitor. Infanto-Juvenil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 A LITERATURA INFANTIL: ORIGENS E CARACTERÍSTICAS.....	13
1.1 DEFINIÇÃO DE LITERATURA.....	13
1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL.....	14
1.3 LITERATURA INFANTO-JUVENIL E SEU LEITOR.....	18
1.4 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL.....	23
1.4.1 Anos 1920: Monteiro Lobato e a gênese da literatura infantil no Brasil.....	25
1.4.2 A literatura infantil nas décadas de 1930 e 1940.....	27
1.4.3 Anos 1950 – A literatura infantil torna a descobrir a fantasia.....	29
1.4.4 Ano 1960 – A literatura infantil pede socorro.....	30
1.4.5 Os efervescentes anos de 1970/1980.....	31
1.4.6 A década de 1990 e início do século XXI.....	32
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA RECEPÇÃO.....	35
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA.....	35
3 ANÁLISE DO LIVRO <i>O SOFÁ ESTAMPADO</i>	47
3.1 RESUMO DE <i>SE</i>	47
3.2 LYGIA BOJUNGA: PERCURSO E ESTILO LITERÁRIOS.....	49
3.3 ESTRUTURA FICCIONAL DE <i>SE</i>	51
3.4 <i>SE</i> E O PREENCHIMENTO DE PONTOS DE INDETERMINAÇÃO.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXO.....	75

INTRODUÇÃO

Devido ao intenso processo de transformação que se assiste no mundo, torna-se urgente a conscientização pelas novas gerações sobre o papel da literatura no processo evolutivo da humanidade. Para isso se faz importante o rastreamento do percurso histórico da Literatura infantil clássica.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (1991), as primeiras narrativas sofreram influência de diversas fontes orientais, como a coletânea tida como a mais antiga *Calila e Dimna*, que surgiu na Índia, no século V a.C e que está nas origens da Literatura Popular europeia. A partir dessas românticas primordiais orientais, surgiram as românticas medievais arcaicas, que por meio da transmissão oral foram se popularizando e se transformando em literatura folclórica ou em literatura infantil.

Nessas narrativas mais antigas, podem-se perceber determinados valores e consciência de mundo, que giram em torno de alguns elementos próprios de sociedades primitivas, cuja hierarquia social era estabelecida segundo a lei do mais forte que culminava na violência – a vitória do mais forte sobre o mais fraco; a luta pelo poder; a ambição, a traição ou a falsidade. Há também o registro de narrativas edificantes, a *Hitopadesa* ou *Instrução proveitosa*, coletânea também originária da Índia de caráter exemplar e transmissoras de um referencial moral básico – o respeito pelo próximo.

A educação como “sistema” surgiu na Grécia, porém as sociedades primitivas, persas, árabes, hindus, sírios, entre outros povos, utilizavam meios práticos para transmitirem valores e experiências de uma geração para outra. Apesar das diferenças que marcavam essas culturas, existiam objetivos comuns a todas: a educação para a guerra, a educação de natureza aristocrática, exclusiva aos nobres e a educação conservadora, que reproduzia o passado suprimindo a individualidade do sujeito (COELHO, 1991).

Há uma relação estreita entre a natureza da literatura produzida por esses povos e suas características histórico-culturais. A luta pelo poder é um tema que está presente na literatura de todos os tempos, que vai adquirindo novas formas

de acordo com a evolução da consciência humana, na maneira de o homem ver o próprio homem.

Dessa forma, o desenvolvimento da literatura com o passar do tempo revela a própria evolução do homem na sociedade. O surgimento, por exemplo, de uma literatura destinada ao público infanto-juvenil registra a gênese dessas fases da vida, desconsideradas, respectivamente, antes dos séculos XIX e XX.

Assim, vê-se que a existência de uma literatura infanto-juvenil específica e consciente destinada a esse público é recente. Nos primeiros tempos de sua gênese histórica, era comprometida com a educação de crianças e jovens, reproduzindo situações centradas em um discurso pedagógico-moralizador. Hoje, ela traz um discurso que dialoga com a realidade cotidiana de seu público, por meio da temática, da voz, das ligações. Assim, a obra classificada como literatura infanto-juvenil expressa experiências de cunho existencial, social e cultural, associada a uma estética que proporciona experiência de vida pela linguagem apropriada para seu público-alvo.

As intenções didáticas e moralizadoras dos primórdios da literatura infanto-juvenil ainda hoje podem ser percebidas; porém, associam-se a uma produção cada vez mais expressiva de textos cuja função lúdica está vinculada a um olhar questionador sobre pretensos valores e comportamentos próprios da sociedade atual.

Nesse sentido, vale dizer que é nessa linha que se encontra a obra *O sofá estampado* (1980), de Lygia Bojunga Nunes, escolhida neste estudo por representar, expressivamente, como destaca Laura Sandroni (1987, p. 13), as “características literárias reconhecidas por estudiosos e críticos brasileiros e estrangeiros”, evidenciando que, talvez, do ponto de vista estético não existem diferenças, entre a obra literária destinada a adultos e aquela direcionada para o público infanto-juvenil.

A autora conquistou, com *O sofá estampado*, no mesmo ano de sua publicação, o Grande Prêmio APCA de Críticos de Arte e o prêmio O Melhor para o Jovem. Teve todas as suas obras laureadas pelo prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da Literatura Infantil e Juvenil, bem como o prêmio Astrid

Lindgren Memorial Award (ALMA), recebendo dos membros do júri a seguinte manifestação: “é um dos autores mais originais que já tivemos a oportunidade de ler. Tem uma linguagem absolutamente própria, que prende o leitor. E cada frase tem uma mensagem subjacente” (SANDRONI, 1987, p. 13).

No que diz respeito ao efeito estético, a obra proporciona prazer e, ao mesmo tempo, desperta o senso crítico, em função da revelação de uma sociedade padronizada, individualista, dominada pela ambição e alienação. Esses elementos merecem especial atenção pelo professor, no seu papel de mediador entre o texto e o leitor.

A escolha de tal tema se deu diante da relevância de se compreender os enlaces da obra acima citada, assim como a intensificação do aproveitamento da leitura do texto literário por meio da apropriação dos seus elementos simbólicos, possibilitando a ampliação do universo de significações do leitor.

O escritor produz uma obra a partir de seu conhecimento de mundo, leituras e imaginação para um leitor que também tem suas próprias experiências e conhecimentos. Ao analisar uma obra de literatura infanto-juvenil, é preciso ter a consciência de que um remetente já experiente (adulto) se dirige a um destinatário com o intuito de expressar uma visão de mundo, sendo que este é um indivíduo que já vivenciou esta experiência em outro contexto sócio-histórico e cultural.

Sem dúvida, hoje a literatura infanto-juvenil tem o papel de ampliar o horizonte do leitor, possibilitando-lhe fazer inferências por meio da apresentação de uma visão crítica e ampliada a partir do que é exposto e desenvolvido no texto. Isso converte o seu destinatário em peça essencial da sua estrutura, estabelecendo-se um elo entre o autor e o leitor a partir da inserção de personagens com as quais o leitor se identifique, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, cognitivo, afetivo e emocional.

Para o desenvolvimento do presente estudo, parte-se da seguinte **pergunta-problema**: Como o preenchimento dos pontos de indeterminação podem favorecer a compreensão da obra *O Sofá Estampado*?

O objetivo geral deste estudo é analisar símbolos, espaços e características contidas na obra como elementos significativos, cujo desvelamento contribui para a compreensão da mesma. Os objetivos específicos são: refletir sobre a literatura infanto-juvenil, suas origens, características e possibilidades; apresentar a Teoria da Recepção a partir de pressupostos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser e alguns de seus conceitos; por fim, analisar o livro *O Sofá Estampado* consoante à Teoria da Recepção, procurando evidenciar, por meio do exame da estrutura da narrativa e de especificidades de sua linguagem e temática, o alto nível literário alcançado pela autora, que pode ser comparado ao de grandes autores brasileiros.

A metodologia utilizada baseia-se no método indutivo do tipo qualitativo, e será desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica, que tem na leitura de livros, de artigos e de material disponibilizado na internet os principais instrumentos para a ampliação da análise proposta. Além disso, adota-se a análise documental, tomando-se o livro *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga, como obra literária objeto de investigação.

Para alcançar o objetivo proposto, o trabalho se divide em três capítulos. O primeiro parte de dados históricos da literatura infanto-juvenil, procurando rastrear sua evolução desde suas origens populares indoeuropeias até o século XIX, quando a criança passa a ser considerada no processo social e no contexto humano. Segue-se uma apresentação do desenvolvimento da literatura infanto-juvenil no Brasil por meio de seus autores mais representativos, chamados “fundadores”. Em seguida procura mostrar as inovações introduzidas por Monteiro Lobato, o primeiro autor cuja obra apresenta características literárias, seja na linguagem inventiva e transgressiva dos rígidos padrões gramaticais de sua época, seja na introdução de temas até então direcionados ao leitor adulto. Por fim, procura-se registrar um rápido panorama desde a década de 1970, apontada como marco entre a velha e a nova visão sobre a literatura destinada às crianças e aos jovens no Brasil, até os dias atuais.

No segundo capítulo, apresentam-se considerações sobre a Teoria da Recepção, a qual situa o leitor como eixo fundamental nos estudos centrados no

texto, observando como esse se organiza e dirige a leitura, causando efeitos em seu receptor.

No terceiro capítulo, procura-se examinar a obra *O Sofá Estampado* a partir do preenchimento de seus pontos de indeterminação, buscando demonstrar que esse procedimento contribui para a significação da mesma.

1 A LITERATURA INFANTIL: ORIGENS E CARACTERÍSTICAS

1.1 DEFINIÇÃO DE LITERATURA

Das mais complexas definições existentes de literatura às mais simples e vagas, literatura é, antes mais nada, segundo Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27), “uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão”. A autora complementa que é um “fenômeno visceralmente humano, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana” (COELHO, 2000, p. 28).

Em tempo de intensas transformações estruturais, a noção que vem prevalecendo entre estudiosos de diversas áreas do conhecimento é a de perceber a literatura como um processo dinâmico entre produção/recepção que, de alguma forma, conscientemente ou não, atua na modificação de valores até então consagrados pelo tempo, tais como a noção de linguagem, de personagens, das estruturas textuais, dos valores éticos, políticos e sociais. A transformação desses valores altera tanto a matéria literária quanto a própria percepção sobre o produto literário.

Entre os termos da literatura, destaca-se o texto literário. Roman Jakobson (1985, p. 22) evidencia a “coerência no fato do texto registrar uma estrutura própria e não simplesmente um conjunto desorganizado de frases, mas em oposição ao Texto Não Literário vai enaltecer a palavra e os recursos estilísticos.”

O texto não literário, por sua vez, combinará as palavras em uma sucessão coerente, sem que estas sejam independentes, sendo essas úteis na comunicação. Sua principal finalidade, de acordo com Jakobson (1985, p. 22), “é a transmissão de uma informação objetiva e autêntica da realidade.”

No início do século XX, os formalistas russos, acreditando que se poderia constatar uma unidade presente nas obras literárias, que as configurassem como tal, criaram o termo literariedade. A matéria literária é caracterizada por especificidades que vão além da função poética da linguagem, que transforma a palavra do discurso verbal em literário. Ela também depende de fatores históricos e

sociais, que podem interferir na sua recepção pelo público, na medida em que essa é um fator social, porém cada leitor pode reagir diferentemente a uma obra.

Nesse contexto, Marisa Lajolo e Regina Zilberman argumentam que a literariedade de um texto não encontra em sua própria fatura, mas nas negociações de sentido entre as diversas instâncias que podem produzir ou gerar o caráter de literário para determinados textos. Segundo elas, forma-se um “intercâmbio entre esferas, instâncias, formações, tecnologias, saberes, instituições e projetos que integram e delimitam o campo onde um texto literaliza ou desliteraliza” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1991, p. 09).

Para Vera Teixeira de Aguiar e Alice Áurea Penteado Martha, entre as diversas instâncias que articulam a formatação do aspecto literário, encontram-se três de fundamental importância, a saber: os autores, as obras e os leitores, sem os quais esse circuito de trocas não pode ser completado. E complementam “imprescindível também para a caracterização do literário é a existência de práticas discursivas, nem sempre coesas e unânimes em julgar os textos, mas fundamentais para a legitimação da literatura e para a divulgação de seus valores junto ao público, como é o caso da crítica literária” (AGUIAR & MARTHA, 2006, p. 241).

O presente trabalho visa uma análise de um texto literário a partir de uma teoria da literatura, que considera a relação entre texto e leitor pela leitura.

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

As origens da literatura infantil remontam da Novelística Popular Medieval, que tem, por sua vez, raízes remotas nas fontes orientais. Foi com as raízes orientais que se descobriu que a palavra “ se impôs aos homens como algo de mágico, como um poder misterioso que tanto poderia proteger quanto ameaçar; construir ou destruir” (COELHO, 1991, p. 13).

O mundo mágico ou fantasioso descrito nas narrativas infantis “atravessou séculos, preservada pela memória dos povos. Nela foi descoberta o fundo fabuloso das narrativas orientais, que se forjaram durante séculos antes de Cristo e se difundiram por todo o mundo cristão por meio da Tradição Oral” (COELHO, 1991, p. 13). Esse impulso em contar histórias, assim como o interesse

literário, surgiu do homem em função da necessidade humana em comunicar-se com os outros.

Segundo estudiosos, foi entre os séculos IX e X que se iniciou, na Europa, uma literatura popular que, com o passar dos séculos, se transformaria na literatura hoje conhecida como folclórica ou infantil. Essa literatura, na forma de manifestação artística que trabalha com o simbólico e o imaginário, pode constituir, como esclarece Maria Antonieta Antunes Cunha (1997, p. 29), um “terreno propício à criação de novas formas de relacionamento com a criança. Ao invés de seguir modelos, erigir-se em modelo”. Em cada época e país, além da literatura infantil universal, surgem aos poucos diferentes propostas de obras destinadas às crianças.

Assim, cada época compreendeu e produziu uma literatura a seu modo. Portanto, conhecer esse modo é conhecer a especificidade de cada momento, seus valores e desvalores nos quais a sociedade se fundamentou e ainda se fundamenta.

A Idade Média compreende o período que vai desde o século V até o XV, o qual se baliza pelo fim do Império Romano e o início do Renascimento, quando se iniciam os Tempos Modernos. Porém, a história não acontece em compartimentos estanques. Em tese, o rótulo histórico desse período foi determinado pelo fator religião, pois foi o momento intermediário entre a civilização pagã e a cristã. A importância em evidenciar aqui o fator religioso se dá pelo direcionamento dos valores ideológicos que caracterizam os textos literários dessa época, tornando-se compreensível seu caráter moralizante e didático.

Historicamente, o período Medieval é marcado pela violência das relações sociais na luta pelo poder, e essa violência está estampada em muitas narrativas “maravilhosas” que surgiram na época. Essas narrativas medievais revelam uma sociedade quase bárbara, marcada pela desigualdade das relações humanas. Seus temas evidenciam a exploração dos fortes contra os mais fracos, a astúcia feminina para ludibriar os homens, a ganância, os jogos de poder, as vaidades, ódios, paixões e outros sentimentos inerentes ao homem, seja qual for o recorte temporal.

A presença da violência nessas narrativas era constante. No entanto, com o passar do tempo, ela foi desaparecendo diante do refinamento dos costumes da sociedade. Nota-se isso na passagem “das alterações que se produzem em certos contos, como ao passarem da versão de Perrault para a de Grimm e deste para as versões contemporâneas” (COELHO, 1991, p. 34).

Paralelamente aos textos de cunho religioso produzidos por monges em monastérios, os quais versavam sobre historiografias de santos ou registros de orações e novenas, circulavam outras modalidades de textos com conteúdo pagão, como novelas de cavalaria e contos com conteúdos moralizadores.

Entre as principais obras medievais que serviam de fonte à tradição popular e/ou infantil, tem-se os contos moralizantes que surgiram a partir das fábulas gregas de Esopo. A fábula é uma narrativa simbólica sobre uma determinada situação vivenciada por animais, colocados em uma situação humana e exemplar. Essas narrativas, caracterizadas pela simplicidade e espontaneidade com que apareceram, acabaram sendo, em quase sua totalidade, assimiladas pela literatura infantil por meio da tradição popular:

De terra em terra, de região a região, foram sendo levadas por contadores de histórias, peregrinos, viajantes, povos emigrantes, etc., até que acabaram por ser absorvidas por diferentes povos e, atualmente, representam fator comum entre diferentes tradições folclóricas (COELHO, 2000, p. 164).

Seus personagens são símbolos que sempre representam algo universal, como o leão, símbolo da força e poder; a raposa, símbolo da astúcia, e lobo, símbolo do poder tirano: “tal peculiaridade liga essa espécie literária ao simbolismo mais antigo de que o homem lançou mão, para expressar suas relações com o espaço em que vivia ou com os fenômenos que ultrapassavam sua capacidade de compreensão” (COELHO, 2000, p. 167).

Portanto, desde os tempos mais antigos, esse simbolismo caracteriza uma das mais hábeis invenções humanas para expressar seu conhecimento de mundo.

Os contos orientais *Calila e Dimna*, livre da influência do cristianismo, serviram de modelo para a novelística popular dos séculos XIV e XV. Outros livros

como *O conde Lucanor*, o *Livro de Exemplos* e *O livro dos gatos*, comprometiam parte de seu teor irônico a favor de uma intenção moralizante; as novelas de cavalaria expressavam o ideal guerreiro e religioso desse período. Essa novelística medieval chegou ao Brasil a partir do século XVII, trazida pelos colonizadores, perpetuando-se na memória popular e influenciando a formação da Literatura de Cordel.

