

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MARTA YUMI ANDO

DO TEXTO AO LEITOR, DO LEITOR AO TEXTO
Um estudo sobre *Angélica* e *O Abraço* de Lygia Bojunga Nunes

MARINGÁ – PARANÁ
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARTA YUMI ANDO

DO TEXTO AO LEITOR, DO LEITOR AO TEXTO
Um estudo sobre *Angélica* e *O Abraço* de Lygia Bojunga Nunes

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras (Área de Concentração: Estudos Literários).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Graciotto Silva

MARINGÁ - PARANÁ
2006

Dedico este trabalho

À minha mãe, Tamiko Ando, que me ensinou a ler o mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao *Ed*, por estar sempre ao meu lado, alegrando os meus dias;

À minha família e amigos, pelo apoio;

À professora *Rosa Maria Graciotto Silva*, pela amizade e pela orientação firme e segura;

Aos membros da Banca Examinadora, *Clarice Zamonaro Cortez* e *Maria Zaira Turchi*, pelas valiosas contribuições prestadas ao enriquecimento deste trabalho;

Aos professores e professoras do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelos diversos conhecimentos professados nas respectivas disciplinas;

Aos colegas de turma, pela amizade;

À professora *Jeanette De Cnop*, pela amizade e incentivo;

À CAPES, pela bolsa concedida;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a realização desta pesquisa;

Ao leitor, sem o qual esta dissertação não teria razão de existir.

O lápis nunca era sozinho: era ele, a borracha, e o apontador; e eu fazia uso intensivo dos três, o apontador a toda a hora afinando a ponta do lápis pra letra sair caprichada, a borracha volta e meia apagando um *l* que batia a cabeça numa linha, um *a* que botava a perna numa outra, um *b* que saía barrigudo demais.

E ficar desenhando e apagando letra, escrevendo e reescrevendo palavra, era bom. Feito ir lá pro quintal mexer na terra. Feito depois encher a banheira bem cheia e ficar lá dentro, eu e mais o barco que eu vivia fazendo de papel.

Então foi assim, caligrafando, que eu recolhi o prazer da borracha esfregando o papel, do lápis roçando a mão, do olho seguindo os sinais que eu imprimia no caderno, brincando aqui de pingar um *i*, ali de engordar um *o*.

Lygia Bojunga Nunes

RESUMO

DO TEXTO AO LEITOR, DO LEITOR AO TEXTO

Um estudo sobre *Angélica* e *O Abraço* de Lygia Bojunga Nunes

É através da leitura e, em particular, da leitura de textos literários, que nos é dada a possibilidade de, a partir do mundo transfigurado em arte, que é a obra literária, compreender melhor o mundo em que vivemos, o outro e a nós mesmos. Foi justamente por meio de uma reflexão crítica e sistemática em torno da leitura e do leitor que floresceu, na segunda metade do século XX, uma vertente teórica que viria a exercer grande influência nos estudos acadêmicos contemporâneos, qual seja, a estética da recepção, que, ao centrar-se na recepção histórico-literária das obras, eleva o leitor ao estatuto de agente responsável por dar vida ao objeto estético, através das sucessivas atualizações. Seguindo orientação diversa, mas igualmente atribuindo ao leitor o papel de protagonista do ato da leitura, emerge, no mesmo contexto, a teoria do efeito, propugnada pelo estudioso alemão Wolfgang Iser, a partir da década de 1970. Sob o viés dessa vertente crítica, busca-se examinar a configuração do leitor implícito e dos espaços vazios inscritos na estrutura textual, bem como os efeitos potenciais que a obra literária pode provocar no leitor, ampliando, assim, seu horizonte de experiência e motivação. Foi com base nessa perspectiva, somada a uma reflexão sobre o infantil e o juvenil, que procedemos à análise dos espaços vazios que integram o universo fabulado de *Angélica* (1975) e *O Abraço* (1995) de Lygia Bojunga Nunes (1932-). Tendo isso em vista, mostramos, em um primeiro momento, os modos como a autora conduz o leitor, estimulando-o a produzir as conexões textuais deixadas em suspenso, através de recursos como a técnica do corte, os jogos temporais, o mistério e o suspense. Em uma segunda etapa, verificamos possíveis aproximações e distanciamentos entre *Angélica* e *O Abraço*, especialmente no que tange à mediação com o leitor infantil e o juvenil. Diante da análise empreendida, pudemos constatar que, mediante a disseminação dos vazios, essas obras asseguram uma participação ativa do leitor na produção de significados e, por deflagrar uma intensa interação entre texto e leitor, o horizonte de expectativas deste é enriquecido e alargado.

Palavras-chave: Texto literário, literatura infanto-juvenil, mediação, leitura.

ABSTRACT

FROM TEXT TO READER, FROM READER TO TEXT

A research study about *Angelica* and *O Abraço* (The Embrace) by Lygia Bojunga Nunes

Reading, particularly literary reading, makes it possible, through an artistic world – the literary work, the better understanding of the world we live in, of the other and of ourselves. By means of a critical and systematic reflection on reading and the reader, a theoretical discussion flourished in the late 20th Century. This would highly influence contemporary academic studies, such as the reception theory, which by focusing the historical-literary works, promotes the reader to an agent who is responsible for giving birth to and updating the aesthetics object. Following diverse orientations and ascribing the reader the leading role of the reading act, the theory of aesthetic response emerges in the context upheld by the German scholar Wolfgang Iser from the 70's on. Under that critical bias, the reader's configuration is studied and the gaps of the textual structure, as well as the potential effects provoked by the literary work into the reader. As a result, the reader's horizon of experience and motivation is expanded. Based on that perspective added to a reflection on the infantile and the juvenile, the analysis of the gaps integrate the universe of *Angelica* (1975) and *O Abraço* (1995) by Lygia Bojunga Nunes (1932-). At first, the way the authoress carries the reader, motivating him/her to produce the textual connections in suspense, was showed by using cuts, temporal games, mystery and suspense. Secondly, possible approximation and distance between *Angelica* and *O Abraço*, especially regarding the mediation with the child reader and the young one. Based on that analysis, it was possible to conclude that, in view of the gaps dissemination, these works assure a reader's active participation in the production of meanings, besides enriching and enlarging the reader's horizon, due to the deflagration of intense interaction between text and reader.

Key words: literary text, literature for young people, mediation, reading.

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE QUADROS	X
INTRODUÇÃO	11
I OS CAMINHOS TRILHADOS ENTRE LITERATURA E LEITOR	21
1.1 (IN)DEFINIÇÕES DE LITERATURA	22
1.2 A TRAVESSIA DO LEITOR: DA CATARSE ARISTOTÉLICA AO LEITOR IMPLÍCITO	31
1.3 NAS TRILHAS DA LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES	36
1.4 A ENTRADA DO LEITOR NO TEXTO LITERÁRIO	39
1.4.1 A recepção histórica: leitura e emancipação	40
1.4.2 A recepção implícita: o texto literário e suas estratégias.....	44
II OS CAMINHOS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL	57
2.1 LITERATURA INFANTO-JUVENIL: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS	58
2.1.1 Literatura infantil ou literatura?.....	58
2.1.2 Literatura infantil ou juvenil?.....	63
2.1.3 O papel formador da literatura infanto-juvenil	66
2.2 A LEITURA E O LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL	68
2.3 A TRAJETÓRIA DA NARRATIVA INFANTO-JUVENIL EM TERRAS BRASILEIRAS	71
2.3.1 Os pioneiros do caminho	73
2.3.2 Os caminhos abertos por Lobato	74
2.3.3 Caminhos que se cruzam	76
2.3.4 Caminhos estagnados.....	78
2.3.5 Desbravando novos caminhos	80
III TRILHANDO OS CAMINHOS BOJUNGUIANOS	84
3.1 LYGIA BOJUNGA NUNES: A MULHER POR TRÁS DA OBRA	84
3.2 A ENTRADA DO LEITOR NO TEXTO BOJUNGUIANO.....	90
3.2.1 A configuração dos espaços vazios em <i>Angélica</i>	91
3.2.2 A configuração dos espaços vazios em <i>O Abraço</i>	119
3.3 <i>ANGÉLICA</i> E <i>O ABRAÇO</i> : PONTO E CONTRAPONTO	149
A PRETEXTO DE CONCLUSÃO	160
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	164
ÍNDICE ICONOGRÁFICO	177

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO

Quadro 1: Dissertações de Mestrado	13
Quadro 2: Teses de Doutorado.....	15
Quadro 3: Estudos específicos x Estudos comparativos.....	16
Quadro 4: Conjunto das obras x Corpus delimitado.....	16
Quadro 5: Relação de obras selecionadas.....	17
Quadro 6: Livros sobre a autora.....	18

I OS CAMINHOS TRILHADOS ENTRE LITERATURA E LEITOR

Quadro 7: Estrutura de tema e horizonte	48
Quadro 8: Estética da recepção e estética do efeito	55

III TRILHANDO OS CAMINHOS BOJUNGUIANOS

Quadro 9: A construção do espaço em <i>Angélica</i>	102
Quadro 10: Essência x Aparência	118
Quadro 11: A organização temporal em <i>O Abraço</i>	125

INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil se define e se particulariza como gênero a partir do tipo especial de destinatário que possui. Se, em sua gênese histórica, comprometeu-se com a educação de crianças e jovens, no que concerne, principalmente, à educação moral e cívica, nas últimas décadas, tem exercido o papel de alargar os horizontes do leitor, através da apresentação de uma cosmovisão crítica e da inserção de personagens com as quais a criança se identifique.

De fato, no panorama da literatura infanto-juvenil brasileira, há, a partir das décadas de 1960 e, sobretudo, 1970, uma diversidade de obras que, retomando a linha lobatiana, apresentam características marcadamente emancipatórias, contribuindo eficazmente para a formação crítica do leitor, através da ampliação de seus horizontes, como é o caso, exemplar, das obras de Lygia Bojunga Nunes (1932-). Suas obras discutem problemas da realidade contemporânea, ao mesmo tempo em que possibilitam a imersão no sonho e na fantasia. São obras que dialogam com o universo do leitor de forma intensa, posto que são ricas em recursos temáticos e estéticos responsáveis por promover a mediação com o leitor. Entre tais recursos, destacam-se os espaços vazios, que, ao mobilizarem o leitor, convidam-no a refletir sobre suas experiências anteriores, a partir do confronto com o horizonte trazido pela obra.

Motivados por essas considerações, somos levados a problematizar nosso estudo, e, problematizando-o, a principal indagação de nossa pesquisa vem à tona: Como as obras *Angélica* (1975) e *O Abraço* (1995), de Lygia Bojunga Nunes, conduzem à reflexão, de maneira a contribuir para a formação de leitores críticos?

Entretanto, esse é um questionamento que, como num processo em cadeia, deflagra outros: De que recursos se vale a autora para promover a mediação com o leitor nessas obras? Dentre tais recursos, como se configuram os efeitos estéticos e os espaços vazios? Como os vazios se presentificam em termos de estruturas narrativas e temáticas? Em que aspectos as obras selecionadas se aproximam ou se diferenciam?

Na busca de respostas para essas indagações é que estabelecemos o objetivo primeiro de nosso estudo, qual seja, mostrar como as obras *Angélica* e *O Abraço* conduzem à reflexão, de maneira a contribuir para a formação de leitores críticos, a partir do exame dos recursos através dos quais a autora promove a mediação com o leitor, enfatizando-se os efeitos estéticos e a configuração dos espaços vazios.

No intuito de atingir esse objetivo, precisamos, contudo, levar em conta outros dois, mais específicos. Em primeiro lugar, será necessário verificar como os vazios se presentificam em termos de estruturas narrativas e temáticas. Em segundo lugar, precisamos averiguar em que aspectos as obras selecionadas se aproximam ou se diferenciam, tendo em vista a mediação exercida com o leitor implícito infantil e o juvenil.

No que tange especificamente à literatura infanto-juvenil e à mediação com o leitor-criança, cabe lembrar que o presente estudo tem como ponto de partida os projetos desenvolvidos na condição de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), a saber: *Panorama e paradigmas da poesia infantil no Brasil* (2001-2002), em que foi possível detectar características da literatura infanto-juvenil brasileira desde o período formativo do gênero até à contemporaneidade¹, e *Olavo Bilac e Vinicius de Moraes: poesia infantil* (2002-2003), que, dando continuidade ao projeto anterior, buscou realizar uma leitura contrastiva entre as líricas infantis desses dois escritores².

Diante do quadro traçado a partir dos referidos projetos é que surgiu o propósito de um estudo mais aprofundado sobre as narrativas de Lygia Bojunga Nunes, uma das autoras de maior destaque não apenas da vertente emancipatória da produção ficcional brasileira endereçada a jovens, como também um dos nomes mais expressivos do movimento renovador da literatura infanto-juvenil universal³.

Este estudo também se justifica por dar continuidade, além dos Projetos de Iniciação Científica supracitados, ao trabalho de conclusão da graduação em Letras, em que se realizou um estudo sobre a mediação com o leitor e a construção das personagens femininas que integram o universo ficcional de *Angélica*⁴.

A seleção da autora se deve ao fato de ela consistir em um dos nomes que mais avultam na literatura infanto-juvenil, além do fato de sua obra ter suscitado vários estudos, conforme será arrolado e comentado no levantamento do estado da questão. Como veremos, quase não se verificam estudos da obra bojunguiana sob a luz da teoria do efeito, pelo menos

¹ Resultados finais desse projeto encontram-se no artigo “A imagem da criança na poesia infantil brasileira”, publicado na revista *Arquivos da APADEC* (v. 8, maio 2004).

² Resultados finais desse projeto encontram-se no artigo “Casas que não se casam: a mediação com o leitor nas líricas infantis de Olavo Bilac e Vinicius de Moraes”, publicado na revista *Arquivos da APADEC* (v. 8, maio 2004), bem como na revista *Acta Scientiarum*, sob o título “A imagem da criança nas líricas infantis de Olavo Bilac e de Vinicius de Moraes” (v. 26, n. 1, p. 35-47, jan.-jun. 2004).

³ Não obstante tais projetos focalizassem a poesia, grande parte das referências utilizadas nos propiciou embasamento tanto em relação à literatura de forma geral, como em relação à narrativa infantil e juvenil.

⁴ Resultados parciais do estudo podem ser encontrados no artigo “Entre a opressão e a rebeldia: a imagem feminina em *Angélica*, de Lygia Bojunga Nunes”, publicado na revista *Perspectiva* (v. 28, n. 104, p. 107-122, dez. 2004).

em termos de dissertações e teses. Tendo isso em vista, pretendemos dar nossa contribuição a esses estudos a partir, principalmente, da identificação de aspectos que vão ao encontro da teoria formulada por Wolfgang Iser.

Por sua vez, a seleção das obras que nos propusemos a estudar provém do fato de que, dentre o conjunto das 21 obras (que abrangem dezenove livros em prosa e duas peças teatrais) publicadas pela autora entre 1972 e 2002, *Angélica* e *O Abraço* mostram-se, a nosso ver, umas das mais profícuas à aplicabilidade da teoria do efeito. Tais obras também foram selecionadas devido ao fato de não termos verificado, em nosso levantamento de dados, dissertações ou teses sobre *O Abraço*, sendo que o único estudo constatado sobre *Angélica* não foi realizado à luz de teorias voltadas para a recepção. Além disso, escolhemos as referidas obras por ser possível identificar, no que tange à mediação com o leitor, semelhanças e contrastes entre as mesmas, o que nos incita a investigar em que aspectos tais obras dialogam ou se afastam entre si.