Após a Idade Média, consolidam-se os Tempos Modernos, período histórico empreendido entre as eras Clássica e a Romântica. Estudos destacam que, nesse período, a Literatura Ocidental adquiriu contorno próprio e alcançou o auge de suas formas e representação de mundo. Esse é o período denominado Renascimento. Na Europa, na primeira fase da Era Clássica,

o Renascimento foi o amplo e complexo movimento cultural que se propagou na Europa Ocidental, a partir do momento em que as novas nações já estavam praticamente constituídas. Transformação de limites, de horizontes, de ideias, de costumes [...] provocados por invenções e descobertas (COELHO, 1991, p. 53).

Durante essa época, vulgarizou-se o papel com a invenção da imprensa. Em 1456, surgiu a Bíblia de Gutenberg, marcando historicamente a invenção do livro. Segundo Coelho (1991, p. 54), “o livro foi uma das presenças mais significativas no processo cultural que tem início no Renascimento e prossegue até hoje [...]”.

Coincidindo com a sua criação, estabelecida com as bases de um mundo progressista e idealista, que valoriza o Homem quanto ao seu poder criativo e força de trabalho, o movimento humanista foi a base para as renovações do Renascimento. Da valorização do conhecimento do Homem, nasce uma “arte idealista, bela e harmoniosa, uma literatura culta e aristocrática, alicerçada em pressupostos filosóficos e estéticos bem definidos” (COELHO, 1991, p. 55).

Alguns livros que marcaram o período renascentista foram: *Noites Agradáveis*, uma coletânea de Gialfrencesco Caravaggio, na qual são apresentadas estórias fantásticas de origem oriental, medieval e do folclore ibérico. Há também os *Contos de Trancoso*, *Contos dos Contos ou Pentameron*, do italiano Giambathista Basile, publicados no início do século XVII, contendo as descobertas do autor sobre o dialeto e contos de fadas que circulavam entre os napolitanos. Suas narrativas

foram tão grandiosas que influenciaram os contos de Perrault. Por fim, tem-se Pedro Malasartes, uma das mais populares narrativas medievais, de origem ibérica, cujo “herói sem caráter” tornou-se uma espécie de símbolo do homem medieval, estando presente em algumas adaptações de Irmãos Grimm e de Andersen (COELHO, 1991).

Foi no século XVII, durante o classicismo francês, que se pode dizer que surgiu uma literatura direcionada a crianças e jovens. Influenciada pelo racionalismo humanista, ela ganhou um ar extremamente pedagógico, agindo a favor da moral e da religião.

As Fábulas de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694; *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, publicada em 1697 por Charles Perrault, com o título original *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, são exemplos de manifestações literárias de fundo moralizante dessa época.

Uma outra vertente de literatura infantil constituiu-se na era Pré-Romântica, que aconteceu na Inglaterra no século XVIII. Anteriormente, as narrativas arcaicas foram geradas a partir de um pensamento que desconhecia racionalmente o universo, tendendo a registros de experiências isoladas, ligadas por um tipo de narrador ou de personagem.

A consolidação do racionalismo na forma de ver o mundo tornou as formas de expressão mais complexas, marcando o surgimento do romance (criação da visão de mundo burguesa). O fenômeno da industrialização e a consolidação da burguesia caracterizam esse século, refletindo também as desigualdades sociais (COELHO, 2000).

1.3 LITERATURA INFANTO-JUVENIL E SEU LEITOR

A respeito do surgimento da literatura infantil e a ascensão da burguesia, Regina Zilberman (1967, apud CUNHA, 1997, p. 23) esclarece:

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos

eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão.

Nesse período, há o rompimento com os preconceitos do Classicismo, o qual pode ser percebido nas seguintes inovações: a) na nova interpretação dada à *mimesis* aristotélica, antes percebida como a arte da imitação passando então à arte da expressão; b) na pedagogia de Rousseau; c) nos autores emergentes da burguesia e d) na grande massa leitora que substituiria o restrito ciclo da nobreza e do clero.

Do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, poucas permaneceram, porque então era flagrante o pacto com as instituições envolvidas com a educação da criança. Mas ao sucesso dos contos de fadas de Perrault, somou-se o das adaptações de romances e aventuras, como os já clássicos Robinson Crusoé (1719), de Daniel Defoe, e Viagens de Gulliver (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras (ZILBERMAN, 1999, p. 20).

O século XIX, por sua vez, caracteriza o apogeu da Era Romântica, consolidando a literatura infantil como um gênero literário. É nesse período que acontece a descoberta da criança como um ser que necessitava de especial atenção para sua formação humana.

A princípio, conforme apontado por Zilberman anteriormente, a criança era percebida como um adulto em miniatura, cujo ciclo infantil deveria ser abreviado o mais rápido possível para que pudesse atingir o estado adulto, considerado ideal.

Segundo Anne Vicent-Buffault (1996, apud GREGORIN, 2011, p. 17), a juventude a partir do século XVIII “assumiu outra feição: ter um coração novo, vitalidade, um entusiasmo intacto, uma alegria de realizar.” Foi nessa época que se começou a refletir sobre um período transitório, caracterizado entre a fase infantil e a idade adulta, de vital importância para o crescimento do indivíduo.

Na obra de caráter histórico-social *Ensaio sobre Sociologia e História das juventudes modernas*, de Luís Antônio Groppo, estabeleceu-se para a juventude a faixa etária dos 13 aos 20 anos, podendo ser estendida até os 25 anos, de acordo com os fatores socioculturais.

Para Groppo (2000, apud GREGORIN, 2011, p. 15):

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos.

Portanto, não há uma categorização etária fixa para a juventude, que é estabelecida conforme uma representação social, assim como por valores ideológicos.

Historicamente, a literatura infanto-juvenil traz um discurso que dialoga com outras manifestações textuais no conflito de vozes na sociedade, ou seja, não se trata apenas de um veículo à parte na sociedade, mas também de carga de valores ideológicos e de conflitos sociais. Assim, cada vez mais se torna essencial trabalhar os simbolismos do texto literário. A linguagem simbólica é um aprendizado de mundo, e reconhecer os símbolos é poder perceber o diferente, sendo esse o primeiro passo para conviver com as diferenças da sociedade contemporânea.

No livro *História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès (1993, apud GREGORIN, 2011, p. 31-32) destaca que:

a estrutura literária, como qualquer outra estrutura ideológica, refrata a sociedade socioeconômica que a gera, mas o faz ao seu modo. Ao mesmo tempo, porém em seu conteúdo, a literatura reflete e refrata as reflexões e refrações de outras esferas ideológicas (ética, epistemologia, doutrinas políticas, religião etc.), o que quer dizer que, em seu conteúdo, a literatura reflete a totalidade do horizonte ideológico de que ela própria é parte constituinte.

Estudar a literatura juvenil, assim como a literatura infantil, é relacionar um determinado tipo de texto às práticas sociais que foram influenciando ao longo do tempo crianças e jovens, principalmente a partir da segunda metade do século XIX.

Ainda neste século, o estereótipo familiar, decorrente da divisão do trabalho, torna-se valorizado, sendo a criança seu maior beneficiário. A criança passa a ser valorizada no processo social, motivando o aparecimento de uma literatura que se adequasse às necessidades pedagógicas da época.

É nesse contexto que se dá a estreita ligação entre a literatura e a escola, como afirma Zilberman (1999, p. 17):

A segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia é a escola. Tendo sido facultativa, mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural.

Dessa época, segundo Coelho (1991), destacam o trabalho dos irmãos Grimm com a coletânea *Contos de Fadas para crianças e adultos*, publicada entre 1812 e 1822, tornando-se sinônimo da literatura infantil e influenciando nas histórias fantásticas dos contos de Hans Christian Andersen, publicados entre 1835 e 1872; *Alice nos país das maravilhas* (1863), de Lewis Carroll, *Pinóquio* (1883), de Carlo Collodi e em *Peter Pan* (1911), de James Barrie.

No segmento das histórias de aventura, destacam-se: *O último dos moicanos* (1826), de James Fenimore Cooper, *Cinco semanas num balão* (1863), de Julis Verne, *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain, *A ilha do tesouro* (1882), de Robert Louis Stevenson e, por último, na linha do cotidiano da criança: *Os ovos de Páscoa* (1816), do Cônego von Schmid, *As meninas exemplares* (1857), da Condessa de Ségur e *Heidi* (1881), de Johanna Spiry.

Autores todos da segunda metade do século XIX, são eles que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade e atração (ZILBERMAN, 1999, p. 21).

O caminho para uma nova percepção da literatura infanto-juvenil, no século XX, foi aberto pela psicologia experimental ao evidenciar os diferentes estágios do desenvolvimento compreendidos entre a infância e a adolescência, percorrendo ainda sobre a relação de cada estágio corresponder a uma determinada idade, podendo eles variar de acordo com as especificidades de cada criança e o contexto em que vive.

A partir desse conhecimento do desenvolvimento humano, altera-se a noção de criança, permitindo uma redescoberta da literatura voltada para essa fase da vida, no que diz respeito a uma nova forma de comunicação entre o autor-adulto e o leitor-criança. A valorização da literatura infanto-juvenil, portanto, é uma conquista recente.

Ao ser questionado a respeito da existência de uma literatura infantil, Jesualdo (1993, apud MOREIRA, 2003) afirma que há que se confirmar tal existência. Segundo ele, o que existe são diversas tipologias textuais que melhor se ajustam a esse público, como as lendas, mitos, conto de fadas, fábulas, aventura, suspense e outros, seja por uma questão de identificação temática e/ou por predisposição para esse tipo de leitura.

A partir de estudos desenvolvidos, o autor observou um mesmo padrão estrutural entre a chamada literatura infantil e os demais tipos literários destinados aos adultos e, ainda com relação à literatura juvenil, observou um prolongamento dos textos de aventura ou policial iniciados na infância, só que, nessa fase, acrescidos de um maior grau de suspense, assim como a substituição das narrativas fantásticas por relatos de ordem sentimental e transgressora.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 13)

Sem entrar nos aspectos teóricos da literatura infantil [...], vale notar que ela talvez se defina pela natureza peculiar de sua circulação e não por determinados procedimentos internos e estruturais alojados nas obras ditas para crianças.

Dentro das controvérsias quanto à natureza dessa literatura, Coelho (2000) ratifica que a literatura infanto-juvenil é a mesma da que se destina aos adultos, singularizada pela natureza de seu leitor, a criança, e adota a posição do sociólogo francês Marc Soriano, para quem:

o livro em questão, por mais simplificado e gratuito que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem codificada que ele deve decodificar se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra. [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo (SORIANO, apud COELHO, 2000, p. 31).

Ou seja, mesmo considerando a evolução biopsíquica das crianças e dos adolescentes, a inclinação ao fantástico e o caráter pedagógico da literatura infantil, acredita-se que a literatura, para crianças ou adultos, precisa ser percebida “como uma aventura espiritual que engaje o *eu* em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções” (COELHO, 2000, p. 32).

Portanto, na sua estrutura, a natureza da literatura infantil é a mesma da que se destina aos adultos. Contudo, sua singularidade é determinada pela natureza de seu leitor – a criança.

Vinculados desde sua gênese à diversão ou ao aprendizado, os primeiros textos infantis surgiram da adaptação de textos destinados aos adultos, fazendo-se as necessárias adequações à linguagem, à complexidade das reflexões e, principalmente, realçando as ações aventurezas, inevitavelmente proporcionando uma redução do valor intrínseco da obra, porém tocando o jovem leitor em direção ao real ou ao maravilhoso.

Compreende-se, portanto, o porquê de a literatura infanto-juvenil ser tão recente, a ponto de ainda ser percebida pela crítica como um gênero secundário e vista pelo adulto como algo pueril e pedagógico.

1.4 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

O descobrimento do Brasil coincidiu com o período renascentista europeu, caracterizado por um retorno aos valores estéticos da Antiguidade greco-latina. Em contraste com os rigores estéticos dessa época, nesse período nacional, encontram-se obras mais de teor documentário que artístico, produzidas por colonos ou visitantes. Paralelamente, há também a literatura de catequese, destacada na figura de José de Anchieta.

No Brasil-Colônia, o ensino era privilégio das classes dominantes e sofria com a proibição da entrada de qualquer livro que pudesse despertar um posicionamento crítico. Não havia tipografias, sendo raras as livrarias e as bibliotecas particulares, de restrito acesso.

Historicamente, sem tradição própria, os passos da evolução da literatura brasileira estiveram entre a importação de obras literárias e a tentativa de afirmação da nacionalidade sob a forma de traduções de obras europeias para o público infanto-juvenil e, em seguida, de obras pedagógicas destinadas às escolas (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

Esse panorama mudou com a vinda de Dom João VI para o Brasil, em 1808, e com implantação da Imprensa Régia, oficializando a produção editorial no Brasil.

A conformação social que caracterizava o Brasil republicano do final do século XIX era marcada pela ascensão de uma classe média urbana que ansiava pelo crescimento econômico-social, assim como por novas oportunidades na área educacional. Esse momento foi propício para o aparecimento de livros infantis, com o objetivo de atender essas solicitações, justificando em um primeiro momento a importação de livros, seguido de um aumento em suas adaptações e traduções e finalmente em uma produção nacional própria para esse público.

Nos trabalhos de tradução, destaca-se o alemão Carlos Jansen (1829-1889) que veio ainda jovem para o Brasil e, percebendo a falta de livros apropriados para o público infantil, traduziu alguns clássicos como *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1880), *Dom Quixote de la Mancha* (1888) e *As aventuras do Barão de Münchhausen* (1891) (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

Outro pioneiro foi o carioca Alberto Figueiredo Pimentel (1869 – 1914), que criticou as traduções portuguesas, as quais eram impregnadas de uma linguagem diversa à brasileira, o que dificultava sua leitura pelos pequenos leitores (apud COELHO, 1991).

Figueiredo Pimentel publicou os *Contos da Carochinha* (1894), reunindo os contos de fadas de Perrault, Grimm e Andersen e também algumas coleções com narrativas de origem popular portuguesa e outras, recolhidas do folclore brasileiro, inserindo elementos de influência indígena, como a onça, o jabuti e o macaco.

Paralelamente a essa época, editavam-se os primeiros livros didáticos, também chamados de livros de leitura. Diversos autores brasileiros dedicavam-se a esse tipo de literatura, como o maranhense Antônio Marques Rodrigues com *O livro do povo* (1861), Júlia Lopes de Almeida, com *Contos Infantis* (1886), Olavo Bilac e Manuel Bonfim, com *Através do Brasil* (1910), produção nacionalista que se apoiou no modelo de criança miniatura que narra as aventuras de dois irmãos órfãos pelo Brasil, ao mesmo tempo que ia inserindo informações sobre a história, geografia e

ciência. E, finalizando, tem-se Tales Castanho de Andrade, com *Saudade* (1919), introduzindo a valorização do meio rural, que permaneceria em toda literatura infantil brasileira.

Vale mencionar que, neste período entresséculos, o contexto histórico mundial evidenciava os efeitos da 1ª Guerra Mundial (1914 – 1918), somados aos efeitos socioeconômicos da industrialização, com a migração da população rural para os centros urbanos e pela descrença na civilização, refletindo, na literatura, uma tendência de valorização da paz e da justiça social.

Carl Jansen, Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac são os desbravadores da literatura infantil brasileira. Praticaram, cada um ao seu modo, a lei de Lavoisier, conforme a qual nada se cria, tudo se transforma. Sem eles, talvez os livros nacionais para crianças demorassem a aparecer, mas “fé e orgulho” teremos em Monteiro Lobato, sucessor desse núcleo original, aquele que ainda hoje se lê e relê, graças ao patrimônio literário que legou (ZILBERMAN, 2005, p. 19).

Monteiro Lobato configurou como o primeiro escritor do Brasil a acreditar na capacidade intelectual da criança, sua curiosidade e compreensão sobre assuntos, até então, considerados exclusivos do universo adulto. Foi com esse autor que a literatura infantil deixou de ser instrumento de dominação do adulto na reprodução de determinados valores, passando a ser fonte de reflexão, questionamento e crítica.

Para uma melhor visualização da evolução da literatura infanto-juvenil no Brasil, apresenta-se a seguir uma breve síntese organizada cronologicamente.

1.4.1 Anos 1920: Monteiro Lobato e a gênese da literatura infantil no Brasil

José Bento Monteiro Lobato (1812 – 1948) inaugurou a fase literária da produção brasileira destinada a crianças e jovens com a obra *A menina do narizinho arrebitado* (1921). Ele foi um divisor de águas, no que diz respeito ao campo literário, do Brasil de ontem e do Brasil de hoje.

Sua obra foi um salto qualitativo comparada com a de seus antecessores, por inserir temas contemporâneos, problematizados de tal forma a serem compreendidos pelo público infantil e expressos em uma linguagem original e criativa, privilegiando a valorização do coloquial brasileiro, antecipatória do Modernismo (SANDRONI, 1987).

Originário da aristocracia rural paulistana, cursou Direito na Faculdade de São Paulo, preocupando-se, desde cedo, com os problemas sociais brasileiros e dialogando com os posicionamentos progressistas nacionais.