Na referida coleta de dados, constatamos que a obra bojunguiana tem despertado real interesse como objeto digno de estudo no âmbito acadêmico, como atestam as diversas pesquisas suscitadas, as quais podem ser catalogadas sob a forma de livros e de uma extensa lista de artigos, monografias, dissertações e teses. Nos dois quadros seguintes, arrolamos, em ordem cronológica, dissertações e teses que se debruçaram sobre obras da autora e que foram defendidas no Brasil nas últimas décadas, mais especificamente a partir de 1981:

Quadro 1: Dissertações de Mestrado

	Autor(a)	Título	Instituição	Ano
1	Maria do Socorro Rios Magalhães	Literatura infantil sul-rio-grandense: a fantasia e o domínio do real	PUC-RS	1981
2	Deolinda da Costa Vieira	O espaço imaginário em <i>A bolsa amarela</i> de Lygia Bojunga Nunes	UFF	1984
3	Edmir Perrotti	A crise do discurso utilitário: contribuição para o estudo da literatura brasileira para crianças e jovens	USP	1984
4	Laura Constância Sandroni	Lygia Bojunga Nunes: as renaixências renovadas	UFRJ	1985
5	Suzana Uchoa Xavier	A escola e o contexto social na obra de Lygia Bojunga Nunes	PU-RS	1985
6	Laura Battisti Nardes	Aspectos estéticos na literatura infanto-juvenil de Lygia Bojunga Nunes	UnB	1988
7	Margaret de Araújo Asfora	Lygia Bojunga Nunes e a renovação da literatura infantil brasileira	UFPA	1988

	Autor(a)	Título	Instituição	Ano
8	Sueli de Souza Cagneti	A inventividade e a transgressão nas obras de Lobato e Lygia: confrontos	UFSC	1988
9	Luiza Vilma Pires Vale	A atividade imagética do leitor em <i>Corda Bamba</i> de Lygia Bojunga Nunes	PUC-RS	1992
10	Cláudia de Souza Lemos	O imaginário: fonte de descoberta do sujeito	UFRJ	1994
11	Marisa Martins Gama Khalil	O olhar estampado no sofá: uma leitura semiótica da visualidade inscrita n' <i>O Sofá estampado</i>	UNESP-Assis	1994
12	Henrique Silvestre Soares	Eu conto, tu lê, nós construímos – o narrador e o leitor em Lygia Bojunga Nunes	PUC-RS	1995
13	Odette Faustino Silva	Literatura infantil: elemento dinamizador no processo educativo da criança	UNESP-Araraquara	1995
14	Kathi Crivellaro Lopes	A busca do desejo em <i>Corda Bamba</i> , de Lygia Bojunga Nunes	UFMS	1996
15	Zila Leticia Goulart Pereira Rego	A representação da criança na linguagem literária de Lygia Bojunga Nunes	PUC-RS	1998
16	Cinara Ferreira Pavani	Pelas veredas do símbolo: uma leitura de Lygia Bojunga Nunes	PUC-RS	1999
17	Hugo Monteiro Ferreira	Literatura bojuiana: (re)construção do imaginário infantil	UFPE	1999
18	Débora Aparecida Ianusz de Souza	O imaginário na ficção de Lygia Bojunga Nunes: tradição pedagógica ou reinvenção do gênero	UFMG	2000
19	Raimunda Maria do Socorro Sanches de Brito	Uma pedagogia do sentimento: leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes	UFCE	2000
20	Alice Atsuko Matsuda Pauli	A travessia de Maria: uma experiência de leitura de <i>Corda bamba</i> de Lygia Bojunga Nunes	UNESP-Assis	2001
21	Maria Luíza Batista Bretas Vasconcelos	Lygia Bojunga Nunes em três tempos: o processo de sua criação	UFG	2001
22	Rosa Walda Abreu Marquart	Mulheres guerreiras: um estudo comparativo entre Débora, a profetisa juíza; Guiomar, a donzela-guerreira e Raquel, a menina da bolsa amarela	USP	2001
23	Zelinda Macari Tochetto	Um olhar sobre a construção do leitor infantil	UNESP-Araraquara	2001
24	Carmen Lúcia Quintana Pinto	A metáfora da morte na construção da fala da mulher: uma leitura estilística da obra de Lygia Bojunga Nunes	UERJ	2002
25	Glória Pimentel Botelho de Souza	A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada	UFRJ	2002
26	Jaquelânia Aristides Pereira	A Literatura infantil na sociedade de consumo	UFCE	2002
27	Maria Celinei de Sousa Hernandes	<i>A Casa da Madrinha</i> : uma chave para as portas da imaginação e da criação	UFMS	2002
28	Luciana Faria Leroy	A representação da mulher na literatura para crianças: um estudo de obras de Júlia Lopes, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti	UFRJ	2003
29	Eliseu Marcelino da Silva	A ficção de Mott e de Bojunga: leituras de professores e alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental	UNESP-Assis	2004
30	Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel	O bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes	UFG	2004
31	Maria Albanisa da Silva Almeida	A simbologia das cores em obras infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes e	UFPB	2004

Autor(a)		Título	Instituição	Ano
		experiências em sala de aula		
32	Sônia de Souza	A criação literária em <i>Retratos de Carolina</i> , de Lygia Bojunga	PUC-RS	2004
33	Berta Lúcia Tagliari Feba	<i>Os Colegas</i> , de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no Ensino Fundamental	UEM	2005

Quadro 2: Teses de Doutorado

Autor(a)		Título	Instituição	Ano
1	Maria dos Prazeres Santos Mendes	Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil	PUC-SP	1994
2	Sueli de Souza Cagneti	Viagem da busca: do objetivo transcendente ao objetivo imanente das novelas de cavalaria – a literatura juvenil no Brasil e em Portugal	USP	1994
3	Rosa Maria Cuba Riche	O feminino na literatura infantil e juvenil brasileira: poder, desejo, memória e os casos Edy Lima, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti	UFRJ	1996
4	Rosa Maria Graciotto Silva	Da casa real à casa sonhada: o universo alegórico de Lygia Bojunga Nunes	UNESP-S. J. Rio Preto	1996
5	Diana Maria Marchi	A literatura infantil gaúcha: uma história possível	PUC-RS	1996
6	João Luis Cardoso Tápias Ceccantini	Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)	UNESP-Assis	2000
7	Leonor Werneck dos Santos	Articuladores textuais na Literatura infanto-juvenil (e, mas, aí, então)	UFRJ	2001
8	Cleide da Costa e Silva Papes	A vivência e a invenção no cotidiano em <i>Rosa, minha irmã Rosa</i> (Alice Vieira) e <i>O sofá estampado</i> (Lygia Bojunga)	USP	2002
9	Eliana Gabriel Aires	O processo de criação literária em Lygia Bojunga Nunes: leitura e escrita postas em jogo pela ficção	UNESP-S. J. Rio Preto	2003

Desses estudos que, juntos, perfazem um total de 42 trabalhos (9 teses e 33 dissertações), nem todos abordam, especificamente, obras de Lygia Bojunga, havendo trabalhos que promovem uma análise comparativa entre obras da autora com as de outros(as) autores(as), além de estudos que, ao inserirem Bojunga em um contexto maior, fazem uma abordagem tangencial de sua obra. Não dispomos de dados integrais acerca de todos os trabalhos, mas tentaremos distingui-los de acordo com os seguintes critérios: estudos que abordam somente a obra bojunguiana; estudos que abordam obras da autora em contraponto com as de outros(as) autores(as); linhas teóricas detectadas; e as obras mais eleitas como *corpus* de análise.

Conforme é possível verificar no quadro 3, no que concerne às pesquisas específicas sobre a produção literária de Lygia, verificamos 25 estudos e, quanto aos estudos de obras da

autora em contraponto com as de outros(as) autores(as) ou que as situam em um contexto maior, constatamos 17 trabalhos.

Quadro 3: Estudos específicos x Estudos comparativos

Dissertações/Teses	Estudos específicos	Estudos comparativos
Dissertações	23	10
Teses	2	7
Total	25	17

No que diz respeito aos estudos que inserem a obra da ficcionista ao lado de obras de outros autores (com ou sem a intenção de estabelecer elos comparativos), detectamos trabalhos que abordam a obra da autora tanto ao lado de escritores brasileiros, como de escritores portugueses: entre os primeiros, estão Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Edy Lima, Haroldo Bruno, Marina Colasanti, Odette de Barros Mott, Júlia Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado, Paulo Rangel, Lia Neiva, Jorge Miguel Marinho e Luciana Sandroni; entre os segundos, José Régio, José Gomes Ferreira, Alice Vieira e Antônio Torrado.

Considerando, desta vez, tanto os estudos que se voltam para obra(s) específica(s) como aqueles que as situam ao lado de outros autores, verificamos 19 estudos referentes à totalidade das obras e 23 que selecionam um *corpus* delimitado de análise:

Quadro 4: Conjunto das obras x Corpus delimitado

Dissertações/Teses	Conjunto das obras	Corpus delimitado
Dissertações	13	20
Teses	6	3
Total	19	23

Relativamente aos estudos que se voltam para um *corpus* delimitado, constatamos a seleção das seguintes obras:

Quadro 5: Relação de obras selecionadas

Dissertações/Teses	Obra(s)	Quantidade
Teses	<i>O sofá estampado</i>	2
	Trilogia do livro (<i>Livro, Fazendo Ana Paz, Paisagem</i>)	1
Dissertações	<i>Os colegas</i>	2
	<i>A bolsa amarela</i>	3
	<i>Corda bamba</i>	4
	<i>O sofá estampado</i>	2
	<i>A casa da madrinha</i>	1
	“O bife e a pipoca” (<i>Tchau</i>)	1
	<i>A cama</i>	1
	<i>Retratos de Carolina</i>	1
	<i>Angélica e A bolsa amarela</i>	1
	“A troca e a tarefa” (<i>Tchau</i>), <i>O pintor</i> e <i>Nós três</i>	1
	<i>A bolsa amarela e A casa da madrinha</i>	1
	<i>Corda bamba e O meu amigo pintor</i>	1

Finalmente, quanto às linhas teóricas, constatamos *grosso modo* as seguintes abordagens: literatura comparada, semiótica, crítica genética, existencialismo, crítica feminista, crítica sociológica, crítica marxista, lingüística textual, estilística, dialogismo de Bakhtin, estética da recepção, crítica psicanalítica, teoria do imaginário e crítica estruturalista.

A compilação realizada permite constatar que as obras *A bolsa amarela*, *O sofá estampado* e *Corda bamba* têm sido as mais eleitas nos estudos de pós-graduação *stricto sensu*. Este quadro teve contribuição decisiva para a seleção do *corpus* de nossa pesquisa, uma vez que não detectamos nenhum trabalho sobre *O Abraço* e o único estudo existente sobre *Angélica* não é orientado pela teoria do efeito. Quanto aos estudos que abordam a obra da autora sob a perspectiva da estética da recepção e/ou teoria do efeito, constatamos dois trabalhos sobre *Corda Bamba*, um sobre *Os colegas* e dois sobre o conjunto da obra bojunguiana, portanto, nenhum, especificamente, sobre *Angélica* e *O Abraço*. Logo, podemos dizer que a aplicação dessa vertente teórica às obras selecionadas revela-se algo novo no panorama dos estudos acadêmicos.

Em relação a livros que resultaram de trabalhos acadêmicos, constatamos quatro trabalhos, conforme demonstramos no quadro 6:

Quadro 6: Livros sobre a autora

	Autor(a)	Título	Editora	Ano
1	Edmir Perrotti	O texto sedutor na literatura infantil	Ícone	1986
2	Laura Sandroni	De Lobato à Bojunga: as reinações renovadas	Agir	1987
3	Diana Maria Marchi	A literatura infantil gaúcha: uma história possível	UFRGS	2000
4	Vera Maria Tietzmann Silva (org.)	Nas malhas da rede narrativa: estudos sobre Lygia Bojunga Nunes	Cânone Editorial	2002

Desses livros, constatamos que o de Edmir Perrotti, que resultou de sua dissertação de mestrado, não trabalha exclusivamente com obras da autora. O crítico, após estabelecer distinções e analogias entre os discursos instrumental, utilitário, “utilitário às avessas” e estético, realiza, ao final do livro, um breve estudo de uma das obras de Lygia – *Corda bamba* (1979) – apontando-a como exemplo de discurso estético, cuja força foi capaz de romper definitivamente com a tradição utilitária no Brasil.

Laura Sandroni, cujo livro também resultou de sua dissertação de mestrado, realiza, como o próprio título indica, uma leitura comparativa entre a obra de Lobato e a de Bojunga, trazendo, ao final, uma interessante entrevista com a autora.

Em seu livro, derivado de sua tese de doutorado, Diana Maria Marchi, assim como Perrotti, não trabalha apenas com obras da autora; estas são abordadas tangencialmente dentro de um contexto maior⁵, a saber: a história de mais de cem anos (1882-1990) da literatura infantil sul-rio-grandense, procurando resgatar o leitor da época, mediante a aplicação dos pressupostos da estética da recepção formulados por Hans Robert Jauss.

Por sua vez, o livro organizado por Vera Maria Tietzmann Silva consiste em um volume que reúne 20 artigos produzidos por acadêmicos de graduação da disciplina “Literatura Infantil e Juvenil”, ministrada no curso de Letras da Universidade Federal de Goiás. Como sugere a série “Primeiros vôos” à qual tal livro pertence, a coletânea consiste em uma iniciação aos estudos científicos, de modo a levar os alunos ao domínio de procedimentos e técnicas de pesquisa na área dos estudos de literatura infanto-juvenil.

Como apontam os dados acima, tem sido não apenas vasta como também diversificada a produção acadêmica em relação ao estudo da obra da ficcionista. Além disso, como essa produção tem levado em conta um amplo leque de linhas temáticas e teóricas, ficam patentes a riqueza e o caráter plurissignificativo da obra bojunguiana que permite as mais variadas

⁵ Apesar de haver muitos outros livros crítico-teóricos amplamente conhecidos que, assim como os de Marchi e Perrotti, abordam a obra de Lygia dentro de um contexto maior, focalizamos, neste levantamento, somente aqueles que resultaram de trabalhos acadêmicos de pós-graduação.

leituras. Entretanto, como mencionamos, o estudo das obras selecionadas sob a perspectiva da teoria do efeito revela-se algo novo no panorama dos estudos acadêmicos; assim, é no intuito de contribuir com a fortuna crítica sobre a autora que nos propomos a estudar tais obras à luz dos pressupostos de teóricos como Roman Ingarden, Wolfgang Iser e Umberto Eco⁶.

Em relação à metodologia, a pesquisa empreendida, de natureza bibliográfica, encontra-se embasada em textos que tratam da literatura de modo geral, da literatura infantil e juvenil em particular, da fortuna crítica da autora selecionada, da teoria recepcional em geral e da teoria do efeito em particular. Com base nesse arcabouço teórico, procederemos ao estudo interpretativo do *corpus*, a partir do método analítico-comparativo. Para tanto, levaremos em conta dois focos de estudo, respectivamente: 1) análise dos modos pelos quais ocorre a configuração dos espaços vazios; 2) análise comparativa das obras, verificando diferenças e semelhanças quanto aos modos como a autora promove a mediação com o leitor infantil e o juvenil.

Nessas análises, que serão verticalizadas e aprofundadas, tentaremos estabelecer conexões entre a teoria problematizada e sua aplicação no estudo do *corpus*, buscando mostrar, fundamentalmente, como as narrativas *Angélica* e *O Abraço* contribuem para a formação de leitores críticos e emancipados.

Em consonância com os objetivos e a metodologia apresentados, nosso estudo encontra-se dividido em cinco partes diferentes, mas que guardam estreitas relações entre si. Além da introdução e das considerações finais, apresentaremos três capítulos, sendo dois de natureza teórica e um, de aplicação das teorias estudadas. No capítulo 1, que se intitula *Os caminhos trilhados entre literatura e leitor*, o nosso estudo, em um primeiro momento, lançará um olhar sobre as diversas concepções de literatura, abordando as raízes de sua crítica, bem como os embates e as divergências ainda existentes em sua conceituação, para, a partir daí, elegermos uma determinada concepção que, a nosso ver, mostra-se mais flexível e maleável. Em uma segunda etapa, adentraremos no movediço mundo da leitura, em uma abordagem inicial bastante ampla, para, em seguida, canalizarmos nossa atenção para a estética da recepção e, em especial, para a teoria do efeito, sem esquecermos de suas raízes na

⁶ Embora esses autores estejam afiliados a linhas teóricas distintas (Ingarden, afilia-se à fenomenologia; Iser, à teoria do efeito; Eco, à semiótica da interpretação), é possível constatar vários pontos de conexão entre suas teorias, visto que todas se voltam para a abordagem dos lugares indeterminados na obra literária. Convém lembrar, além disso, que a teoria do efeito proposta por Iser encontra suas principais raízes nos estudos de Ingarden, ainda que se verifiquem limites com relação à influência deste.

fenomenologia de Roman Ingarden e de suas estreitas relações com a semiótica da interpretação de Umberto Eco.