Em São Paulo, ocupa cargo de diretor da Revista Brasil, da qual acaba proprietário, lançando o livro *O Urupês* (1918). Entusiasmado com o sucesso da 1ª edição, tornou-se editor e inicia sua obra destinada às crianças.

Em carta de 8 de setembro de 1916 ao amigo Godofredo Rangel, mostrava-se, desde então, preocupado com uma literatura infantil.

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. [...]. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento, dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que as nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seria um começo da literatura que nos falta (COELHO, 1991, p. 226 – 227).

O universo das personagens lobatianas permite uma identificação e aproximação do mundo do leitor, por se integrar aos problemas brasileiros, reagindo às dificuldades de uma determinada época.

O *Sítio do Pica Pau Amarelo* expressa o Brasil sonhado por Monteiro Lobato, com as possibilidades de crescimento e modernização, onde reinam a paz, a sabedoria e a liberdade. Dona Benta, sua dirigente, é culta, liberal e democrata, modelo do político idealizado por Lobato para dirigir o país.

Tia Nastácia é a representante do povo, em toda sua sabedoria intuitiva e tradicional e Tio Barnabé legitima o folclore – os domínios do inconsciente coletivo.

Em seu mundo, as personagens principais são crianças inteligentes e independentes, com liberdade para vivenciar suas próprias experiências e tomar iniciativas. Pedrinho e Narizinho representavam todas as crianças do mundo, os bonecos Emília e Visconde de Sabugosa mimetizam o comportamento destas – ávidas de conhecimento e de aventuras.

Suas personagens mantiveram-se inalteradas por dentro e por fora, mescladas a uma intertextualidade que permitia a reinvenção e a reintegração de

suas aventuras. Sua extensa produção na área infanto-juvenil reúne obras originais, adaptações e traduções.

Monteiro Lobato mostrou o grande valor da cultura literária, abrindo caminho para a literatura de hoje, que segundo Coelho (1991, p. 237), “deve propor projetos de ação e estimular a consciência reflexiva e crítica de seus leitores, a fim de que eles encontrem a sua direção e tenham capacidade para encontrar um sentido para a vida.”

Ele conseguiu transformar o nacional em universal, tendo seus livros traduzidos em diversos países, como Alemanha, França, Espanha, Argentina, Síria, etc. e segundo Zilberman (2005, p. 33) “[...] por essas e por outras é que, sozinho, é quase um sistema literário inteiro”.

Com exceção à obra produzida por Lobato, a literatura para a criança na década de 1920 mantém o panorama do entresséculos. Nesse período, intensificam-se os debates sobre as reformas educacionais, influenciados pelos novos métodos pedagógicos europeus e norte-americanos. Reclama-se por uma reformulação no processo pedagógico apoiado nas novas bases sociológicas, psicológicas e biológicas, permitindo a abertura de novos caminhos para literatura infanto-juvenil brasileira.

Destacam-se as ideias de Lourenço Filho, no Ceará, entre 1922/1923; Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928; Francisco de Campos, em Minas Gerais, entre 1927/1928; Anísio Teixeira, na Bahia, em 1928 e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, à época Rio de Janeiro, em 1928 (COELHO, 1991).

1.4.2 A literatura infantil nas décadas de 1930 e 1940

De acordo com Coelho (1991), os anos 1930 e 1940 caracterizam-se por um intenso esforço na direção de uma reorganização política e reconstrução econômica causada pela instabilidade mundial diante da quebra da Bolsa de Nova York (1929) e intensificada pelo início da Segunda Guerra Mundial (1939/1945). Os esforços em direção a uma nova política econômica vincularam-se às reivindicações sociais que, na literatura, manifestaram-se no romance regionalista, disseminando pelo país os problemas do nordeste brasileiro.

Em consonância com as novas propostas da educação citadas anteriormente, e com o crescimento da rede escolar, há um aumento na produção de obras destinadas ao público infantil. Contudo, com cunho extremamente pedagógico. Por influência dos avanços da ciência e da imposição política de se conhecer a realidade nacional, prolifera-se o antagonismo entre realismo e fantasia, surgindo um tipo de literatura infanto-juvenil em que a preocupação com o literário curva-se ao didático (COELHO, 1991).

Essa divergência levou certos setores da educação a se posicionarem contra a fantasia na literatura infantil, reclamando, em seu lugar, a verdade do realismo. Nessa época, a produção literária estava sintonizada com o nacionalismo, na ênfase pelo saber e com a valorização do mundo natural, por meio de novas perspectivas da ciência. Os livros de Monteiro Lobato começam a ser proibidos nas escolas religiosas, sob a acusação de serem perigosos à formação da criança. Cresce a produção de livros, documentários, biografias, livros de jogos e enciclopédias e do realismo cotidiano da criança na escola, no lar, nas férias e as situações que a partir desses contextos configuram para sua experiência com o mundo natural.

Nesse panorama, vale citar a produção realista de Viriato Correia, com *Cazuza* (1938), Érico Veríssimo, com temas menos fantásticos e valendo-se da ficção para explorar assuntos de interesse científico, como *Viagem à Aurora do Mundo* (1939), Graciliano Ramos com *Pequena História da República* e *a Terra dos meninos pelados* (1939), além de Malba Tahan, Orígenes Lessa e Vicente Guimarães ou Vovô Felício.

O grande sucesso infantil da época foi o jornalzinho *O Tico-Tico*, que influenciou o aparecimento de novas revistinhas infantis que, apesar da curta duração, prenunciavam a nova era da valorização da imagem.

Também é nesse período, que são divulgados ao grande público as coleções de aventura da literaturas europeia e norte-americana, como *A ilha do tesouro* e *Raptado*, de Rudyard Kipling, *Mogli, o menino lobo*, de Jack London, *Tarzã*, de Edgar Rice Burroughs, assim como as traduções dos romances franceses para o público feminino, cujos exemplos são as coleções *Rosa e Menina Moça*.

1.4.3 Anos 1950 – A literatura infantil torna a descobrir a fantasia

Neste período, o Brasil vivenciou o fim da era getuliana, com o suicídio de Vargas em 24 de agosto de 1954, dando prosseguimento à política desenvolvimentista de Juscelino Kubtschek, entre 1956 e 1961.

A produção literária infanto-juvenil começa a se desvincular do realismo imposto pelos interesses pedagógicos da década anterior, redescobrimdo a fantasia por meio da união entre o real e o imaginário. Permanece a valorização do mundo natural e do folclore, assim como o tradicional maniqueísmo entre bom/mau e certo/errado.

Segundo Gregorin Filho,

pode-se dizer que a adolescência foi inaugurada nos anos de 1950 por meio de uma produção que valorizava o comportamento social padrão, instaurando a partir daí um comportamento de negação do jovem às obras valorizadas pela instituição escolar, entre as quais talvez a literatura tenha sido a mais concretamente negada (2011, p. 43).

Nesse contexto, destacam-se Lúcia Machado de Almeida, com *Aventuras de Xisto* (1957), Maria José Dupré, Terezinha Casassanta, Leonardo Araujo, entre outros. A literatura se amplia para além das leituras escolares, abrindo espaço para o entretenimento.

Culturalmente, é importante mencionar “a inauguração da televisão no Brasil (1950), com importantes produções como o *Teatro da Juventude* e as adaptações do *Sítio do Pica Pau Amarelo*” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 37).

Seguindo a mesma direção da difusão da imagem, começa a aparecer a revista em quadrinhos, abrindo o mercado às produções de Walt Disney. A revista Pato Donald, por exemplo, chega ao Brasil em 1950:

Fenômeno extremamente complexo e dependendo de uma complicada crise econômica para poder se realizar como produto de sucesso, a literatura em quadrinhos afeta inúmeras áreas: desde a propriamente literária até a ética (COELHO, 1991, p. 251).

Em 1956, a Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo concluiu, a partir de uns estudos sobre essas publicações, que “a “preguiça” da leitura era devida à “generalização das histórias em quadrinhos [...]” (COELHO,

1991, p. 251). Propôs que ela fosse “severamente proibida, em virtude de seu caráter marcadamente antipedagógico, nos Parques Infantis e Bibliotecas do Município” (COELHO, 1991, p. 251).

A partir de 1950, a literatura em quadrinhos, apesar dos conflitos mantidos contra ela, torna-se um dos produtos mais lucrativos na área da imprensa, recebendo por parte dela, grandes investimentos para atender a crescente demanda.

1.4.4 Ano 1960 – A literatura infantil pede socorro

Segundo Coelho (1991), a representação de mundo na literatura infanto-juvenil desse período permaneceu estreitamente relacionada com a ideologia educacional do governo de João Goulart (1961 – 1964), que finalmente votou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024, de 20 de novembro de 1961). Ela vinha tramitando no Congresso Nacional desde 1948, com a proposta de democratização do ensino brasileiro, passando a leitura a ser percebida como apoio para atividades de aprendizagem.

Nesse período, a crise de leitura, que já vinha se instalando no país, ganha novas proporções, agravada pela cultura de massa representada pela televisão e pelos quadrinhos.

Entretanto, as tentativas são feitas. Entre elas, está a de Ziraldo, lançando *O Pererê*, encantando o público infanto-juvenil com uma personagem originária do folclore e da tradição popular, “complementado por outras criaturas, como o jabuti Moacir, a onça Galileu, o tatu Pedro Vieira e o macaco Alan, todos associados à natureza brasileira e aos valores prezados pelos modernistas” (ZILBERMAN, 2005, p. 67). Além dele, há também Maurício de Sousa, “cujo talento cria a querida e pitoresca *Turma da Mônica* e muitos outros personagens [...], conquistando não só o mercado nacional, mas também o internacional” (COELHO, 1991, p. 258).

Nesse cenário de repressão e de proposta utilitaristas para a leitura literária, poucos escritores surgiram na literatura juvenil brasileira, fato não observado em outras formas de expressão artística, como a música, dança e o teatro (GREGORIN FILHO, 2011, p. 38).

Nesse período, poucos foram os novos escritores que surgiram, mantendo-se na produção literária infanto-juvenil os mesmos escritores das décadas anteriores, como “Lúcia Machado de Almeida, Lucília J. de Almeida Prado, Maria Heloísa Penteadó, Maria José Dupré, Odette de Barros Mott” (COELHO, 1991, p. 257). Talvez isso se justifique pelo período de repressão militar e à restrição à liberdade de criação artística.

1.4.5 Os efervescentes anos de 1970/1980

De acordo com Zilberman (2005), no que se refere às décadas de 1970 e 1980, há que se destacar a luta pela liberdade de expressão, refletindo em uma literatura inquieta e questionadora que coloca em debate as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo, assim como os valores nos quais a sociedade está fundamentada.

Durante os anos 70, foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que a antecedeu e recusando mecanismos simplórios de inserção e aceitação social. Graças a essa empreitada arriscada, ela ganhou, sem barganhar, espaço na escola e junto ao público. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta (ZILBERMAN, 2005, p. 52).

Destacam-se os autores Odete de Barros Mott, com *Justino o retirante* (1970), onde insere a seca do nordeste aos temas tratados pela moderna literatura infantil; Fernanda Lopes de Almeida, com *A Fada que tinha ideias* (1971); Clarice Lispector, com *A mulher que matou os peixes* (1974), atenuando a assimetria entre o emissor adulto e o receptor infantil, contemplando, assim, os dilemas do narrador moderno; Wander Pirole, com *O menino e o pinto do menino* (1975); Ruth Rocha, com *Marcelo marmelo martelo* (1976), ao explorar a diversidade semântica das palavras; Ana Maria Machado, com *História meio ao contrário* (1978), ao recuperar e inverter situações e valores típicos dos mais remotos contos infantis; Marina Colassanti, com *Uma ideia toda azul* (1979), na contestação dos estereótipos representados pelos seres que habitam o reino dos contos de fada; Lygia Bojunga Nunes, ao tematizar sobre os problemas da sociedade contemporânea, no que diz respeito às relações humanas com a criança e Chico Buarque com *Chapeuzinho amarelo* (1979), em uma obra cujo o poder da linguagem se mostra libertador, ao inverter os arquétipos dos medos infantis. Na poesia destaca-se Vinícius de Moraes,

com *A Arca de Noé* (1971), onde o humor proporciona um dinamismo poético, entre tantos outros que imprimiram a voz da criança e do jovem juntamente com seus conflitos em uma proposta de diálogo por meio de uma literatura vinculada à arte (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

A ampliação do mercado editorial nesse período influenciou o aumento da qualidade da ilustração nos livros infanto-juvenis, que também registra seus precursores, como Voltolino e suas ilustrações a cores para Monteiro Lobato; os desenhistas de humor e quadrinhos Renato de Castro e Luis Gomes Loureiro, que marcaram as páginas de *O Tico-Tico*; os trabalhos de Cândido Portinari, recentemente resgatados por Maria Rosa de Vera Kelsey (SANDRONI, 1987).

A ilustração, como importante componente literário nas produções infanto-juvenis desse período, é evidenciada por Gian Cauvi para *Os Colegas* (1972), de Lygia Bojunga, para a *Toca da Coruja*, de Walmir Ayala (1973) e *Um avião e uma viola* (1982), de Ana Maria Machado; por Eliardo França, premiado internacionalmente em 1975, em Rui de Oliveira (1980) (SANDRONI, 1987) e em “Eva Furnari (1980) na sua coleção *Peixe Vivo*, pioneira nas narrativas visuais para crianças” (COELHO, 2000, p. 200).

1.4.6 A década de 1990 e início do século XXI

Segundo Gregorin Filho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, 20/12/1996), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de modo a integrar áreas do conhecimento e disciplinas, contando com a participação ativa dos discentes, possibilitou a inserção de novos temas no campo da literatura infanto-juvenil, antes considerados tabus, tais como as pluralidades culturais, étnico-raciais, sexuais e o uso de drogas.

De acordo com Glória de Souza (2006, p. 14), esse período caracteriza-se pelo “surgimento de um bom número de autores novos, pela diversidade de temáticas trabalhadas, e pela utilização de recursos até então exclusivos da literatura geral”.

Percebe-se um significativo número de autores experientes e premiados, reconhecidos pelo público e pela crítica, garantindo juntamente com

novos autores uma produção de alta qualidade estética. Porém, há que se reconhecer uma imposição do mercado editorial brasileiro quanto ao consumo, tornando o papel da crítica literária um importante elemento na distinção entre obras com uma verdadeira qualidade literária daquelas voltadas para atender às demandas do mercado.

As obras contemporâneas da literatura infanto-juvenil estão ligadas à arte, na medida em que trazem discussões sobre os valores sociais e transferem para a sociedade novas maneiras artísticas de perceber esses valores.

Como representantes da literatura infanto-juvenil contemporânea, destacam-se Paulo Rangel com *A casa dos relógios* (1999), Luciana Sandroni com *A história do príncipe sabido e da princesa deslumbrante* (1997). Ainda há o coroamento de autores agora estabelecidos como específicos do gênero para o público infanto-juvenil, como Lygia Bojunga e Ruth Rocha.

Na linha de renovação do realismo mágico na literatura juvenil contemporânea, destaca-se Adriana Falcão com *Luna Clara e Apolo Onze* (2002) e na renovação social Fernando Bonassi com *O pequeno fascista* (2005), assim como na narrativa de aventura, suspense e temática do cotidiano destacam-se Marcos Rey e Pedro Bandeira, com as respectivas obras *Diário de Raquel* (2004) e *A droga da obediência* (1992). No que se refere à modernidade e às relações familiares destaca-se Walcyr Carrasco, com *A Palavra não dita* (2007). E na temática da adolescência, comportamento, mídia e consumo, Thalita Rebouças, com *Fala sério, pai* (2009).

Segundo Coelho (1991), nos tempos atuais, a natureza da literatura em geral não corresponde a um determinado tipo ideal. O que existe é uma literatura que atenda às necessidades profundas do leitor, assim como sua consonância com a época na qual esse público está inserido.

Ela acrescenta que, em uma perspectiva mais ampla, a literatura infanto-juvenil contemporânea apresenta três tendências mais evidenciadas: a realista, que expressa o real no universo cotidiano e concreto do jovem leitor; a literatura fantasista, que apresenta o maravilhoso existente fora dos limites do real e a literatura híbrida, que mescla o real ao imaginário.

A literatura infanto-juvenil, como manifestação artística, tem a capacidade de expandir horizontes por meio da reflexão e da recriação, determinando pontos de divergência e não apenas de convergência. “Desse modo, pode-se inferir que essa literatura estará cada vez mais próxima da realidade cotidiana das crianças e dos jovens” (GREGORIN, 2011, p. 47).

Segundo Coelho (2000, p. 29), o leitor infanto-juvenil “tem a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.”

Em consonância com o que foi exposto sobre a LDB e os PCN's, Maria Zaira Turchi afirma que

A literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea tem sido capaz de resgatar a história, de caminhar pela metaficção historiográfica, trazendo os discursos dos excluídos e esquecidos. Tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria (TURCHI, 2006, p. 26).

Estudos literários das últimas décadas do século XX têm contemplado de forma significativa a figura do leitor. No próximo capítulo, apresenta-se a Teoria da Recepção, também chamada de Estética da Recepção, que surgiu na década de 1960, a partir de estudos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Jauss centra-se na dimensão histórica da recepção, percebendo o texto literário como atividade de comunicação, enquanto Iser parte do princípio de que o texto literário se concretiza por meio do leitor, assim como a importância dos estudos centrados na obra. O objetivo dessas considerações é servir de suporte para a análise do livro *O Sofá Estampado*, Lygia Bojunga Nunes.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA RECEPÇÃO

A Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético, associadas respectivamente a Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, surgiram na Alemanha Ocidental dos anos de 1960, período caracterizado pelas revoltas estudantis e reformulações na universidade.