Em *Os caminhos da literatura infanto-juvenil*, que constitui nosso segundo capítulo, teceremos considerações sobre a literatura endereçada a crianças e jovens, discutindo seus conceitos, suas funções, a questão da leitura e do leitor dessa produção e, finalmente, o trajeto dessa produção no cenário brasileiro, desde sua gênese na virada do século XIX para o XX até sua consolidação e autonomia no período pós-1960.

No capítulo 3, *Trilhando os caminhos bojunguianos*, faremos uma breve apresentação de dados biográficos da autora selecionada e de características gerais peculiares à sua obra ficcional e, seguidamente, realizaremos a análise do *corpus*, mediante a aplicação dos pressupostos teóricos já discutidos e sistematizados.

Em *A pretexto de conclusão*, apresentaremos não uma conclusão definitiva, visto ser esta façanha impossível em se tratando da leitura de textos literários, mas apenas algumas considerações finais, que, por sua vez, podem apontar não para um fim propriamente, mas para novos começos e novas propostas de trabalhos a serem realizados, quem sabe, em um futuro não muito distante. As análises, entrelaçadas ao nosso embasamento teórico, serão, nesse momento, resgatadas, a fim de tentarmos responder a pergunta inicial que impulsionou nossa pesquisa: Como as obras *Angélica* e *O Abraço* de Lygia Bojunga Nunes conduzem à reflexão, de maneira a contribuir para a formação de leitores críticos? Estamos conscientes de que a nossa resposta será apenas uma parcela entre as infinitas respostas possíveis à indagação, uma vez que não pretendemos *nem podemos* esgotar a leitura, sempre plural, de uma obra literária.

I

OS CAMINHOS TRILHADOS ENTRE LITERATURA E LEITOR

No momento em que decidimos empreender uma pesquisa relacionada à formação do leitor a partir de obras ficcionais, faz-se imprescindível, em um primeiro momento, levantarmos a indagação sobre a natureza e as funções do texto literário, bem como aspectos relativos à leitura e ao leitor, esse indivíduo que focaliza as linhas e entrelinhas da obra de arte literária, dando-lhe vida e significação. Tendo isso em vista, realizaremos uma abordagem crítico-teórica, resgatando, sob o viés sincrônico e diacrônico, tanto as modernas teorias no âmbito da crítica literária, como teorias que remontam a três séculos antes da era cristã.

Orientando-nos por essa meta, dividimos nosso estudo em quatro partes que se entrelaçam e se encontram ordenadas no sentido de um gradativo afinamento do assunto em foco. Em um primeiro momento, focalizaremos algumas concepções de literatura e, no caminho percorrido, partiremos da visão platônica e aristotélica; passaremos, a seguir, para a polêmica engendrada pelas contradições existentes no interior das próprias conceituações de literatura; e, finalmente, adotaremos uma concepção específica, devido à flexibilidade que esta comporta. Daí este tópico intitular *(In)definições de literatura*.

Na seqüência, mergulharemos no mundo da leitura e, para tanto, apresentaremos, resumidamente, o estatuto do leitor desde o leitor pressuposto pela visão aristotélica até o moderno leitor, o que faremos no tópico *A travessia do leitor: da catarse aristotélica ao leitor implícito*. Além de resgatar o leitor, consideramos necessário discorrer sobre os processos envolvidos na leitura que este realiza, assunto que abordaremos no item *Nas trilhas da leitura: algumas concepções*.

Dessas abordagens de caráter mais geral, partiremos, em seguida, para uma discussão mais específica, centrada na estética da recepção e na teoria do efeito, a partir do pressuposto de que, embora muitas das idéias diretoras de ambas as correntes críticas guardem estreitas relações entre si, elas também mostram divergências, o que pretendemos salientar nos tópicos *A recepção histórica: leitura e emancipação* e *A recepção implícita: o texto literário e suas estratégias*.

Diretamente relacionada a essas discussões concernentes à literatura, ao leitor e à leitura, abordaremos a formação do leitor por meio da literatura infanto-juvenil em geral e da obra ficcional de Lygia Bojunga Nunes em particular, objetivos cuja concretização, entretanto, iremos transportar para os dois capítulos subseqüentes, respectivamente.

1.1 (IN)DEFINIÇÕES DE LITERATURA

A criação é como uma árvore: as raízes trazem a essência do que se pretende produzir, isto é, a filosofia, a visão de mundo do autor. O tronco guarda em seu cerne a trama que, através dos componentes literários, irão se revertendo em ramos, flores e frutos.
Maria Dinorah⁷

No momento em que o ser humano começou a transfigurar, em palavras revestidas de beleza, o impulso de cantar seus feitos, louvar seus deuses ou celebrar seu cotidiano e seus sonhos, ele estava, como se expressa Ana Maria Machado, dando início a uma forma de arte que duraria mais do que as pedras. Nas palavras da escritora, se “as maravilhas arquitetônicas que os gregos erigiam em pedra e mármore, sólidos suportes materiais, sobrevivem apenas como ruínas”, por outro lado, “as maravilhas que esses mesmos gregos criaram com palavras, coisa tão volátil e impalpável, estão totalmente vivas, com todo o seu poder”; assim, se o Partenon, de Fídias, e toda a Acrópole em Atenas são hoje restos e vestígios, não se pode dizer o mesmo da *Ilíada* e da *Odisséia* de Homero, do teatro de Sófocles e Eurípedes, “um deslumbramento presente e atual, vivo, que continua emocionando seus leitores com todo o impacto integral de sua arte.” (MACHADO, 1999, p. 82-83).

A literatura, portadora desse magnífico poder de transcender o tempo, eternizando-se na história da humanidade, tem despertado interesse como objeto digno de estudo desde tempos imemoriais. Sua tentativa de conceituação na tradição ocidental remonta aos filósofos gregos Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.). Tanto para um quanto para outro a arte, em sentido amplo, é concebida como imitação, mimese do real.

No livro X de *A República*, Platão (1997) alega que a arte (compreendida pela poesia e pintura) deve necessariamente imitar, de forma o mais fiel possível, o real, sem distorções nem traços emotivos, com base na *razão*. Mas como a arte imita as coisas não tais como são, e sim tais como *parecem*, então, para Platão, a arte não passa de um simulacro, de imitação da aparência, vale dizer, de cópia de algo que já constitui cópia, sendo, por isso, sinônimo de imperfeição.

Já, para Aristóteles (2000), em sua *Poética*, a arte (compreendida pela poesia, pintura, música e dança) não se propõe necessariamente a imitar o real tal como é, e sim a promover possíveis leituras do real, de modo a instaurar a autonomia da arte. Aristóteles recupera,

⁷ DINORAH, Maria. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 61-62.

assim, a noção de mimese, pois, para ele, a arte é também imitação, mas trata-se de uma imitação criativa e não de uma simples reprodução passiva do mundo, como queria Platão.

Desse modo, Aristóteles, ao contrário de Platão, enaltece a arte, que passa a ser vista como criação, ficção, fantasia, vazada pela subjetividade que se interpõe entre a arte e a realidade e cujo objetivo principal consiste em provocar prazer, lembrando, contudo, que, para Aristóteles, o prazer condicionava-se à aprendizagem, não sendo entendido, portanto, como simples manifestação lúdica:

[...] aprender é sumamente agradável não só aos filósofos, mas igualmente aos demais homens [...]. Se a vista das imagens proporciona prazer é porque acontece a quem as contempla aprender e identificar cada original [...]; aliás, se, por acaso, a gente não o viu antes, não será como representação que dará prazer, senão pela execução, ou pelo colorido, ou por alguma outra causa semelhante. (ARISTÓTELES, 2000, p. 33)

Como podemos perceber, em ambas as concepções, não se fala em literatura, mas em poesia; isto porque nem sempre a literatura possuiu esse nome. Em sua *Teoria da literatura*⁸, Aguiar e Silva (1979) observa que o termo literatura deriva do latim *litteratura*, derivado, por sua vez, do grego *grammatiké*. Na acepção latina, que se estendeu até o século XVIII, *litteratura* significava instrução, arte de escrever e ler, gramática, alfabeto, erudição. Afirma o autor que, por volta do século XVIII, para referir-se ao que hoje chamamos literatura, empregavam-se as expressões *poesia*, *belas letras* ou, no caso de certa forma de prosa, utilizava-se o termo *eloquência*. No entanto, desde Platão e Aristóteles já se empregava o termo poesia para referir-se, ainda que de forma indefinida, ao que hoje chamamos literatura.

No dizer de Regina Zilberman (1990b), em seu texto “Sim, a literatura educa”, de fato, a literatura, quando nasceu na antiguidade grega, chamava-se poesia e sua existência se devia à diversão da nobreza, nos intervalos entre uma guerra e outra. Desde cedo, a poesia revestiu-se de caráter educativo, herdando a propriedade pedagógica observada no mito do qual é proveniente. O Estado, utilizando a poesia como veículo difusor, fornecia ao povo padrões de identificação, para que ele se percebesse enquanto uma comunidade, portadora tanto de um passado comum, quanto de uma promessa de futuro, de modo a constituir uma história que integrava os vários grupos étnicos, geográficos e lingüísticos da Grécia.

Contudo, não apenas os gregos, como também os antigos romanos e os europeus renascentistas reconheceram a literatura como poesia e apenas muitos séculos depois a literatura adotou o nome que hoje a identifica. A atenção dos estudiosos concentrava-se na

⁸ Esse livro foi publicado originalmente em 1967. Utilizamos, no presente estudo, sua terceira edição, revista e aumentada, publicada em Coimbra, pela Livraria Almedina, em 1979.

poesia porque, segundo Culler (1999), o romance, quando surgiu, era muito próximo da biografia ou da crônica para ser considerado genuinamente literário, uma forma popular que não poderia gozar do mesmo *status* da poesia lírica e épica.

Explica Zilberman (1990b) que, na Renascença, a relação entre a poesia e seu receptor perdeu o sentido comunitário que a caracterizava primitivamente e passou a ter caráter individual; como consequência, a influência do Estado sobre a poesia se enfraquece, reforçando um determinado modelo de comunicação, no qual não há mais a interposição de uma instituição entre a obra e seu destinatário.

Essa situação se altera com o advento da escola, que usava a literatura como pretexto para o ensino de gramática, retórica, latim, grego e, depois, do vernáculo, fato este que remete à origem etimológica do termo literatura, do grego *grammatiké*, conforme mencionado. Somente após a Revolução Francesa, deflagrada em 1789, introduziu-se, no currículo escolar, a literatura nacional, que se tornou objeto da história literária, que, décadas depois, viria a se consolidar em toda a Europa.

Aos poucos, o termo literatura no sentido que hoje conhecemos, que data do início do século XIX, se universaliza e a poesia passa a ser concebida como um gênero literário específico. Por tratar-se de um trabalho de manipulação da língua, a literatura entrou em consonância com o Estado burguês, que pretendia instaurar um modelo de língua nacional. Foi assim, portanto, que a língua dos literatos passou a constituir esse modelo.

Por outro lado, a simples recuperação histórica da literatura mostra-se insuficiente para defini-la, e, na verdade, a dificuldade encontrada por Aristóteles, três séculos antes da era cristã, para aquela forma de arte que viria a se chamar literatura, permanece insolúvel ainda hoje. Como sabemos, as suas inúmeras tentativas de definições ao longo da história não têm sido consensuais e, atualmente, têm sido alvo de discussões polêmicas, como mostram, de forma consciente e dialética, críticos como o inglês Terry Eagleton, o francês Antoine Compagnon e o norte-americano Jonathan Culler.

Em sua *Teoria da literatura*⁹, Eagleton (1997) argumenta que as tentativas de definir a literatura não podem ser realizadas de modo objetivo, pois qualquer definição ancora-se em juízos de valor historicamente variáveis. Para provar a impossibilidade de estabelecer uma definição eternamente válida, o crítico apresenta um inventário de uma série de definições e desconstrói uma a uma, questionando-as e mostrando suas respectivas lacunas. Por não haver

⁹ Essa obra foi publicada originalmente na Inglaterra em 1983. Nesta pesquisa, utilizamos a terceira edição da tradução brasileira, publicada pela Martins Fontes, em 1997.

valores perenes nem uma essência da literatura, a definição, segundo Eagleton (1997), vai depender da maneira pela qual as pessoas resolveram ler e não da natureza daquilo que é lido. Em outras palavras, podemos pensar na literatura menos como qualidade inerente do que como os vários modos pelos quais as pessoas – em circunstâncias específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos – se relacionam com a escrita. Como observa o crítico, “qualquer coisa pode ser literatura. E qualquer coisa que é considerada literatura [...] pode deixar de sê-lo” (p. 14). No entanto, faz a ressalva de que se, por um lado, não é possível conceber a literatura como uma categoria objetiva e estanque, por outro, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que decidimos chamar de literatura, posto que tais tipos de juízos de valor não são um mero capricho, mas fundam-se em pressupostos estreitamente relacionados às ideologias dominantes.

Apresentando argumentos que dialogam com os de Eagleton (1997), Compagnon (2001), em *O demônio da teoria*¹⁰, lembra *a priori* que, embora se empregue o adjetivo *literário* e o substantivo *literatura* como se estes não suscitasse dúvidas, como se houvesse um consenso sobre o que é ou não literário, na verdade, tal consenso é uma ilusão, mesmo porque há línguas nas quais o termo não é traduzível ou não existe uma palavra que lhe seja equivalente. Em seu entender, a literariedade, como toda definição de literatura, compromete-se, quer de forma consciente ou não, com um sistema de preferências, valores e normas extraliterárias e, sendo assim, encontra-se embasada em preconceitos erigidos como universais. As reflexões do crítico francês também convergem com as de Eagleton (1997), quanto à afirmação de que inexistente uma essência da literatura; esta, longe de ser um valor absoluto, é uma realidade complexa, heterogênea, mutável.

Considerando a literatura em sua extensão, função e forma, Compagnon (2001, p. 46) – após apresentar uma série de definições existentes e suas respectivas falhas, fornecendo exemplos e contra-exemplos, reconhecendo, enfim, a impossibilidade de se fornecer uma definição exata e irrefutável – chega a uma tautologia: “*Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura”, pois, ainda que seus limites às vezes se alterem, “é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência”. A literatura atrela-se, com efeito, a juízos de valor estabelecidos por indivíduos pertencentes a grupos sociais investidos de poder e, de acordo com Compagnon (2001), sua

¹⁰ Publicado originalmente na França em 1998, este livro foi traduzido no Brasil em 1999 e lançado pela editora da UFMG. Utilizamos a primeira reimpressão da tradução brasileira, que data de 2001.

definição “não oferecerá mais que o conjunto das circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo” (p. 44-45).

Jonathan Culler (1999), em sua *Teoria literária*, faz, em outros termos, as mesmas assertivas feitas por Eagleton (1997) e Compagnon (2001). Para ele, a pergunta “o que é literatura?” não parece ter muita importância e isto se deve, basicamente, a duas razões: 1) se a teoria mescla idéias oriundas da filosofia, lingüística, história, teoria política e psicanálise, por que os teóricos haveriam de se preocupar se os textos estudados são ou não literários? 2) se características muitas vezes consideradas literárias demonstram ser também de suma importância para discursos e práticas não-literários, por que insistir nessa definição? Logo, em vez de perguntar “o que é literatura?” dever-se-ia perguntar: “o que faz com que nós (ou alguma outra sociedade) tratemos algo como literatura?” (p. 29). Desse modo, ressalta, tal pergunta, na realidade, não demanda uma definição e sim uma análise. A partir da problematização de cinco pontos levantados por diferentes teóricos, em diferentes épocas, sobre a natureza do literário, Culler (1999) explicita cada um deles, para, em seguida, constatar que “as qualidades da literatura não podem ser reduzidas a propriedades objetivas ou a conseqüências de maneiras de enquadrar a linguagem”; isto porque “cada qualidade identificada como um traço importante da literatura mostra não ser um traço definidor, já que pode ser encontrada em ação em outros usos da linguagem” (p. 43).