Ao alterarem o foco das investigações do texto para o leitor, essas teorias modificaram substancialmente os estudos críticos da Teoria da Literatura. A Estética da Recepção examina as obras a partir da perspectiva de sua repercussão nos leitores e compreende sua vitalidade por sua capacidade de comunicação com o público, enquanto que a Teoria do Efeito estuda o impacto do texto no leitor, assim como no sistema estético de um determinado período histórico.

Dessa forma, essas teorias romperam com enfoques centrados no texto ou no autor e conseguiram escapar de uma visão determinista da literatura, por defini-la como um mecanismo que tem competência de afetar seu destinatário, emocional e cognitivamente, ao proporcionar-lhe uma perspectiva mais ampla e sagaz da realidade.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA

Em 13 de abril de 1967, Hans Robert Jauss abriu uma conferência na Universidade Constança com a intenção de contestar sobre as concepções vigentes de história da literatura, até então presas à herança positivista do século XIX, que não considerava propriamente a história quando se tratava da análise do texto literário.

De acordo com Zilberman (1989), esse período refletia acontecimentos políticos e intelectuais da década de 1960, momento em que o estruturalismo, alçado na categoria de ciência literária, dominava o meio acadêmico. Suas propostas metodológicas afirmavam a supremacia do texto sobre o sujeito, sendo, portanto, a organização interna da obra, objeto único de estudo do pesquisador, o qual se abstinha de sua subjetividade para preservar o estatuto científico dessa teoria literária.

Os questionamentos sobre as concepções vigentes de história da literatura partiram-se do meio universitário. Discípulo de Hans Georg Gadamer, Jauss questiona o estudo literário centrado na análise estrutural da obra, implicando na falta de uma perspectiva estética. Sua teoria sobre leitura, como uma vertente da Teoria Literária, transfere o foco da estrutura textual para o leitor, de modo que ele passa a ser percebido como peça central no seu processo de construção do texto (ZILBERMAN, 1989). Esse novo foco veio ao encontro de questionamentos estudantis, representando uma resposta aos discentes.

Segundo Hannelore Link (apud ZILBERMAN, 1989, p. 14), “a literatura é um caso especial de comunicação”, porém, nem sempre o leitor é reconhecido na interpretação da obra literária.

Regina Zilberman (1989), sobre as correntes da moderna teoria da literatura que privilegiam a textualidade opondo-se à teoria da recepção, elenca:

1. A teoria crítica, na figura de Theodor W. Adorno, percebe a obra como objeto independente dos aspectos sociais, recusando-se a analisar o seu impacto.
2. O *New Criticism* considerada a autonomia da obra literária, devendo na sua análise considerar apenas os elementos internos, excluindo-se o leitor por esse ser percebido como externo.
3. A fenomenologia, na figura de Roman Ingarden, que postula a exclusão, tanto do autor, quanto do leitor na análise literária, por esses serem considerados instâncias exteriores ao texto, portanto, não interferindo na sua natureza literária (ZILBERMAN, 1989, p. 14).

Susan Suleiman (apud ZILBERMAN, 1989), em sua resenha sobre as correntes que de alguma forma contemplam o leitor, elenca:

1. A retórica, a semiologia e o estruturalismo, pela preocupação com a decodificação do texto pelo leitor.

2. A psicanálise e a hermenêutica, por seus estudos de interpretação de texto.
3. A sociologia da literatura, pela análise da interação entre obra e público.

Sobre a relação entre texto e leitor, as reflexões de Jauss se orientam “para a concepção da abertura do horizonte de significação da literatura e da contribuição iniludível do receptor” (STIERLE apud MOREIRA, 2003, p. 45), principalmente no que se refere à distinção entre recepção e efeito.

Nesse sentido, observa-se a distinção entre dois focos da teoria da recepção: o primeiro centrado na recepção e “ancorado nos juízos históricos dos leitores”, resultando na concretização do texto pelo leitor, e o segundo centrado no efeito e “ancorado no texto”, estudando os efeitos da estrutura interna da obra no leitor (ISER, 1996, p. 16).

Na conferência de 1967, Jauss expôs o problema com relação à História da Literatura, percebida até então como uma sucessão linear dos estilos de época característicos de um determinado período, refletindo em um historicismo fundamentado, segundo ele, em dois modelos de estudos literários:

- a) Um que “ordena seu material segundo tendências gerais, gêneros e o ‘resto’, para, em seguida, tratar as obras individuais dentro dessas rubricas em sucessão cronológica”.
- b) Outro que “ordena seu material de modo linear segundo paradigma de grandes autores e valoriza-os conforme o esquema de: ‘vida e obra” (JAUSS, 1979, apud ZILBERMAN, 1989, p. 30).

Porém, Jauss conclui que em ambos os modelos, tanto a historicidade quanto a perspectiva estética são arrefecidas. A primeira, em consequência da investigação literária priorizar a identificação das obras com um determinado período histórico, distanciando de seu valor estético, e a segunda causada pelo não envolvimento do historiador apoiado tão somente no “cânone seguro das obras primas” (JAUSS, 1979, apud ZILBERMAN, 1989, p. 31).

Segundo Chartier (1997, apud AGUIAR & MARTHA, 2006), o historicismo é um modo de desvelar os mecanismos de construção do texto literário, ou seja, a verificação de como ocorreram suas variações no tempo e no espaço, entre aquilo que é ou não percebido como literário. Ele propôs um estudo sobre algumas classes responsáveis pela formação da literariedade, como a escrita e outras instâncias além da esfera autor-obra-público.

Decorre daí a definição de domínio de investigações particulares [...]: assim, por exemplo, a variação dos critérios que definiram a 'literariedade' em diferentes períodos, os dispositivos que constituíram os repertórios das obras canônicas; as marcas deixadas nas próprias obras pela 'economia da escrita' em que foram produzidas (segundo as épocas e as possíveis coerções exercidas pela instituição, pelo patrocínio ou pelo mercado), ou, ainda, as categorias que construíram a 'instituição literária' (como as noções de 'autor', de 'obra', de 'livro', de 'escrita' etc.) (CHARTIER, 1997, apud AGUIAR & MARTHA, 2006, p. 240).

A literatura expressa as especificidades da humanidade por meio de sua temática e forma, portanto, limitar as obras literárias a períodos históricos e a suas características extratextuais, tais como as influências recebidas do contexto político, histórico e social, condiciona-a ao aniquilamento da "propriedade específica da obra de arte numa rede de influências que podem ser aumentadas à vontade" (JAUSS, 1979, apud ZILBERMAN, 1989, p. 31).

Jauss propõe a modificação desse panorama a partir de uma nova história da literatura, fundamentada em uma interação entre obra e leitor. Para ele, reconhecer e incorporar a recepção, referente a como uma obra foi acolhida desde seu aparecimento e ao longo de sua história; e o efeito, isto é, a reação desencadeada pelo texto no leitor, evidenciam o caráter estético e social das obras, que podem se concretizar na relação com o leitor (ZILBERMAN, 1989).

A literatura, compreendida como uma produção humana, é um fato social, pois se constitui a partir de sua relação com o social (AGUIAR & MARTHA, 2006). Ela existe por meio de textos e sua leitura predetermina os sentidos que teve ou pode vir a ter. Portanto, não há como desconsiderar sua natureza social, nem os complexos mecanismos que a constituem (CULLER, 2000, apud AGUIAR & MARTHA, 2006).

Nesse sentido, vê-se que a teoria da recepção postula que "a vida histórica da obra literária não pode ser concebida sem a participação ativa de seu

destinatário” (JAUSS, 1979, apud ZILBERMAN, 1989, p. 33). Nessa perspectiva, a teoria de Jauss pretende recuperar a historicidade da literatura, pois, ao inserir o leitor nesse processo, reata a relação entre passado e presente dissolvida pelo historicismo e reconcilia os aspectos estéticos e históricos do texto literário.

Discípulo de Hans Georg Gadamer, que em 1961 publicou a renomada obra *Verdade e Método*, em que procura dar uma nova direção ao estudo hermenêutico, conferindo-lhe o papel de interpretar a história, Jauss “recupera a história como base do conhecimento do texto” (ZILBERMAN, 1989, p. 12).

Essa nova perspectiva do estudo hermenêutico proposto por Jauss difere do marxismo, que “não concebe a história da arte como um processo independente” (ZILBERMAN, 1989, p. 31), além de não ter superado a noção limitante do conceito platônico da mimese, portanto, não conseguindo abarcar a dialética função da arte “ao mesmo tempo formadora e modificadora da percepção” (ZILBERMAN, 1989, p. 32).

De acordo com Coelho (2000), as representações realista (mimética) e simbólica (metáforica) são recursos estilísticos presentes nas obras em geral, alterando o tipo dominante de representação de acordo com cada época. Para a autora, a narrativa construída pelo processo da representação simbólica se manifesta por meio de imagens, metáforas, símbolos e alegorias que correspondem a uma representação do real, dessa forma, comunicando com maior plenitude aquilo que o narrador pretende.

Assim, a representação simbólica se torna um recurso mais rico que a representação realista, pois “esta última limita-se a fixar o específico do real a ser transfigurado; e aquela transfigura a essência daquele real” (COELHO, 2000, p. 106). Essa afirmativa respalda a presente investigação, que tem por objetivo analisar a dimensão simbólica em *o Sofá Estampado* de Lygia Bojunga.

O posicionamento do leitor como eixo a partir do qual se examinam os textos e a teoria literária na teoria de Jauss partiram de reflexões anteriores elaboradas por Roman Ingarden, representante da fenomenologia. Segundo Ingarden, a obra literária possui, além de informações concretas fornecidas pelo

texto, vazios que devem ir sendo preenchidos pelo leitor ao longo da leitura, e assim construindo significações para o texto (MOREIRA, 2003).

Esses vazios, denominados por Ingarden de pontos de indeterminação, “representam as articulações do texto pelo leitor, seu espaço de participação pessoal na obra com suas contribuições, experiências, associações, etc.” (MOREIRA, 2003, p. 48). Nesse sentido, esses pontos representam uma potencial fonte de significações que, quando realizadas, preenchem os vazios, concretizando a leitura.

No entanto, para Ingarden, o processo de concretização da leitura, isto é, o preenchimento dos vazios do texto, não restringe a autonomia da obra literária, nem confere maior relevância ao leitor (ZILBERMAN, 1989). Enquanto que, para Jauss, o fenômeno da concretização só é efetivado por meio da leitura da obra pelo receptor, “pois somente pronta não tem ainda os pontos de indeterminação preenchidos” (MOREIRA, 2003, p. 48).

A partir dessa perspectiva sobre o leitor, Jauss elabora as sete teses de sua teoria, sendo as quatro primeiras de caráter teórico e as três últimas de caráter metodológico. Alguns conceitos apresentados nessas teses são importantíssimos para a Teoria da Recepção e serão utilizados para análise do livro aqui em estudo. São elas:

1ª tese: Jauss postula que a historicidade da literatura só se manifesta na relação texto e leitor, diversamente ao historicismo, que evidencia a relação entre obra e autor. Também expõe o conceito de atualização, segundo o qual uma obra pode se atualizar “dentro do horizonte contemporâneo pelo efeito da leitura” e, ainda, que “historicidade coincide com atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor” (ZILBERMAN, 1989, p. 33).

2ª tese: Ao perceber a recepção como fenômeno social, Jauss procura mensurá-la, porém não a partir do ponto de vista do leitor, mas por meio do exame das obras literárias, por essas “apropriarem-se de elementos do código vigente”, oferecendo ao leitor orientações “por meio de indicações, sinais evidentes ou indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos” (JAUSS, 1979, apud ZILBERMAN, 1989, p. 34).

Com isso, Jauss pode concluir que “a obra predetermina a recepção”, afirmando ainda que “as obras retomam o horizonte para, depois, contrariá-lo” (ZILBERMAN, 1989, p. 34-35). Ele emprega noção de horizonte a partir dos estudos de Gadamer, compreendido como “um sistema de referências ou um esquema mental que um indivíduo hipotético pode trazer a qualquer texto” (HOLUB, 1984, apud ZILBERMAN, 1989, p. 113).

3ª tese: Jauss reflete sobre a importância da reconstituição do horizonte, a fim de elucidar a relação da obra com o leitor. Ao se relacionar com o texto, o leitor aciona um horizonte de expectativas que pode ser alterado ao longo do tempo, seja aumentando, diminuindo ou até mesmo desaparecendo (ZILBERMAN, 1989).

O caráter flexível desse horizonte permite tanto a sua mensuração quanto a sua reconstituição. A importância de se reconstituir o horizonte se justifica por esse fornecer as primeiras impressões relativas à troca entre texto e leitor e, também, por permitir recuperar a história da recepção da qual o sujeito foi protagonista. Evidencia-se assim “a diferença hermenêutica entre a inteligência passada e atual de uma obra” (JAUSS, 1979, apud ZILBERMAN, 1989, p. 36).

Para Jauss, o valor de uma obra depende da experiência estética que ela é capaz de proporcionar. Para ele, “só é boa a criação que contraria a percepção usual do sujeito” (ZILBERMAN, 1989, p. 35).

4ª tese: Jauss retoma a hermenêutica literária, ciência da interpretação, para estudar as relações entre o texto e a época de seu aparecimento. Ele se vale de alguns princípios da principal obra de Gadamer, como o da pergunta e da resposta que, quando empregado na análise do texto, permite descobrir as respostas que ele forneceu ao público.

Ao analisar o intercâmbio entre texto do presente e do passado com o leitor atual, aparece a fusão de horizontes, outro conceito emprestado de Gadamer, no qual “a obra do passado, esta integrada na origem a um horizonte, vai se apropriando dos horizontes dos novos contextos temporais onde circula” (ZILBERMAN, 1989, p. 113). Assim, tanto cada leitor contribui com seu horizonte, quanto recebe da obra os horizontes condensados a ela no decorrer da história.

Dessa forma, demonstra-se também que os questionamentos do público sobre a obra variam no tempo, ao passo em que a capacidade do texto de responder a novas questões evidencia a sua historicidade, assim como, abre novas possibilidades de interpretações (ZILBERMAN, 1989). Portanto, essa é uma tarefa hermenêutica na medida em que “coincide com a recuperação da pergunta do público por meio da análise da resposta que é o texto” (ZILBERMAN, 1989, p. 37).

Ao se recuperar a pergunta do público, resgata-se a tradição do significado original da obra, que, por ser alvo de sucessivas recepções, vai incorporando as interpretações acumuladas no tempo equivalentes à consciência da história dos efeitos. Essa é uma outra terminologia elaborada por Gadamer, a qual, segundo Zilberman, significa “o potencial de significados que, nesse percurso, foram trazidos à luz” (ZILBERMAN, 1989, p. 37).

5ª e 6ª teses: Jauss investiga a obra literária sob o aspecto diacrônico e sincrônico respectivamente. No primeiro, a obra é situada em uma sucessão histórica, considerando-se seus efeitos sobre o público. No segundo, a obra é analisada a partir da articulação entre um dado recorte histórico com um outro momento, no qual ela se relaciona com o público, que, por sua vez, sempre a percebe como sendo da sua atualidade.

A análise do simultâneo permite comparar os cortes e descobrir seus pontos em comum, definindo quais obras têm caráter articulador e provocador de efeitos, explicitando “o processo da evolução literária em seus momentos formadores e nas rupturas” (JAUSS, 1979, apud, ZILBERMAN, 1989, p. 38).

7ª tese: Na última tese, Jauss procura examinar a função social da arte literária, explicitada quando essa influencia o leitor, seja pela transmissão de normas vigentes, nesse caso reforçando-as como na literatura de massa, ou por meio de ideias inovadoras, rompendo com os padrões consagrados e exercendo seu caráter emancipatório.

A partir das considerações expressas nessas teses, além das exposta no livro *Experiência Estética e Hermenêutica* (1975), Jauss observa que as normas presentes no texto nem sempre se encontram na forma de uma informação explícita. Ao contrário, essas podem aflorar na interação com o leitor por meio de indicações

implícitas que o envolvem e o orientam sobre o que fazer (ZILBERMAN, 1989, p. 51). Vê-se, então, que é nesse momento que valores e comportamentos veiculados no texto podem, ou não, ser incorporados durante a leitura. Nesse caso, porém, segundo o autor, “o fato de veicular normas não a torna (a obra) educativa” (ZILBERMAN, 1989, p. 57). Ou seja, não se pode perder de vista que o texto literário é uma criação, não necessariamente visando à reprodução de condutas.

Mas essa característica mobilizadora da obra evidencia sua função comunicativa, que, por sua vez, depende da identificação do leitor, podendo tanto ter um significado intelectual quanto emocional. Nesse sentido, observa-se que uma obra afeta o leitor por oferecer-lhe padrões de identificação e de conhecimento (ZILBERMAN, 1989).

Com relação aos padrões de identificação, Jauss lança, em 1975, um novo estudo privilegiando as reações desencadeadas no leitor a partir do comportamento das personagens. Segundo Zilberman (1989, p. 59), “a escolha do herói não é aleatória, os heróis se definem, portanto, não apenas por suas ações, mas pelas respostas desencadeadas no público.”

Wolfgang Iser, retomando a influência dos estudos de Ingarden, desenvolveu estudos sobre a investigação dos efeitos do texto em sua recepção a partir da importância que ele confere à significação da mensagem. Para Iser, a experiência estética centrada nos efeitos do texto sobre o leitor é mais merecedora de destaque que sua mera significação (MOREIRA, 2003).