Além de Eagleton (1997), Compagnon (2001) e Culler (1999), outros teóricos têm também insistido na impossibilidade de se definir literatura. Nas palavras de Nuñez Delgado (2001, p. 68), “não existe um conceito universal, objetivo, de Literatura, sem que este tenha mudado ao largo da história”¹¹. Bredella (1989), em sua *Introdução à Didáctica da Literatura*, publicado originalmente em 1976, explica que são as diferentes concepções de literatura, mutáveis historicamente, que deram origem aos diferentes modelos de didática da literatura que têm sido propostos ao longo da história. Também no entender de Carlos Ceia (1999, p. 54), em *A literatura ensina-se?*, é impossível definir literatura, pois “é sempre em função do que sabemos *a priori* sobre o fenômeno literário que construímos definições de literatura, quando a literatura em si mesma é anterior a cada nova definição encontrada”, e, acrescenta: “quando julgamos ter finalmente encontrado os limites ou os contornos certos do que seja a literariedade dos textos, já estamos atrasados em relação aos textos que vão ser escritos/criados amanhã”. Para o crítico, em se tratando de teoria literária, todas as soluções

¹¹ Tradução nossa do original: *no existe un concepto universal, objetivable, de Literatura, sino que éste ha cambiado a lo largo de la historia.*

definitivas são absolutamente discutíveis, não havendo, portanto, soluções definitivas nem a possibilidade de determinar uma taxonomia textual. Nesse sentido, o que temos está longe de ser uma explicação categórica, estando mais para o que o autor chama de uma *symphonia* de opiniões ou hipóteses formuladas em torno do fenômeno reconhecido como literário.

Por outro lado, não obstante termos sinalizado a impossibilidade de postular conceituações definitivas sobre a literatura, de certo que não devemos chegar ao extremo de afirmar, simplesmente, que as concepções de literatura existentes devam ser descartadas. Se é verdade que não existe uma concepção eternamente válida, dependente que é das circunstâncias em que surge, não podemos, entretanto, negar que muitas das existentes, a despeito das lacunas apresentadas, lançaram novas luzes sobre o fenômeno literário, trazendo valiosas contribuições para sua compreensão. Tendo isso em vista, um caminho mais seguro seria adotar posturas mais flexíveis. Seguindo essa linha de pensamento, lembramo-nos de Antonio Candido, cuja postura frente à literatura mostra-se bastante maleável, uma vez que considera como literatura não apenas os textos canônicos, mas toda forma de manifestação cultural realizada pelo ser humano, em todos os níveis de uma sociedade.

Em *Formação da Literatura Brasileira*¹², Candido (1993) dá mostras da flexibilidade de seu pensamento, ao dizer que a focalização simultânea da obra (como realidade própria) e do contexto (como sistema de obras) procura fornecer uma explicação tanto quanto possível total, mas nunca atingido devido às limitações individuais e metodológicas do próprio crítico. Aliando, dialeticamente, forma e conteúdo, estrutura e função, Candido (1993, p. 28) admite que, embora o contexto possa ser válido para a compreensão da obra, é apenas um elemento secundário, pois as obras “só podem ser compreendidas e explicadas na sua integridade artística, em função da qual é permitido ressaltar este ou aquele aspecto”. Sob esse viés, no estudo da relação dialética entre literatura e sociedade, os elementos sociais devem ser entendidos como componentes da estrutura do texto e não de sua superfície.

No livro *Literatura e sociedade*¹³, Candido (1973), no capítulo “Estímulos da criação literária”, ao comentar a relação entre arte e realidade, assinala que a arte, tanto a primitiva como a erudita, transpõe o real para o ilusório, por meio de uma estilização formal (que implica a manipulação técnica), de uma visão de mundo (que se vincula à realidade natural ou

¹² Esse livro foi publicado originalmente em 1959. Utilizamos, neste estudo, o primeiro volume de sua sétima edição, publicada pela editora Itatiaia, em 1993.

¹³ Esse livro, lançado originalmente em 1965, teve sua terceira edição publicada pela editora Nacional, em 1973. É esta última que utilizamos.

social) e de uma atitude de gratuidade tanto da parte do produtor quanto do receptor (o que significa conceber e receber arte visando à fruição estética).

Para chegar a tal conceito, Candido (1973) esclarece inicialmente que a obra literária exerce determinadas funções às quais chama de social, ideológica e total. Segundo o crítico, a função social diz respeito ao papel desempenhado pela obra para estabelecer relações sociais, satisfazer necessidades espirituais e materiais, manter ou mudar o *status quo*; a ideológica, de caráter secundário, refere-se a um sistema de idéias e, quando visível, a obra é chamada de empenhada; a total, por seu turno, é a função responsável por universalizar uma obra, mediante o emprego de recursos formais adequados.

Para Candido (1973, p. 45), essas três funções devem ser estudadas simultaneamente, mas a eficiência artística de uma obra depende de sua função total, uma vez que “depende de sua relativa intemporalidade e universalidade [...] desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar”. Sob esse ângulo, o tempo é que funciona como o juiz responsável por assegurar a permanência de uma obra, de maneira que, se a obra tiver efetivas qualidades estéticas, sobreviverá ao tempo, universalizando-se.

As funções da literatura também são abordadas em “A literatura e a formação do homem”¹⁴, texto onde Candido (1972) destaca uma função que envolve as demais: a função humanizadora, que consiste no processo que confirma o homem na sua humanidade. Em outros termos, trata-se da capacidade de a literatura exprimir o homem e depois atuar na formação do próprio homem. Conforme o crítico, a função humanizadora consiste em uma função educativa, mas não no sentido pedagógico e sim formativo, pois a literatura “não corrompe nem edifica [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 1972, p. 805-806). E, uma vez que a literatura *ensina*, ela não é inofensiva, podendo causar problemas psíquicos e morais, tal como a vida, da qual é imitação estilizada.

Segundo Candido (1972), a função humanizadora envolve as funções psicológica e cognitiva. No que se refere à função psicológica, esta se relaciona com a necessidade universal de ficção e fantasia, sendo a literatura “uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal” (p. 804). De acordo com o crítico, assim como sonhamos todas as noites, precisamos também de momentos de entrega à fantasia, pois, da mesma forma que o sonho traz equilíbrio psíquico, a literatura traz equilíbrio social. Em

¹⁴ Ensaio resultante da palestra proferida por Antonio Candido na XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em São Paulo, em julho de 1972.

“Direitos humanos e literatura”¹⁵, Candido (1989) também tece comentários sobre essa função, ao dizer que a literatura parece corresponder a essa necessidade universal e que, por tratar-se de uma necessidade, constitui um direito.

Em relação à função cognitiva ou de conhecimento do mundo e do ser, Candido (1972) explica que esta função permite que a obra represente, cognitiva ou sugestivamente, a realidade do espírito, da sociedade e da natureza; isto porque, embora a obra possua autonomia de significado, esta não a desvincula da realidade na qual está embasada e sobre a qual pode influir.

Ainda a respeito da função humanizadora, Candido (1989) assinala que, se fosse possível pensar nas palavras como tijolos de uma construção, esses tijolos representariam um modo de organização da matéria, sendo este o primeiro nível humanizador, pois, enquanto organização, exerceriam um papel ordenador sobre nossa mente, sentimentos e visões de mundo. Sendo a literatura o caos organizado em forma de palavras, esse caráter de coisa organizada organizaria nosso caos interior e nos humanizaria. De acordo com o crítico, “toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.” (p. 115).

Na esteira de Candido, Zilberman (1990b) também aborda a conjugação entre fantasia e realidade. Segundo a estudiosa, a literatura constrói um mundo coerente e, portanto, racional; por outro lado, alimenta-se da fantasia e do imaginário do autor. Desse modo, concilia a racionalidade da linguagem (como demonstra sua estrutura gramatical) com a ficção mais exacerbada (fruto que é da fantasia do autor). Por outro lado, mesmo consistindo em uma criação imaginária, não perde o contato com o real. Em função disso, é realista (por ancorar-se no real), mas, ao mesmo tempo, mostra-se original (devido às possibilidades inesgotáveis de criar). Devido ao seu caráter ambivalente, a literatura provoca um efeito também duplo no leitor: aciona sua fantasia e suscita um posicionamento intelectual. Ao mesmo tempo, atua sobre ele tanto no âmbito individual como no social: no individual, introduz um universo que, por mais afastado do cotidiano, leva-o a refletir sobre o mesmo e a enriquecer suas experiências; no social, permite que socialize sua experiência de leitura, cotejando-a com a de outros leitores, para o confronto de pontos de vista e de gostos.