Para Iser (1999), é a partir da distinção entre sentido e significado, no âmbito da compreensão do texto literário, que se diferencia o objeto de estudo das teorias do efeito e da recepção.

A teoria do efeito, conforme esclarecido anteriormente, refere-se à atuação do sentido construído pelo leitor sobre a sua própria existência, enquanto a teoria da recepção diz respeito à função de interpretar “o potencial de sentido proporcionado pelo texto”, ao invés de apenas decifrá-lo (ISER, 1996, p. 54).

Destaca-se que o sentido é formado a partir das vivências de cada leitor, podendo seus possíveis significados coincidirem, ou não, fenômeno

denominado por Iser de estrutura intrasubjetiva da produção de sentidos (ISER, 1999).

Ingarden (1965, p. 384, apud MOREIRA, 2003, p. 54) observa que:

Uma vez que as concretizações da obra literária são dependentes das atitudes dos leitores, elas são, conseqüentemente, portadoras sob vários pontos de vista, dos “traços da época” e participam até certo grau nas mudanças da atmosfera cultural. Chegamos assim à conclusão de que a multiplicidade das concretizações de uma e a mesma obra não está só ordenada de um modo puramente temporal, mas denuncia também uma ordenação de conteúdo relativa à atmosfera da época respectiva e, portanto, neste sentido é permitido falar aqui de evoluções, mutações imprevisíveis, repercussões e renascenças. Se temos apenas em vista a multiplicidade de concretizações de uma obra em desenvolvimento progressivo, então podemos falar de uma “vida” da obra literária nas suas concretizações.

A partir dos estudos de Ingarden sobre o texto se apresentar de forma esquematizada, portanto, com pontos de indeterminação distribuídos ao longo da narrativa, Iser examina essa característica textual, nomeando-a como estrutura de apelo (ZILBERMAN, 1989) e conclui que a obra literária é comunicativa desde a sua estrutura, precisando do leitor para efetivar o seu sentido (ISER, 1996).

Iser afirma que os efeitos da obra sobre o leitor são condicionados pelas estruturas de apelo do texto e que o preenchimento dos pontos de indeterminação, por meio da leitura, favorece a perspectiva do texto (mais especificamente a do autor), que o leitor deve tomar para si por meio de estratégias textuais.

Segundo Iser (1999, p. 88):

[...] o leitor é “ocupado” pelos pensamentos do autor. [...] O texto e o leitor não mais se encontram frente a frente como objeto e sujeito, ao contrário, tal “cisão” passa a agir no próprio leitor. Ao pensar os pensamentos de um outro, ele abandona por um certo tempo suas disposições individuais, já que se ocupa de algo que até esse momento não se encontrava – ao menos nessa forma – no horizonte de suas experiências.

A princípio, as estruturas de apelo têm a função de oferecer ao leitor um certo conhecimento, ajudando-o na formação das representações, portanto, elas delimitam a fixação do ponto de vista do leitor.

As normas sociais, as alusões literárias e referências contemporâneas, para dar apenas alguns exemplos, se revelam como esquemas que emprestam contorno à memória e ao conhecimento evocados. [...] Assim, o

texto faz uso, por meio de seus esquemas, da história de experiências individuais de seus leitores, mas sob condições que ele mesmo estabelece (ISER, 1999, p. 69).

Isso significa que a seleção do ponto de vista é de certo modo determinada e as representações encaminhadas pelos esquemas textuais (ISER, 1999, p. 68).

Iser (1999, p. 74) entende que “é com a representação que o texto estabelece a conexão necessária na consciência do leitor” (ISER, 1999, p. 74). De acordo com Iser, os apelos do texto devem se proceder implicitamente, a fim de não perderem seus efeitos sobre o leitor. E continua: “o texto literário alcança assim o grau de estranheza indispensável para que as disposições de seus receptores sejam afetadas” (ISER, 1996, p. 91).

Para Iser (1999, p. 88), é no momento em que “o leitor é ocupado pelos pensamentos do autor”, que se inicia uma dupla constituição – a do sentido do texto e a do sujeito-leitor, momento propulsor de identificações, ou não, do leitor com os conteúdos do texto.

Além dessas considerações, o autor também concebeu os conceitos de leitor implícito e explícito. O primeiro, sem existência real e condicionado pelas estruturas do texto, “materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (ISER, 1996, p. 73) e, o segundo, dependente dos aspectos subjetivos e sociais (ISER, 1999).

Para ele, é durante o processo de leitura que se estabelece uma relação conflituosa entre o conteúdo textual e as contribuições do leitor. Na medida em que o leitor preenche os pontos de indeterminação, ele negocia as informações disponíveis no texto com a sua visão de mundo. Isso pode ser uma experiência harmoniosa ou não, trazendo repercussões para a formação de sua identidade.

Conforme Iser (1999, p. 94-95): “textos narrativos são caracterizados pelo fato de que as perspectivas do texto – sejam elas do narrador, dos protagonistas, do herói ou de outros personagens importantes – não coincidem”. Nesse sentido, constata-se um extenso espaço de negociações entre o leitor e texto desenvolvido pelo autor, mediado por representações e reforçado pelo caráter

ficcional do texto narrativo (MOREIRA, 2003). Assim, a significação dos elementos simbólicos de uma obra literária, ou melhor, o preenchimento de pontos de indeterminação na obra, é extremamente significativa para a compreensão da mesma.

No capítulo seguinte, apresenta-se uma análise da obra *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga Nunes, a partir de considerações teóricas aqui enumeradas, com destaque ao preenchimento dos pontos de indeterminação de Wolfgang Iser.

3 ANÁLISE DO LIVRO *O SOFÁ ESTAMPADO*

Este capítulo tem como objeto a análise da obra *O Sofá Estampado* (1980), de Lygia Bojunga Nunes. A fim de facilitar o emprego de citações, opta-se, a partir de agora, pela sigla *SE* para a abreviação do nome da obra.

A análise apresentada a seguir considera processos de significação acionados na leitura pelo leitor, correspondendo ao próprio preenchimento dos vazios do texto, ou seja, dos pontos de indeterminação. É importante esclarecer que a obra analisada não obedece a uma cronologia linear. Em função dessa característica, decidiu-se seguir o fluxo da narrativa conforme é apresentada no texto, optando-se por apresentar um resumo analítico da obra e ampliá-lo na medida em que se procede a análise literária proposta para a mesma.

3.1 RESUMO DE *SE*

O livro é um romance aberto, de caráter psicológico, que conta a história do protagonista Vítor, um tatu tímido e inseguro que procura se posicionar frente a sua namorada Dalva, uma gata angorá que passa praticamente todo tempo em frente à televisão.

Observa-se que, em grande parte da obra, a voz não é concedida a Vítor, dessa forma ele tenta se relacionar com a gata por meio de cartas. Porém, essas tentativas, encontram um agravante: a felina não gosta de ler, encontrando prazer apenas na atividade de ver televisão.

Por não fazer o uso da palavra, a identidade de Vítor é, a princípio, construída de forma indireta pelo olhar da Dona-da-casa, de Dalva, de seus pais e dos demais personagens que, ao longo da obra, se relacionam com ele.

Contudo, essa visão não é a das mais positivas, pois encontra-se marcada por sua desastrosa ânsia de cavar quando fica nervoso; assim como pelos engasgos e crises de tosse, mediante sua dificuldade de se relacionar com os outros, tornando-se, pois, esses distúrbios marca distintiva do protagonista.

Em seu mundo real, a voz familiar e a escolar ressaltam a assimetria entre ser adulto e ser criança. A não materialização de sua voz no texto se constitui

pela ausência de interação efetiva com o discurso dos demais personagens, consequência de sua fragilidade emocional.

A dificuldade da personagem em compartilhar seus sentimentos, sua voz, enfim, a si próprio, é traduzida por meio de seus distúrbios, percebidos por ele próprio como um fardo, do qual não poderia se livrar.

Dessa forma, ele desenvolve um mecanismo de fuga, constrói um espaço imaginário idealizado para escapar das situações que lhe causam problemas. Mas isso o leva à solidão, ao isolamento e à não expressão do seu ser.

Destaca-se a relação do protagonista com a sua avó e a importância que essa teve em relação a expressão verbal do protagonista, assim como sua expressão como sujeito, pois ela sempre o escutava.

Essa atitude de sua avó é totalmente diferente daquelas que caracterizam a dos outros personagens quando ele tentava se posicionar. Na relação com a avó, Vítor nunca manifestou as cavações aflitivas e engasgos opressivos, percebidos pelos outros personagens como congênitos e irremediáveis.

Ao longo da narrativa, ele atravessa o processo natural de crescimento, sonhando em conhecer o mar quando se tornasse adulto. Quando sua Vó morre, ele decide concretizar esse sonho, ao ganhar do pai uma viagem como metade de seu presente de formatura. A outra metade é uma mala parecida com a que a avó tinha, objeto que o fascinava.

Porém, para sua decepção, ao invés da mala conter os pertences da avó, o que havia dentro dela era uma carapaça de plástico, objeto produzido pela fábrica de seu pai, que desejava que o filho trilhasse pelo mesmo caminho.

Ao tentar argumentar com o pai sobre não ter nenhuma vocação para vendedor de carapaça, Vítor é tomado por outro forte acesso de engasgo e tosse, que o impede mais uma vez de se posicionar diante dos pais.

Assim, transtornado com a situação e novamente desprovido de sua afirmação como sujeito, ele parte para a Bahia com a intenção de conhecer o tão

sonhado mar. Porém, triste e abatido, em um momento de profunda crise, fica desanimado com a distância e acaba ficando no Rio de Janeiro.

Nessa cidade, conhece Dalva, encontra Dona Popô, uma hipopótama que tem uma agência publicitária, onde o protagonista trabalha como garoto-propaganda e onde, um dia, se encontra com o Inventor, personagem idealista que passa a vida trabalhando no desenvolvimento de sua criação: uma banheira capaz de transformar mágoa em benefícios para a humanidade. Compreende-se a banheira como um espaço terapêutico facilitador na transcendência dos problemas individuais, para uma maior sensibilidade quanto às dificuldades coletivas, ampliando o campo individual em direção ao universal.

Após o rompimento definitivo com Dalva, fato comunicado a Vítor pela Dona-da-casa, ele decide retornar para sua casa, na mata. Esse retorno marca uma nova fase em sua vida, pois, ao final desse percurso, ele se encontra mais amadurecido emocionalmente, fato que pode ser observado, sobretudo, no seu reencontro com a família, manifestado na sua capacidade de se expressar claramente.

3.2 LYGIA BOJUNGA: PERCURSO E ESTILO LITERÁRIOS

Lygia Bojunga Nunes estreou na literatura infantil em 1972 com a obra *Os Colegas*, apresentando novas formas de compreender o papel da literatura infantil em uma época na qual os escritores buscavam alternativas eficazes para a consolidação de uma produção destinada as crianças (ZILBERMAN, 2005).

Segundo Zilberman, Bojunga inaugurou uma fértil e enriquecedora criação que possibilita desvendar o universo interior da criança, com imagens e aspirações, impossíveis de serem reduzidas a noções de psicologia ou psicanálise infantil, acrescentando que, em seus textos:

a abertura vai direto ao ponto, [...] sinal que a história vai começar no presente [...], não há caracterização prévia das personagens. [...] É o diálogo que encaminha o destinatário para a compreensão do que se passa, exigindo dele, pois, comprometimento com a leitura e, ao mesmo tempo, maior liberdade de ação. O estilo implica agilidade por parte do narrador, rapidez na comunicação e interação com o leitor, características que desenharam o relacionamento da escritora com a literatura infantil e com suas expectativas perante o público (ZILBERMAN, 2005, p. 70-71).

Suas produções trazem as marcas de um texto que se quer libertador, garantindo-lhe até reconhecimento internacional na área de literatura infanto-juvenil, como o consagrado prêmio Hans Christian Andersen, conferido pela primeira vez a um autor latino-americano, com as seguintes manifestações dos membros do júri:

A riqueza de suas metáforas é espantosa, bem como seu domínio técnico na elaboração da narrativa e na perfeita fusão do individual e do social.

Nenhum dos outros concorrentes apresenta tantas condições de contribuir de maneira duradoura para a literatura infantil, nem tanta capacidade de influenciar os outros. Estamos diante de algo que é absolutamente novo.

Ainda que profundamente fiel às fontes brasileiras, tem uma ressonância universal. Vai ser um clássico mundial (SANDRONI, 1987, p. 14).

A autora traduz com maestria o mundo interior da criança por meio de uma narrativa que a aproxima daquilo que está sendo representado. Com relação ao viés pedagógico abordado no primeiro capítulo deste trabalho, Bojunga não cede a simplificações nem à transmissão de lições, seja para as crianças, ou para o adulto, que venha a conhecer as suas histórias.

Um outro traço do estilo da autora, sobre a abordagem de temas polêmicos, como referenciado anteriormente, pode ser percebido em suas narrativas. Elas expõem os desajustes, as frustrações, os problemas sociais e familiares, juntamente com a inserção de tensões interiorizadas pela personagem infantil, que frequentemente é representada por animais.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999 p. 158):

As personagens vivem, no limite, crises de identidade: divididas entre a imagem que os outros têm delas e a auto-imagem que irrompe de seu interior, manifestando-se por meio de desejos, sonhos, viagens, os livros de Lygia registram o percurso dos protagonistas em direção à posse plena de sua individualidade.

As autoras acrescentam ainda que a narrativa de Bojunga contempla, minuciosamente, o comportamento e o ambiente que muitas vezes se aproximam do fluxo de consciência, como o apagamento do narrador, do tempo e do espaço, resultando em uma narrativa original que rompe com a linearidade e ajusta-se à maneira infantil de perceber e significar o mundo.

Os bichos são presenças importantes nas obras de Lygia Bojunga. A autora cria bichos originais, variando de espécie e temperamento, assim como nas fábulas medievais abordadas no primeiro capítulo deste trabalho.

Suas criações são seres urbanos e contemporâneos, simbolizando a dicotomia entre um Brasil evoluído e, ao mesmo tempo, arcaico. Esses bichos colaboram para que o jovem leitor compreenda a sociedade em que vive, caracterizada por normas, valores e preconceitos. Assim, com uma função relevante no universo literário, os animais continuam sendo uma rica fonte para histórias atraentes, tanto para crianças quanto para adultos.

Outra característica importante das produções de Lygia Bojunga é o aspecto gráfico, também abordado no primeiro capítulo deste trabalho, evidenciando o esmero do trabalho de novos ilustradores, empenhados em criar, por meio da imagem, uma linguagem autônoma. Nota-se um cuidado editorial marcante tanto nas obras publicadas no Brasil quanto nas diversas traduções. Destacam-se as belas ilustrações de Gian Calvi para *Os Colegas* (1970), além de outros excelentes artistas em outras obras da autora.

No livro *O Sofá Estampado*, as ilustrações são extremamente criativas, de autoria de Elvira Vigna, com desenhos que apenas contornam o texto, introduzindo novos detalhes relacionados à narrativa, a cada página, proporcionando à ilustração um sentido próprio (SANDRONI, 1987).

Quanto ao papel da literatura infanto-juvenil, no que diz respeito à ampliação do horizonte do leitor por meio de sua identificação com as personagens, como abordado na introdução deste trabalho, pode-se afirmar que as produções de Lygia Bojunga cumprem sensivelmente esse papel, como se pode perceber na análise da obra a seguir.

3.3 ESTRUTURA FICCIONAL DE *SE*

A análise dos elementos da narrativa apresentados nesta sessão seguem orientações fornecidas em roteiro utilizado na disciplina Ensino de Literatura Juvenil, construído pelo professor André Moreira, em anexo no final deste trabalho.

A interação entre texto/leitor de que falam os principais teóricos da recepção, pode ser percebida no próprio título da obra. Quando lido pela primeira vez, o título pode sugerir ao leitor que o sofá exerça o papel principal na narrativa. Porém, mesmo ele sendo relevante, quem cumpre o papel de protagonista é o tatu Vítor.

A obra é organizada em pequenos capítulos, cujos títulos aparecem sintetizando os assuntos a serem desenvolvidos. Essa técnica permite uma maior aproximação do leitor com o texto, pois instaura um certo suspense a ser revelado com a leitura daquele.

Os capítulos não seguem um fio condutor rígido, contudo, as histórias não são independentes da narrativa principal. Os diversos episódios se entrelaçam, cabendo ao leitor decodificá-los na medida em que preenche os vazios do texto.

A história é frequentemente interrompida pelo aparecimento de novos personagens, abrindo caminho para novas intrigas. A autora utiliza o recurso da história-dentro-da-história, em que a narrativa se desdobra em um plano horizontal, com o desenvolvimento dos acontecimentos, e em um plano vertical, no qual se volta para os problemas internos de cada personagem. Assim, para *SE* tem-se o aprofundamento em Vítor, Dalva, a Vó, a hipopótama Pôzinha (antes dessa se tornar a Dona Popô) e no Inventor.

Na narrativa, há histórias que se associam à narrativa principal, enriquecendo-a e fundindo-se, várias vezes, com os capítulos que as originaram. Nesse momento, os diversos pontos de vista das personagens da história estimulam o leitor a realizar novas combinações dos diferentes segmentos textuais. Esse fato confirma as teorias apresentadas no segundo capítulo deste trabalho, que afirmam que a obra de arte não é algo pronto e acabado, que cabe ao leitor apenas consumi-la, mas, ao contrário, é algo que se concretiza a partir da relação entre texto e leitor.

Quanto ao foco narrativo, a história é contada a partir do ponto de vista do narrador na 3ª pessoa do singular, em uma atitude impessoal, ausentando-se da narrativa. É dessa forma que, ao longo do enredo, as angústias e fragilidades de Vítor são apresentadas, as quais, na maioria das vezes, são menosprezadas por aqueles que estão ao seu redor.

O tempo do enredo, em função do apagamento do narrador, permite uma alteração da ordem temporal, como no uso da analepse, movimento temporal retrospectivo empregado na reintegração de acontecimentos anteriores à ação do presente (COUTINHO, 1967), e da prolepse, movimento de antecipação de eventos que, na obra, ocorrem posteriormente (COUTINHO, 1967). O tempo psicológico está relacionado com as vivências de Vítor e a noção de como ele o sente no desenrolar dos acontecimentos, fluindo conforme seu estado de espírito.

Os espaços de *SE* comportam ambientes abertos, fechados e de fronteira, verificando-se, entre esses, espaços urbanos, naturais, sociais, virtuais, fantásticos e simbólicos. Portanto, os espaços de *SE* não cumprem apenas a função de cenário, ao contrário, permitem leituras simbólicas relacionadas às vivências das personagens e o seu interior.

No que diz respeito aos espaços urbanos, tem-se a cidade do Rio de Janeiro, que, por sua vez, subdivide-se nos espaços sociais, como o apartamento da Dona-da-casa, a agência de publicidade Z, o zoológico, a fábrica do pai de Vítor, as diversas mansões do Dr. Ipo e o espaço virtual da televisão. Assim, o leitor se identifica com esses espaços, recriando em sua imaginação as cenas apresentadas na obra.

No que se refere aos espaços naturais, têm-se a mata, ambiente natural de Vítor; a floresta Amazônica, onde a Vó lutava defendendo a natureza e a selva, onde habitava Pozinha antes de se transformar na Dona Popô.

Observa-se que a mata, embora seja um espaço natural, comporta espaços sociais, tais como, a casa de Vítor, a escola e o cinema, responsável por desencadear no protagonista o desejo de conhecer o mar.

Além desses, tem-se o espaço do fantástico e do onírico. O primeiro relaciona-se aos diversos ambientes simbólicos criados por Vítor, como o interior do sofá estampado; a rua-que-era-dele, lugar de refúgio diante das situações de confronto; o espaço onde Vítor encontra a mulher de quem não se podia ver o rosto, em uma associação à figura da morte, e o espaço onde reencontra o Inventor carregando a mala da Vó, que tanto Vítor desejava recuperar.

O segundo espaço está relacionado ao sonho cinzento de Vítor, que o permite entrar em contato com suas angústias. A autora insere elementos-chave que percorrem toda a obra, como túnel, escada e mala, representando metáforas do inconsciente como forma de remeter o protagonista à profundidade de seu ser: “[...] ele continuou se enfiando cada vez mais fundo no túnel que ele ia fazendo, sem nem parar pra pensar onde é que o túnel ia dar” (BOJUNGA, 2011, p. 32).

A autora, partindo da natureza dos tatus de cavar buracos, amplia essa característica como significação do aprofundar-se em si mesmo. Os bichos de *SE* trazem as marcas do cotidiano: a gata Dalva mora em um apartamento e adora assistir televisão; o pai de Vítor é um industrial do ramo de carapaças de plásticos, os hipopótamos Dr. Ipo e Dona Popô são, respectivamente, um empresário bem sucedido e uma dona de agência de publicidade.

Lygia Bojunga, muitas vezes, usa suas personagens como símbolos de contestação daquilo que tradicionalmente representam. No início da narrativa, o leitor pode estranhar o fato de um tatu e uma gata formarem um casal. A autora faz aproximações inusitadas entre as personagens, no sentido de combater os preconceitos nos relacionamentos. A seguir, listam-se as principais características das personagens de *SE*:

Vítor: é um tatu delicado e muito educado, mas que quando fica nervoso desanda a cavar. Seus terríveis engasgos são consequência de sua timidez. Em uma viagem para o Rio de Janeiro, apaixona-se pela gata Dalva. Para conseguir sua atenção, torna-se garoto propaganda de comerciais de televisão. Ao ser desprezado por ela, volta para sua casa na mata e finalmente decide seguir os passos da Vó: “tem muito mais bicho de barriga vazia que bicho de barriga cheia. Não se esqueça dessa injustiça na hora de escolher sua profissão” (BOJUNGA, 2011, p. 92).

Dalva: é uma bela gata angorá, totalmente alienada por passar o tempo todo vendo televisão. Namora com Vítor enquanto ele é um astro de televisão.

A Vó do Vítor: desde pequena tinha mania de viajar e queria conhecer tudo sobre tatu. Torna-se uma importante arqueóloga. É defensora dos animais perseguidos e da floresta amazônica. Tem uma mala onde guarda seu diário de viagem e seus instrumentos de trabalho.

A Mulher: personagem misterioso, uma alegoria da morte, que tem o poder de provocar uma mistura de fascinação e medo em Vítor.

A hipopótoma Pôzinha ou Dona Popô: foi capturada na selva africana e vendida a um zoológico no Rio de Janeiro. Na sua terra, devido à educação recebida, só pensava em comer. Depois de conhecer o Ipo, torna-se uma grande empresária, individualista e ambiciosa. Abre uma empresa de publicidade e contrata Vítor como ator. Abandona-o logo que sua imagem fica desgastada.

O hipopótamo Ipo: empresário bem sucedido, com muito dinheiro, carro com motorista, charuto, colete e gravata. Em sua concepção, o dinheiro compra tudo. Vive viajando e sem tempo, assim, nem percebe que a Pôzinha se apaixona por ele.

O Inventor: personagem idealista, generoso e sensível. Inventa uma banheira que transforma mágoas em benefícios para a sociedade. O invento é utilizado por Dona Popô apenas para obter vantagem própria.

A Dona-da-casa: personagem humana, cuja única preocupação está centrada na aparência. O sofá estampado era o centro de suas atenções. Tem “mania do combina” (BOJUNGA, 2011, p. 21). Tudo na sala tinha que combinar com o sofá, até mesmo a gata, que servia a ela apenas como objeto ornamental, sujeito à substituição.

Os pais de Vítor: tipos modeladores de comportamento – pai autoritário e mãe submissa.

Dona Rosa: insensível vizinha dos pais de Vítor, que reforça a insegurança e o nervosismo no protagonista.

Como abordado anteriormente no primeiro capítulo, a busca por um tom mais coloquial da língua, porém sem perder o caráter literário, foi uma das importantes inovações trazidas por Monteiro Lobato, especialmente nas obras destinadas às crianças, com o propósito consciente de aproximar o leitor em formação do texto literário. Em Lygia Bojunga, encontra-se o coloquial, não de modo a empobrecer o texto, mas, ao contrário, a autora utiliza diversos recursos, expondo uma multiplicidade nos usos da língua e estabelecendo um espaço de liberdade e subversão, próprio do texto artístico.

A linguagem em *SE* é caracterizada pela oralidade, permitindo, em um primeiro momento, a compreensão do enredo pelo leitor e, em um segundo, a elaboração crítica do texto, isto é, possibilitando-lhe realizar inferências a partir da ampliação de sua visão crítica, sobre a temática exposta na obra, como abordado na introdução deste trabalho.

Observam-se o uso de neologismo e de palavras compostas, assim como o emprego da gíria urbana carioca: “O choque do buraco foi tão grande quanto o choque do descombina” (BOJUNGA, 2011, p. 21); “Não adiantou: a rua-que-era-dele já era” (BOJUNGA, 2011, p. 53); “-Tô numa boa” (BOJUNGA, 2011, p. 52).

Como observado na introdução deste trabalho, os recursos estilísticos de Lygia Bojunga articulam-se à originalidade e riqueza de suas metáforas, bem como a sua capacidade artística de reinventar o universo verbal no qual a criança está inserida, ressaltando, assim, a literariedade de seus textos na “categoria de obra de arte enquanto lugar do reflexivo, do inusitado, do lúdico” (SANDRONI, 1987, p. 99).

Quanto ao fluxo interno da narrativa, Maria do Socorro Reis Magalhães, em sua dissertação de mestrado, apoia-se nos estudos de Piaget para afirmar que a criança raciocina diferentemente do adulto, assim como sua maneira de construir e de perceber sua realidade (MAGALHÃES, 1980, apud SANDRONI, 1987). O livro considera, nas atitudes e pensamentos da personagem, a realidade da vida da criança, conforme apresentado por Coelho, no primeiro capítulo deste trabalho.

Magalhães conclui que a linguagem simbólica corresponde a uma fase do desenvolvimento racional da criança para facilitar sua compreensão do mundo. No livro *A psicanálise dos contos de fadas* (2012), o psicanalista infantil Bruno Bettelheim afirma que a criança identifica nessas histórias os significados profundos de sua existência:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades, e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam [...] – e isso sem nunca menosprezar a seriedade de suas dificuldades, ao contrário, dando-

lhe total crédito e, a um só tempo promovendo a confiança da criança em si mesma e em seu futuro (BETTELHEIM, 2012, p. 11).

Dessa forma, a literatura infantil, ao trabalhar com a linguagem simbólica, proporciona à criança novas perspectivas sobre o modo como ela pode lidar com os problemas e desafios da vida, sem ser derrotada por ela ou levada ao escapismo, podendo, então, amadurecer efetivamente (BETTELHEIM, 2012).

3.4 *SE* E O PREENCHIMENTO DE PONTOS DE INDETERMINAÇÃO

No primeiro capítulo, foi destacado que, entre as tendências da literatura infantil contemporânea, talvez a mais fértil seja, de acordo com Coelho (1991), a literatura híbrida, que parte do real para introduzir a fantasia, assim como, ao anular os limites entre ambos, produz criações que se encaixam na linha do realismo mágico, inaugurado no Brasil por Monteiro Lobato.

A narrativa de *SE* contém uma rica fantasia, embasada por elementos do real, que questiona comportamentos sociais, porém sem deixar de contemplar sua função lúdica.

Ao se procurar associar alguns conceitos teóricos abordados no segundo capítulo deste trabalho com o olhar da autora para o leitor, reconhece-se, em *SE*, grande fonte de prazer estético para leitores infanto-juvenis decorrente de seu alto nível de criatividade e de reflexividade que a caracterizam.

Devido a sua complexa estrutura, *SE* demanda do leitor uma intensa participação a fim de atualizá-la efetivamente. Assim, a obra contempla a interação entre texto e leitor propagada por Jauss e Iser, apresentadas no capítulo dois deste trabalho.

As vivências das personagens são facilmente identificadas pelo leitor. Essa identificação é consequência do confronto do horizonte do leitor com o trazido pela obra. Assim, observa-se a fusão de horizontes, conceito previamente exposto no segundo capítulo, que origina uma outra perspectiva que a do leitor e a da obra, pois cada leitor preenche, de forma particular, os pontos de indeterminação que compõem a obra. Assim, surge algo novo, uma mistura dessas duas realidades: o dito e o experimentado através da leitura.

Vê-se que o aspecto emocional das personagens é tão forte que desencadeia reflexões no leitor de modo a alterar sua perspectiva do cotidiano. O leitor, dessa forma, rompe com seu horizonte de expectativas e conseqüentemente amplia sua visão de mundo, como anteriormente observado na introdução deste trabalho.

Quanto à relação das representações realista e simbólica exposta por Coelho no segundo capítulo deste trabalho, a obra *SE* não corresponde a uma simples representação mimética da realidade. Seu rico universo simbólico desafia a compreensão que o leitor tem de si próprio e do mundo. Assim, é possível aceitar que seu leitor internalize a visão de mundo proposta pela obra, enriquecendo, assim, sua experiência.

É a partir do conhecimento sobre as problemáticas da vida estarem no plano da fantasia para a criança que os textos de Lygia Bojunga são facilmente identificados por elas.

A forma com que a autora trabalha as metáforas permite que o leitor se reconheça nas diversas situações apresentadas na obra, como a que conta a experiência de Vítor em seu primeiro dia de aula:

Quando o Vítor entrou pra escola escolheram o lugar dele: primeira fila. Ele perguntou se podia trocar. Só que em vez da pergunta saiu um espirro. A professora respondeu saúde! e ele ficou na primeira fila: encolhido, cara baixa. No outro dia já entrou encolhido. Disse bom-dia bem baixinho (ninguém ouviu) e se mudou pra segunda fila: baixinho também. E daí pra frente foi se mudando cada vez mais baixo e cada vez mais pra trás. Acabou chegando numa árvore que marcava o fim da classe (BOJUNGA, 2011, p. 35-36).

Dessa maneira, ao se identificar com o texto, o leitor vai preenchendo seus pontos de indeterminação e atualizando o leitor implícito, possibilitando a concretização da leitura.

Na obra *SE*, a autora trabalha com a omissão temporária de informações, o que aumenta seu poder sugestivo, intensificando as hipóteses feitas pelo leitor para o preenchimento dos seus pontos de indeterminação. Desde o início da narrativa, primeiro com a descrição do sofá estampado e depois com o aparecimento das personagens, o leitor é convidado a diversos questionamentos:

Quem é a Dona-da-casa? Por que ela não tem nome próprio? Quem é Dalva? Quem é esse seu namorado Vítor? São personagens humanos, adolescentes?

Estrategicamente, só depois de descrever essa peça da mobília e as ações das personagens, a autora revela que “o Vítor é um tatu e a Dalva é uma gata angorá” (BOJUNGA, 2011, p. 12).

Conforme apresentado anteriormente, em grande parte da obra, não há a materialização da voz de Vítor. Esse dado revela ao leitor a limitação do protagonista quanto ao seu posicionamento como sujeito, pois desde a infância ele tem sua identidade comprometida na sua relação com os pais, a professora, seus colegas de classe e amigos da família.

Com relação à temática, na primeira parte da obra, o processo de conscientização do indivíduo, representado pelo tatu Vítor, está estreitamente relacionado à crítica à sociedade moderna. Por meio da personagem Dalva, uma gata angorá que passa os dias no sofá estampado assistindo à programação da televisão e idealizando uma imagem da vida contemporânea, pode-se perceber uma crítica a esse recurso tecnológico, que, além de extraordinário, também pode atuar como inibidor da consciência crítica: “Ta vendo só? usando essa pasta a cárie vai embora; a gente tem que comprar essa pasta; e o Vítor que não fuma! ele nunca vai ter uma casa assim, nem um carro assim, nem...; pra ter *status* a gente tem que morar onde eles mostram” (BOJUNGA, 2011, p. 17-28).

Nesse primeiro momento da obra, a única manifestação verbal de Vítor, foi o monossilábico “- Oi” (BOJUNGA, 2011, p. 27). A gata, por sua vez, também responde “- Oi”. Em nenhum outro momento dessa primeira parte foi concedida voz a Vítor, sendo toda informação a seu respeito transmitida por meio do ponto de vista da gata ou do da Dona-da-casa. Assim, fica clara a dificuldade de comunicação da gata com o protagonista.

No capítulo *As cartas de amor e o caramelo*, Vítor tenta se comunicar com ela por meio de cartas, já que a felina nega a ele o discurso verbal, pois passa doze horas por dia assistindo à televisão, ganhando, por isso, um concurso, passando então a ver televisão “15 horas por dia” (BOJUNGA, 2011, p. 119, grifo original).

Nesse sentido, observam-se as diferentes e gradativas reações da gata quanto as cartas de amor escritas por Vítor: a primeira Dalva abriu e leu; a segunda abriu, leu e reclamou: “- Não tem figura. Não tem anúncio. Não toca música. Só tem letra, que troço difícil!” (BOJUNGA, 2011, p. 23).

Na terceira carta, por ter muito para falar, espremeu tanto a letra que a gata leu só pela metade. A quarta, Dalva abriu e, ao perceber que seguiu o mesmo padrão das anteriores, isto é, apresentando apenas letras, colocou-a dentro do buraco do sofá, buraco cavado pelo tatu a fim de aliviar sua aflição com a ausência de comunicação com a gata. E, assim, com relação às cartas que se sucederam, a felina nem sequer as abria mais, “ia enfiando tudo pra dentro do sofá” (BOJUNGA, 2011, p. 23).

Ao fracassar em todas as tentativas de construir um diálogo efetivo com a parceira, tomado por um grande nervosismo, ele começa a cavar com tanta força que vai se adentrando para o interior do sofá estampado: “Parecia que assim, de mágoa dentro, a unha ficava mais dura, muito melhor pra cavar, e ele foi cavando e cavando e cavou” (BOJUNGA, 2011, p. 32).

Assim, a nervosa unha de Vítor o conduz ao interior do sofá estampado, permitindo-lhe descobrir que suas cartas de amor estavam todas escondidas lá dentro: “Que tanto branco era aquele, caído lá de cima, escorregado pelo canto? Olhou bem. Olhou de novo. O coração foi batendo mais devagar, sem pressa nenhuma de sentir o que o olho tinha visto” (BOJUNGA, 2011, p. 30).

A triste constatação do desprezo de Dalva, assim como a negação de seu discurso, tanto por meio da fala, quanto pela produção escrita, desencadeia nele uma escavação que ultrapassa todos os limites, passando pelo taco, pelo cimento, chegando à terra até “que foi dar no tempo que ele era tatu-criança” (BOJUNGA, 2011, p. 32).

A partir desse momento, o narrador, por meio da técnica do *flashback*, realiza um recuo temporal para retornar à infância de Vítor, marcado pelo capítulo da obra *Os engasgos*. Ele tinha “um talento danado pra se engasgar” (BOJUNGA, 2011, p. 40). Diante das pressões familiares ou ao ser exposto para recitar uma poesia em sala de aula, Vítor engasga até quase sufocar:

- 'O último andar é...' – Mas, em vez de ir em frente, o 'andar é' deu pra trás, bateu no 'muito longe' que já ia saindo; o resto que vinha vindo foi tudo batendo também, deu um engarrafamento medonho na garganta do Vítor, ele se engasgou todo e desatou a tossir. Uma tosse que vinha lá do fundão dele e sacudia o corpo, o focinho, botava a cara vermelha, o olho meio fechado, pingando lágrima no chão (ô! mas que vontade de sumir) (BOJUNGA, 2011, p. 40).

Assim, quando ficava nervoso, Vítor começava a cavar: “Cavou até gastar toda força e muita mágoa, nem sabia quanto tempo” (BOJUNGA, 2011, p. 32).

Na obra *O universo metafórico de O sofá estampado* (1982), Carmem Lúcia Tindó Secco observa:

O interior do sofá, metonimicamente, representa, por sua vez, o inconsciente de Vítor, pois é cavando o tecido estampado e penetrando no interior do sofá que ele retorna à infância e ao seu passado. O sofá, dessa forma, pode ser 'lido' como um espaço facilitador, que permite ao protagonista regredir ao tempo em que 'era tatu-criança' (SECCO, 1982, apud SANDRONI, 1987, p. 126).

Os engasgos de Vítor são percebidos, pelos que estão a sua volta, como um problema congênito, que tinha a possibilidade de melhorar com o tempo. Contudo, isso não se concretizou. “E o Vítor começou a andar meio encolhido: vai ver, ele se encolhendo, o engasgo encolhia também. Tipo da coisa que não deu certo: o corpo habituou a andar encolhido, mas o engasgo não” (BOJUNGA, 2011, p. 43).

A dificuldade verbal de Vítor para se expressar como sujeito, dialoga com a dificuldade relacionada à construção do discurso para a afirmação da identidade, própria do desenvolvimento infanto-juvenil, além de retomar Piaget, no que diz respeito à forma peculiar de a criança manifestar sua percepção de mundo e de seus problemas, como apresentado anteriormente nesse capítulo.

Ao tomar consciência de que os engasgos tinham uma repercussão negativa justamente naqueles que deveriam ser suporte para os momentos de crise, Vítor elabora uma estratégia para fugir dessa situação que era motivo de transtorno, tanto para ele, quanto para os outros:

O Vítor enfiou a cara debaixo do travesseiro pra não ouvir a mãe chorando de novo. E fez uma conta de somar:
Primeira parcela – se eu me engasgo, todo mundo fica aflito.
Segunda parcela – o bom é não me engasgar.

Terceira parcela – mas, já que eu me engasgo...

E passou o risco pra somar. Empacou. Levou um tempo danado pra fazer a tal conta. Já tinha sol nascendo quando ele chegou ao RESULTADO: se ninguém ver meu engasgo, ninguém fica aflito (BOJUNGA, 2011, p. 45).

Foi assim que, em uma terça-feira de volta às aulas, quando sua professora o fez recitar uma poesia de Cecília Meireles em voz alta e na frente de toda a turma, teve outra forte crise de engasgo e começou a cavar um buraco tão fundo que encontrou uma escada que o levou a uma rua silenciosa e deserta:

Era uma rua meio estreita que vinha descendo de longe; de vez em quando uma árvore. Não tinha carro; não tinha ninguém na janela; só muito de vez em quando passava uma folha que o vento ia arrancando. [...] Não tinha porta nem janela aberta. Mas tinha na rua toda uma impressão de que lá no fim – de repente – alguém ia aparecer (BOJUNGA, 2011, p. 50-51).

Nesse espaço fantástico, tem sempre a impressão de que, mesmo com a rua estando deserta, alguém vai aparecer, lá do fim. A rua, ao mesmo tempo, que lhe causava medo, era motivo de expectativa.

Essa experiência lúdica é interrompida com o chamado de seu colega de classe. Assim, o efeito causado pela interrupção do fluxo da narrativa faz com que o leitor tenha suas expectativas ampliadas, levando-o a imaginar se o pressentimento de Vítor se concretizaria ou não.

Vítor, por muito tempo, procura reencontrar a “rua-que-era-dele”, porém “o tempo foi passando. E, de tanto nunca mais achar a rua, o Vítor acabou se esquecendo dela” (BOJUNGA, 2011, p. 53). Esse local corresponde ao mundo interior de Vítor, onde ele busca o isolamento, representado por uma rua-que-era-dele. João Luís Ceccantini analisa esse espaço como um lugar idealizado em que Vítor “não se sentisse ameaçado ou rejeitado pelo que não era” (2008, p. 59). Percebe-se que esse lugar é um não-lugar, um esconderijo de fuga, que retrata a sua dificuldade de expressão verbal e social, o estagnando em seu processo de desenvolvimento como sujeito.

Recuperando a temática de *SE*, a autora trabalha com o problema da autoridade, um tema polêmico constante na literatura infantil, como anteriormente observado no primeiro capítulo. Em *SE*, Bojunga tematiza sobre o poder e o saber da autoridade nas instâncias da família e da escola:

- A minha indústria está indo às mil maravilhas e o meu único filho não quer saber do negócio? Que é isso?! o que você quer fazer então?
- Eu... eu ainda não sei direito, mas...
- Pois, se não sabe, vai vender carapaça!
- Mas eu não gosto de carapaça de plástico: me dá aflição.
- Não tem que gostar, tem que vender (BOJUNGA, 2011, p. 102).

Essa mesma relação de poder é evidenciada entre a hipopótama Pôzinha e sua mãe Dona Zuleica: “a Dona Zuleica já tinha escolhido o hipopótamo que um dia ia casar com a Pôzinha, [...] já tinha escolhido o lugar que a Pôzinha ia morar, ‘é um lugar ótimo pra arranjar comida, viu Pôzinha?’ A Pôzinha disse *tã*” (BOJUNGA, 2011, p. 132).

A hegemonia do adulto também pode ser observada na escola: “-atenção, silêncio! O Vítor vai recitar. Sobe aqui, Vítor; sobe aqui pra todo mundo poder olhar bem pra você” (BOJUNGA, 2011, p. 38).

Porém, há adultos capazes de conceder a escuta às crianças: a Vó de Vítor é um deles. Personagem marcante da obra, a Vó aparece, segundo Sandroni (1987), como a representação da mulher ideal na perspectiva de Lygia Bojunga.

Bojunga aborda a igualdade e a desigualdade quanto ao papel da mulher na sociedade, assim também como a busca do autoconhecimento na superação dos conflitos existenciais.

A Vó de Vítor é uma mulher politizada, estudiosa, aberta a novas descobertas, uma profissional competente, dedicada às causas ambientais e também a sua família. Ela é a representação da mulher consciente, capaz de confessar seus medos: “desde pequena ela tinha mania de viajar; queria por força conhecer o mundo. E queria conhecer tudo de tatu [...]” (BOJUNGA, 2011, p. 64).

- Tô indo pra Amazônia, estão perseguindo muito bicho por lá. Recebi notícia segura que anda uma destruição horrível na mata, diz que matam bicho e árvore aos milhares, falaram que até índio eles estão querendo matar, eu tenho que ir lá ajudar (BOJUNGA, 2011, p. 75).

A Vó tinha uma mala que era a fascinação de Vítor, nela guardava seus tesouros: “o álbum de fotos, a lente, o diário de viagem [...]” (BOJUNGA, 2011, p. 62).

Essa Vó, engajada na luta pelo social e na divulgação dos saberes, traduz o momento histórico da sociedade contemporânea, como evidenciado por Coelho no primeiro capítulo: “e como é que vou parar com tanta coisa pra estudar, pra descobrir, pra cavar, pra entender” (BOJUNGA, 2011, p. 74).

Na obra, o tatu identifica sua necessidade de segurança com a figura da avó, concretizada por meio de sua mala: “[...] o Vítor não cansava de procurar no couro da mala as rugas que ele via na cara da Vó; pra ele, as duas foram virando uma só” (BOJUNGA, 2011, p. 74).

Mais tarde, quando ele se torna adulto, apenas descobre o seu caminho ao reencontrar a mala da Vó, entregue pelo Inventor, representando o elo entre o passado e o presente.

Depois da morte da Vó, notícia dada friamente pela vizinha Dona Rosa, Vítor se enche de tristeza e sua unha “começou a cavar a terra feito louca. [...] E a unha foi cavando e foi cavando, até a voz da tal da Dona Rosa sumir de vez” (BOJUNGA, 2011, p. 84).

Dessa forma, Vítor reencontra a escada que o leva novamente à rua: “Tomou o maior susto: na frente dele tinha a escada. O buraco em cima. A luz estranha, o céu cinzento” (BOJUNGA, 2011, 84-85).

Nesse momento da obra, Vítor, assim como o leitor, é levado a imaginar que se tratava da mesma rua anteriormente encontrada por ele. Por meio de elementos da narrativa, reforçam-se as expectativas do leitor se alguém apareceria lá do fim da rua.

E dessa vez aparece primeiro um lenço, depois a sua dona: “Ai apareceu uma coisa de cor voando no fim da rua. [...] Era um lenço. Amarelo bem clarinho, todo salpicado de flor; hora era violeta, hora era margarida, e lá uma vez que outra também tinha um monsenhor” (BOJUNGA, 2011, p. 85).

Esse mesmo tecido do lenço retoma a descrição do sofá estampado feita pelo narrador logo no início do primeiro capítulo, sofá onde Vítor e Dalva namoravam. Porém, ao ser deslocada de sua descrição original, a estampa adquire

um ar mais sombrio. Assim, o leitor é levado a perceber que a estranha descrição da situação adquire uma carga negativa.

O leitor, ao preencher os pontos de indeterminação oferecidos pelo texto, é levado a relacionar a duplicação da estampa às duas situações vivenciadas por Vítor: sua relação afetiva com Dalva e a morte da avó. Mais à frente na narrativa, no capítulo *A entrega da medalha*, a autora, por meio da técnica do *flashback* mostra a cena em que Vítor, ao entrar na casa de Dalva pela primeira vez para lhe entregar a medalha recebida como assídua telespectadora, se depara com a estampa do sofá, tendo a sensação de que ela não lhe era estranha: “Onde é que ele tinha visto aquele estampado, onde? o amarelo assim igualzinho, e roxo da violeta também tão igual? Fez força para lembrar. Mas em vez da lembrança, [...] Vítor sentiu uma dor” (BOJUNGA, 2011, p. 115).

Nesse momento da obra, o leitor estabelece a conexão com outros momentos da narrativa em que o sofá estampado é descrito, porém, agora, sob uma nova perspectiva.

A Mulher, caracterizada como silenciosa e amedrontadora, tem sua imagem relacionada à frieza e ao temor:

O Vítor olhava – fascinado (e morto de medo) – A mulher descer a rua (ela e o lenço amarelo). Ela vinha de mão escondida no bolso, e volta e meia chutava de leve a ponta da saia feito coisa que estava abrindo caminho. A mão que não se escondia usava uma luva branca pra segurar o lenço de seda (BOJUNGA, 2011, p. 86).

As estruturas de apelo do texto geram uma expectativa no leitor: quem, afinal, é essa mulher?

A tristeza de Vítor o impele a seguir essa Mulher, porém, ela se recusa a levá-lo consigo: “empurrou o Vítor de um jeito que ele [...] largou também a vontade de seguir com a Mulher” (BOJUNGA, 2011, p. 87).

Diante da reação da Mulher, o leitor poderá perguntar quais motivos a levaram a rejeitar Vítor. De acordo com as perspectivas textuais e com a descrição feita da rua e da Mulher, o leitor, ao atualizar a obra, poderá inferir que ela simboliza a morte.

A partir dessas inferências, o leitor pode descobrir o motivo pelo qual ela rejeitou o protagonista: ainda não havia chegado sua hora de morrer. Assim, Lygia Bojunga inova ao inserir o tema da morte como personagem da história.

A partir desse momento, ele decide viajar para a Bahia apenas para passear e conhecer o tão sonhado mar, porém, ao tentar explicar ao pai que não tinha nenhuma vocação para vender carapaça, tem outra crise de engasgo e parte, mesmo não tendo a clareza sobre sua busca: “Mas se sentindo tão chateado, tão... tão pela metade, que acabou desanimando com a lonjura da Bahia e ficou no Rio de Janeiro, que era justo a metade do caminho” (BOJUNGA, 2011, p.106).

O leitor, ao ir preenchendo os vazios do texto, poderá inferir sobre o desânimo de Vítor em perseguir seu sonho: diante de uma crise existencial por mais uma vez não conseguir se posicionar como sujeito do seu discurso frente aos pais, somada a outros acontecimentos que, na perspectiva do protagonista reforçam sua impossibilidade de concretizar seus projetos mais vitais, ficando no meio do caminho.

Em um momento da obra, Vítor sente um impacto ao ver o mar na tela do cinema, tornando-se esse o motivo que o impulsiona a querer viajar:

Um dia o Vítor foi ao cinema. O filme mostrou uma praia vazia lá na Bahia [...] e aí só ficou olhando a água subindo sozinha e passando de azul pra branca antes de cair na areia. [...] E a água subia de novo e foi ficando branca de novo, e caiu na areia outra vez. O Vítor nem via mais nada que o filme mostrava, só olhando pra ver como é que a onda fazia, ‘puxa, como é que pode?!’. O filme acabou e o Vítor resolveu: ‘Quando eu for grande eu vou até lá. Pra ver direito como é que é’ (BOJUNGA, 2011, p. 55-56).

Nesse sentido, o leitor ao atualizar a obra, poderá imaginar que o movimento das ondas do mar relaciona-se à trajetória de Vítor, marcada por altos e baixos, indicando possíveis acontecimentos futuros,

É no Rio de Janeiro que ele se apaixona por Dalva e vive outras aventuras, como a experiência de trabalhar na televisão por meio da agência publicitária de Dona Popô. Experimenta o estrelato e a decadência: “ele não interessa mais: a tevê já espremeu tudo que ele podia dar” (BOJUNGA, 2011, p. 187) tem seu primeiro encontro com o Inventor no escritório de Dona Popô,

vendendo seu invento e carregando a mala que pertencia à Vó de Vítor, assim como, o rompimento definitivo com Dalva.

Dessa forma, cansado e infeliz, ele decide retornar para sua casa na mata, o que caracteriza a parte final da obra em estudo. Nessa viagem de volta, ele faz um retrospecto de suas aventuras e desventuras na cidade: seu relacionamento com Dalva, o trabalho como artista de comerciais de televisão, as cartas de amor jogadas para dentro do sofá estampado, enfim, todos os acontecimentos que contribuíram para que ele se sentisse tão infeliz.

Quando avistou a floresta, de tão cansado, dormiu e sonhou “cinza bem forte” (BOJUNGA, 2011, 193): o pai o forçando a vender carapaças, a mãe chorando e se desesperando quando o via tossir, somado às lembranças da cidade. Vítor acorda assustado, desejando, desesperadamente, encontrar a tal rua “que um dia ele tinha achado e perdido. E nunca mais tinha encontrado. E depois tinha esquecido” (BOJUNGA, 2011, p. 194). Assim, “foi cavando, mergulhando, se enterrando até encontrar de novo a escada” (BOJUNGA, 2011, p. 196).

É novamente nesse espaço fantástico que Vítor reencontra a rua e tem a mesma impressão de que alguém vai aparecer e, com certeza, seria “a Mulher que não tinha rosto, e dessa vez ela ia levar ele junto, ah! isso ia” (BOJUNGA, 2011, p. 196).

Porém, contrariando suas expectativas, e as do leitor, quem aparece é o Inventor. Nesse segundo encontro com essa personagem, ele a percebe “com um jeito cansado, parecendo nem se espantar de ninguém viver mais ali” (BOJUNGA, 2011, p. 197). Essas características do Inventor percebidas por Vítor, insinuam ao leitor que, pelo fato de o Inventor estar velho e cansado e não estranhar a rua deserta, que sua morte se anuncia.

O Inventor começa a explicar a Vítor como encontrou a mala da Vó. Nesse instante, ele sente um vento forte, anunciando a chegada da Mulher.

Por meio da estrutura da narrativa, é possível perceber que, dessa vez, o lenço da mulher apresentava um comportamento diferente: “estava mais agitado, subia, descia, voava na frente tapando a Mulher” (BOJUNGA, 2011, p. 201), além

disso, há a indicação que quase tudo na Mulher era o mesmo, exceto o comportamento do lenço.

Vítor e o Inventor se sentem atraídos pelo lenço, querendo agarrá-lo e, quando o inventor o alcança é subitamente levado por ele. O lenço parece adquirir vida própria, envolvendo-o e o levando: “o lenço puxou o Inventor. O Inventor quis voltar; o lenço apertou, foi puxando. O Inventor se virou. O Vítor viu medo na cara dele: correu pra ajudar. Mas a Mulher já ia dobrando a esquina – Ela, o lenço, o Inventor” (BOJUNGA, 2011, p. 202). Assim, o Inventor parte, porém, a mala da Vó fica.

Vítor permanece por muito tempo contemplando as anotações no diário da Vó e suas descobertas como arqueólogo. Então, sente uma forte vontade de deixar aquela rua que, naquele momento, lhe pareceu horrível. Ele percebe que, se decidir ficar, significará encontrar a morte: “Atravessou o túnel correndo. Pra poder sair logo lá fora” (BOJUNGA, 2011, p. 204).

A narrativa oferece ao leitor pistas cifradas que o estimulam a realizar combinações entre as diversas perspectivas textuais. Assim, o leitor poderá construir os sentidos potenciais que o texto oferece, como o de perceber que o túnel, antes representado como símbolo do medo e das dificuldades, transforma-se em uma passagem para uma nova etapa na vida de Vítor. Desse modo, o leitor poderá inferir que, ao resgatar a mala da Vó, Vítor se sente vivo novamente, mesmo que esse resgate tenha sido feito em um espaço sombrio.

Assim, ele volta para a floresta, onde redescobre o contato com a natureza, observando que agora sua unha “estava quieta, feito coisa que agora ia dormir muito tempo” (BOJUNGA, 2011, p. 204).

De volta às origens, Vítor “encontra-se mais amadurecido, equilibrado, decidido a enfrentar os problemas” (CECANTTINI, 2008, p. 65), se posicionando como sujeito e decidindo o seu destino, sem precisar optar pelo escapismo de um mundo imaginário, conforme concluído por Bettelheim nesse capítulo do trabalho.

Em *SE*, Lygia Bojunga explicita a autora explicita as tensões da sociedade, da qual inúmeras vezes a criança é a maior vítima. Ao mesmo tempo que

contribui para a compreensão dessas tensões, levando a criança a um posicionamento crítico sobre o mundo.

Suas mensagens são sempre questionadoras e instigantes, expondo o mundo tal como ele é, repleto de dificuldades que, de alguma forma, poderão ser superadas. Bojunga é um exemplo, entre diversos outros autores brasileiros, de que é possível, dentro do gênero literário infanto-juvenil fazer uma arte que conduza à liberdade, por meio de uma linguagem criativa, contribuindo para o amadurecimento afetivo e emocional da criança, como observado na introdução deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *O Sofá Estampado* abarca a concepção inovadora das recentes teorias literárias e seu valor estético legitima seu alto nível de literariedade, sendo, por isso, interessante para leitores de qualquer idade, mas sobretudo, para leitores em fase de adolescência

A relação texto/leitor é afirmada pela participação ativa desse na combinação dos segmentos textuais, para o preenchimento dos seus pontos de indeterminação.

Seu alto teor simbólico mobiliza a imaginação do receptor, ampliando a qualidade das representações na obra, e, conseqüentemente, seu efeito estético sobre o leitor. Em *SE*, as situações do real são confrontadas com o horizonte trazido pela obra, possibilitando ao leitor formular algo para si mesmo. Dessa forma, o leitor não será o mesmo após a leitura, pois o seu horizonte inicial é enriquecido.

A leitura de *SE* causa impacto pela originalidade de suas metáforas e pela maneira sensível com que a autora interpreta e representa a compreensão de mundo pelo leitor infanto-juvenil. Vale mencionar que essas representações permitiram, em determinados momentos da obra, a identificação da pesquisadora com algumas experiências vivenciadas pelas personagens.

Destaca-se, ao longo deste trabalho uma preocupação com a perspectiva educacional, uma vez que a obra analisada é indicada para leitores em fase escolar, além de que a circulação desses livros continua relacionada à instituição escolar.

Nesse sentido, o professor exerce o papel fundamental de mediador, precisando estar preparado para conduzir a narrativa mediante um processo de reflexão, rompendo o universo de expectativa cotidiana do leitor com o texto e, conseqüentemente, ampliando sua visão de mundo e de si próprio.

Hoje, a própria produção infanto-juvenil revela uma preocupação educativa com valores menos tradicionais. Dessa forma, as produções contemporâneas têm ajudado a romper com a pedagogia conservadora, trazendo inovações cada vez mais atuais.

As teorias de Jauss e Iser, nas quais têm o leitor como reconstrutor do texto em um processo ativo, atingem o aspecto educacional, na medida em que seu ideal libertador pode ser concretizado por meio da leitura de textos literários.

A escolha por trabalhar com uma obra de Lygia Bojunga Nunes situa-se por essa ser uma autora premiada por intensificar a criatividade no leitor e pela experiência anterior da presente pesquisadora com uma outra obra da autora, que a permitiu compreender a importância da apropriação dos elementos simbólicos presentes no texto, para uma maior significação desse.

Todo este trabalho teve por objetivo responder a seguinte pergunta: Como o preenchimento dos pontos de indeterminação podem favorecer a compreensão da obra *O Sofá Estampado*?

A narrativa de *SE* solicita uma participação ativa do leitor para interpretar aquilo que não é dito, porém, presumido por meio de pistas contidas na sua estrutura interna. Assim, o leitor, ao combinar os seguimentos textuais, mobiliza sua imaginação para ir preenchendo os vazios do texto.

Nesse sentido, como mostrado ao longo da análise da obra, ela apresenta diversos elementos simbólicos, cuja compreensão certamente será assegurada por meio de uma mediação responsável e consciente do professor, conduzindo o leitor a uma leitura vertical.

Dessa maneira, pode-se perceber o simbólico na expressividade do nome do protagonista, no sentido desse ser vitorioso na superação de suas dificuldades em direção à conquista de sua identidade, consolidada na apropriação de seu discurso.

A autora, ao inserir alegoria da mulher representando a morte, provoca no leitor uma mistura de prazer e estranhamento, por ela ser uma personagem cheia de mistério, com a ausência de um rosto e por sua postura intimidadora, causando um grande efeito estético.

Percebe-se, no sofá, a representação de um lugar de aconchego e fuga, um espaço lúdico, onde Vítor tem oportunidade de fazer uma retrospectiva de sua vida.

Na personagem Dalva, tem-se a representação do adolescente contemporâneo, influenciado por imagens e cores próprias da sociedade de consumo e que, devido ao seu assédio constante, compromete o contato do sujeito consigo mesmo e, conseqüentemente sua consciência crítica.

Observa-se que, na obra, apenas Vítor e Dalva possuem nomes próprios, pois eles representam os adolescentes, cujas características podem despertar uma identificação pelo leitor, também adolescente. Além disso, esse aspecto pode ser percebido na forma de como a autora valoriza esse receptor.

Assim, ao se recuperar os pontos de indeterminação da obra analisada, tais como, as dificuldades de Vítor em se expressar e de se relacionar com a família e com os outros que estão ao seu redor, o leitor pode se identificar ou não com o modelo tímido e inseguro de adolescente trazido pela obra.

A obra também sugere que é possível confrontar e superar as dificuldades que, muitas vezes, desestruturam o adolescente, de modo que esse amadureça equilibradamente no sentido de poder se expressar com clareza e de se tornar mais seguro quanto aos seus desejos e decisões sobre a vida.

O poder criativo e a consciência do fazer literário revelados em *SE* vão ao encontro dos anseios das crianças e jovens contemporâneos, que, ao mesmo tempo que são caracterizados pelo imediatismo da era virtual, convivem com a necessidade de construir uma identidade e de formar valores mais sólidos.

A consciência dessas noções pela escola, a partir do seu ideal de comprometimento com a formação humana, tem na responsabilidade das escolhas literárias, a valorização do livro como veículo transmissor de conhecimento, assim, a obra *SE*, seguramente, é uma opção de leitura que contribui para esse processo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado. Territórios da leitura: da literatura aos leitores. São Paulo: ANEP, 2006.

ANDO, Marta Yumi. Máscaras de perséfone: a imagem da morte em *O sofá estampado* e o abraço de Lygia Bojunga Nunes. Novembro/2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/623>. Acesso em; 3 maio 2013.

_____, Marta Yumi. Os lugares vazios no sofá: leituras e releituras da obra lygiana. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/195/143>. Acesso em: 03 Maio. 2013.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BOJUNGA, Lygia. O sofá estampado. 32ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.

CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto. Narrativas juvenis. São Paulo: UNESP, 2008.

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

_____, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991.

COUTINHO, Afrânio. Antologia brasileira de literatura: romance e conto. Rio de Janeiro: Distribuidora de Livros Escolares, 1967.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. 16ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA, André Luis Gomes. A representação social da adolescência em livro didático de língua portuguesa. Tese de mestrado, 2003.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SOUZA, Gloria Pimentel Correia Botelho de. A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!. São Paulo: DCL, 2006.

TURCHI, Maria Zaira (Org.); SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ZILBERMAN, Regina. Como e porque ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____, Regina. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Letras
Disciplina: Ensino de Literatura Juvenil
Prof.: André Luis Gomes Moreira

ESTRUTURA DA FICÇÃO

1 - PERSONAGEM

Persona – as pessoas da ficção. Pessoas comuns ou extraordinárias, animais, personificações de ideias, forças naturais ou coisas. Os animais podem ser transcendentais (Baleia, Vidas Secas), motivadores (Moby Dick, Moby Dick) ou apresentarem-se na sua condição animal (Tubarão, São Bernardo).

- Quanto ao volume ou conjunto de qualidades:
 - individual ou individuo: ergue-se acima do comum da humanidade com características pessoais que isolam dos demais, acentuando sua individualidade;
 - típico ou tipo: grupo nacional, profissional, racial ou regional;
 - caricatural ou caricatura: singulariza-se pelo desenvolvimento exagerado de uma qualidade ou defeito (estereótipo).

- Quanto à função:
 - a) protagonista: personagem principal;
 - b) protagonista-menor: que não é secundário;
 - c) antagonista: opõe-se ao protagonista e a seu destino;
 - d) secundário: participa dos acontecimentos sem importância decisiva. Pode ser classificado ainda como confidente (esteio dos diálogos e raciocínios do protagonista) ou como contraste (completa ou esclarece a personalidade do protagonista);
 - e) narrador: narra a história. Pode ser o protagonista, personagem secundário ou narrador-testemunha.

- Quanto à caracterização:
 - estático: delinea qualidades desde o início e assim permanece até o fim. Podemos compará-las às pessoas que conhecemos na vida empírica e com as quais só temos relações de uma determinada índole. Temos uma só característica dominante ou mais evidente;
 - evolutivo: as características desenvolvem-se ao longo da narrativa (evolui ou involui). Mostram-se em várias situações, na vida pública e na privada.

- Quanto ao método de delineamento:
 - método direto ou explícito: o autor interpõe-se entre o personagem e o leitor (narrador intruso em 3ª pessoa, narrados vivendo sua própria vida contando a história);
 - método indireto ou implícito: o autor ausenta-se da narrativa.

- Quanto ao retrato do personagem:
 - a) descrição física: aparência física e enumeração de caracteres que distinguem uma pessoa;
 - b) gestos: movimentos do corpo para exprimir ou realçar a expressão, principalmente, dos braços e da cabeça;
 - c) hábitos: usos e costumes (adquiridos ao longo da vida);
 - d) maneiras: modos lhandeza (franqueza, sinceridade), afabilidade ou ausência dessas qualidades;
 - e) cacoetes: maus hábitos corporais ou linguísticos;
 - f) fala: ação ou faculdade de falar. Evidencia a classe social, nível cultural, idade.
 - g) Atitude: norma de proceder, reação ou tendência determinada de comportamento em relação a qualquer estímulo ou situação (elogio, agressão verbal, física...);
 - h) Apelido: nome real que se dá por alcunha. Vem do Realismo para descrever o homem;
 - i) Ideias do personagem: Ideologia definida pelo ser social: “A ideologia do poder é a de quem está no poder”.

2 - ENREDO

É “o resultado da ação ou da vida dos personagens e das suas ações e interações na história” (COUTINHO, 1967, p. XXIII).

- Divisões (partes):

- apresentação: explica circunstâncias da história, estabelece a ambiência, define os personagens: pode vir no início da história ou ser salpicada ao longo dela;

- nó: do início ao ponto em que se produz a mudança para uma sorte ditosa ou desditosa (existem vários). “Contudo de interesses que destrói a situação inicial para encetar ação” (ARISTÓTELES, 1997, p. 120);

- peripécia: mudança da ação em sentido contrário ao que foi indicado e sempre em conformidade com o verossímil e o necessário. É quando a personagem age de maneira diferente ao seu comportamento anterior;

- reconhecimento: “faz passar da ignorância ao conhecimento, mudando a amizade em ódio ou inversamente nas pessoas votadas à felicidade ou ao infortúnio” (ARISTÓTELES, 1997, p. 309);

- acontecimento patético (catástrofe): “o patético é devido a ação que provoca morte ou sofrimento, como a das mortes em cena das dores agudas, dos ferimentos e outros casos análogos” (ARISTÓTELES, 1997, p. 311);

- complicação ou involução: enredamento dos fatos, habitualmente provocado pelo choque entre o protagonista e o antagonista;

- clímax: ponto alto da complicação, aquele em que ela se encontra com a solução: ápice da história, momento culminante da tensão e do suspense, além do qual não é mais possível continuar. O clímax pede a solução;

- solução, desenlace ou conclusão: são os acontecimentos que se sucedem ao clímax, levam a história ao final, desenrolando-se os fios da trama. O momento da grande destruição trágica, da solução dos mistérios, da união dos amantes, da descoberta e morte dos vilões.

- Tipos:

- orgânico: interrelacionamento, nenhuma parte pode ser retirada do todo;

- episódico: mais ou menos completo e independente.

3 – AMBIENTE

É local onde os acontecimentos ocorrem.

- Tipos:

- Físico: natural ou artificial;

- fator mental: tradições, costumes, crenças, hábitos, convenções. Ocorre quando o que envolve a personagem é maior que o fator físico.

4 TEMA

a) histórico; de aventura; amoroso; de mistério; de horror; de tese...

5 – TIPOS DE NARRATIVA

a) corte longitudinal: a ação desenvolve-se em comprimento;

b) corte transversal: apresenta uma ação a que falta a continuidade;

c) corte em profundidade: análise da psicologia individual.

6 – POSIÇÃO DO NARRADOR EM RELAÇÃO À HISTÓRIA

a) atitude pessoal: o narrador explica os fatos e personagens, dirigindo-se ao leitor;

b) atitude impessoal: o narrador ausenta-se da narrativa.

7 – TEMPO

A importância do tempo como categoria narrativa decorre da natureza temporal de toda narrativa. O tempo participa da história e do discurso. O tempo narrativo é o resultado dos dois citados, tempo da história e tempo do discurso (REIS & LOPES, 1997).

a) tempo da história: é o tempo matemático propriamente dito.

- cronológico: sucessão matemática de acontecimentos possíveis de serem datados com maior ou menor rigor. A sua vivência desdobra-se pelos personagens;

- tempo psicológico: é o tempo filtrado pelas vivências subjetivas das personagens;

b) tempo do discurso: é linear e sujeita o tempo da estória à dinâmica de necessidade metonímica própria da narrativa (a estória é determinada pelo jeito que vai ser narrada). Por meio de processos técnico-narrativos em que se destaca o monólogo interior, o discurso pode tender a refletir essa temporalidade difusa (toda a vida em um dia, toda a vida em um momento), sem fronteiras, nem balizas, experiência de um tempo expresso e relativizado em função da peculiar consciência de quem vive. De acordo com Gerard Genette, o tempo do discurso compreende três áreas de decodificação: a ordem e a velocidade.

- ordem temporal: "... estudar a ordem temporal de uma narrativa é confrontar a ordem de disposição dos eventos ou segmentos temporais no discurso narrativo com a ordem de sucessão desses mesmos eventos ou segmentos temporais na história" (GENETTE, 1972, p. 78-9).

Tempo da história: A-B-C-D-E-F-G-H (tempo dos fatos ocorridos)

Tempo do discurso: [...] B- [A] – C – D – [F] – E [...] – G (tempo em que vai ser contada a história)

Anacronias = recuo ou avanço no tempo:

- analepse: todo movimento temporal retrospectivo, destinado a relatar eventos anteriores ao presente da ação e, em alguns casos, anteriores a seu início;
- prolepse: todo movimento de antecipação, pelo discurso, de eventos cuja ocorrência, na estória, é posterior ao presente da ação. O fato acontece no futuro mas é trazido para narração antecipadamente.

- velocidade: define-se pela relação entre uma duração (a da estória, medida em segundos, minutos...) e uma extensão (a do texto, medida em linhas e páginas).

Isocronia: tempo da história = tempo do discurso;

Anisocronia: tempo da história ≠ tempo do discurso.

Recursos:

Pausa: suspensão do tempo da estória em benefício do tempo do discurso. O narrador aprofunda-se em descrições ou digressões (para a história e começa a escrever sobre outra coisa);

Sumário: toda forma de resumo da estória, de modo que o tempo parece reduzido, no discurso, a um lapso durativo sensivelmente menos do que aquele que sua ocorrência exigiria;

Extensão: o tempo do discurso é mais longo do que o da estória. Ocupa-se da vida psicológica dos personagens ou ações decisivas extensamente relatadas;

Elipse: forma de suspensão de lapsos temporais mais ou menos alargados. Pode ser explícita ou implícita (dois anos depois...).

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Rio de Janeiro: Cultrix, 1997.

COUTINHO, Afrânio. Antologia brasileira de literatura: romance e conto. Rio de Janeiro: Distribuidora de livros escolares, 1967.

GENETTE, Gerard. Figures III. Paris: Ed.duSeuil, 1972.

REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina M. Dicionário de narratologia. Coimbra: Almedina, 1997.