¹⁵ Esse texto é decorrente de uma palestra proferida pelo autor em 1988 e encontra-se também publicado, sob o título “O direito à literatura”, na terceira edição revista e ampliada de *Vários escritos*, de 1995. Utilizamos, neste estudo, a edição encontrada no livro *Direitos humanos e...*, organizado por Antonio Carlos Ribeiro Fester e editado pela Brasiliense, em 1989.

Como podemos perceber, apesar de determinadas concepções, como a de Antonio Candido e a de Regina Zilberman, mostrarem-se flexíveis, as discussões empreendidas por críticos como Terry Eagleton, Antoine Compagnon e Jonathan Culler atestam a impossibilidade de conceituar categoricamente a literatura e talvez isso se deva ao fato singular de que, embora os estudos empreendidos sejam de natureza científica, o objeto estudado não consiste em algo mensurável, como ocorre nas ciências exatas. Por outro lado, apesar das divergências e dificuldades de conceituação, muitos críticos têm refutado certa visão canônica que não raro se tem quando se fala a respeito de literatura. Em *Literatura: leitores & leitura* (2001), que consiste em uma versão ampliada de *O que é literatura*, de 1982, Marisa Lajolo aponta críticas bastante elucidativas sobre essa visão, ao dizer que, não obstante certas vozes se pronunciem contra gêneros literários comumente desprestigiados, tais gêneros, na verdade, não são piores que os ditos clássicos; apenas diferentes. Isto reside no fato de que, conforme vimos, os conceitos referentes à literatura são amplamente relativos e, nesse sentido, os textos podem ser tidos ou não como literários, conforme os critérios de literariedade estabelecidos em cada época, lugar e cultura.

Pensar sobre essa concepção sacralizada que se costuma ter de literatura, como se esta fosse revestida de uma “aura”¹⁶, leva a refletir sobre a relação entre literatura e mercado, que, embora reconhecida, é considerada suspeita. Como ressalta Wellershoff (1970), ainda que todos saibam que uma obra literária é uma mercadoria, que passa por todo um processo de editoração, comercialização, publicidade, venda e consumo, aceita-se esse fato como uma característica periférica e acidental, incapaz de afetar seu conteúdo. Em se tratando de obras eruditas, a tendência é evitar essa relação, tida como espúria, e procura-se defendê-las sob o abrigo de juízos artísticos e espirituais supostamente imanentes. Apenas quando se trata de literatura trivial, cujos autores se interessam unicamente pela perspectiva de lucro, é que se admite tal relação e a literatura dilui-se, então, na mercadoria.

De acordo com Wellershoff (1970), a ideologia cultural burguesa não raro tem vetado as pesquisas de investigação sociológico-literária, que poderiam fornecer melhores esclarecimentos acerca da relação entre literatura e mercado, e a consequência disso é o receio gerado no escritor e no leitor: o primeiro não quer suspeitar dos próprios objetivos de mercado; o segundo, teme uma interceptação do prazer estético. Os receios de um e de outro partem do pressuposto de que o relacionamento de uma obra artística com os condicionantes

¹⁶ “Aura” é tomada aqui no sentido que Walter Benjamin (1987) empresta ao termo, em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”.

sociais seria, por si só, um rebaixamento. Rebaixamento que, no entanto, se mostra improcedente, pois, como afirmam Lajolo e Zilberman (1991), não há como negar que a literatura, enquanto prática social de escrita e leitura, supõe todo um aparato que envolve o intercâmbio de diferentes esferas (formações, tecnologias, saberes, instituições), sendo na confluência desses elementos que se terá a “literalização” ou a “desliteralização” do texto.

Para as autoras, conceber a literatura enquanto prática decorrente de uma determinada organização da sociedade e que envolve as instâncias de produção, divulgação, circulação, distribuição e consumo, bem como as práticas discursivas traduzidas em crítica, implica uma compreensão da literatura que vá além da simples descrição dos constituintes estruturais dos textos. Nessa perspectiva, a consideração imanente dos textos literários deve ceder espaço a uma abordagem mais ampla, que procure analisar todo o processo em funcionamento, em sua macro e infra-estrutura. Como sabemos, esta é uma preocupação central da vertente teórica que veio a se chamar sociologia da leitura, mas, como o alvo de sua atenção recai sobre aspectos extrínsecos à leitura, como poderíamos dar conta dos seus aspectos internos? Esta é uma pergunta que tentaremos responder no tópico *A entrada do leitor no texto literário*.

Antes, porém, faz-se necessário realizar uma abordagem panorâmica, sob uma perspectiva histórica, dos estudos sobre a leitura e do estatuto do leitor, o que faremos no tópico *A travessia do leitor: da catarse aristotélica ao leitor implícito*, bem como apresentar algumas concepções sobre leitura de caráter mais amplo, objetivo que concretizaremos no item *Nas trilhas da leitura: algumas concepções*. Só então, após tais ponderações sobre o leitor e a leitura *lato sensu*, canalizaremos nossa atenção para o fenômeno da leitura, tal como a concebe a estética da recepção e, mais especificamente, a teoria do efeito.

1.2 A TRAVESSIA DO LEITOR: DA CATARSE ARISTOTÉLICA AO LEITOR IMPLÍCITO

O leitor ideal para o cronista seria aquele a quem bastasse uma frase.
Uma frase? Que digo? Uma palavra!
O cronista escolheria a palavra do dia:
“Árvore”, por exemplo, ou “Menina”.
Escreveria essa palavra bem no meio da página,
com espaço em branco para todos os lados,
como um campo aberto aos devaneios do leitor.
Mário Quintana¹⁷

¹⁷ QUINTANA, Mário. O leitor ideal. In: _____. *Porta gítatória*. São Paulo: Globo, 1988, p. 83.

Em *Uma história da leitura*¹⁸, o ensaísta argentino Alberto Manguel (2001) nos mostra como se deu a invenção da escrita enquanto dispositivo mnemônico, possibilitando o registro, em tabuletas de argila, de uma quantidade infinita de informações, façanha impossível de ser realizada pelo cérebro humano, cuja capacidade de memorização é necessariamente limitada. Todavia, escrever não foi o único invento que nasceu no instante em que o primeiro escritor anônimo fez uma incisão na argila, pois essa mesma incisão criou, simultaneamente, o leitor. Desse modo, ao mesmo tempo em que esse escritor criou a nova arte, ao fazer marcas na argila, aparecia uma outra arte sem a qual tais marcas não teriam sentido: “o escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor.” (MANGUEL, 2001, p. 207).

Com a invenção da escrita e da leitura, nasce, conseqüentemente, o primeiro suporte material que possibilitou a interação entre escrita e leitor. Das placas de argila ao livro que confortavelmente manuseamos em um sofá ou aos textos eletrônicos que lemos através da tela de um computador, há um salto gigantesco, que abarca milhares e milhares de anos. Com a mudança de suporte material, mudam também as práticas de leitura: “Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. [...] Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.” (CHARTIER, 1999, p. 77).

No entanto, independentemente do suporte material, o livro precisa do leitor para ganhar existência concreta. Como dizia o monge-detetive, frei Guilherme de Baskerville, no romance *O nome da Rosa*, de Umberto Eco, “o bem de um livro está em ser lido. Um livro é feito de signos que falam de outros signos, os quais por sua vez falam das coisas. Sem um olho que o leia, um livro traz signos que não produzem conceitos, e, portanto, é mudo.” (ECO, 1983, p. 448-449). Pode parecer óbvio que, para o livro existir, é necessário um leitor que lhe dê vida, mas, para os velhos monges da abadia medieval, cenário onde se desenrola a trama do referido romance, os livros, vistos como guardiões de perigosos segredos, capazes de levar a alma humana à perdição, deveriam permanecer mudos, mantidos para sempre velados no ventre da labiríntica biblioteca; mais que isso, deveriam ter suas páginas

¹⁸ A primeira edição em língua inglesa de *Uma história da leitura* data de 1996, e a primeira edição da tradução brasileira data de 1997. No presente estudo, utilizamos a segunda edição brasileira, publicada pela Companhia das Letras, em 2001.

embebidas em ervas venenosas, protegidas, assim, dos olhares curiosos que se atrevessem a desvelar seus recônditos mistérios.

Sim, *o bem de um livro está em ser lido*. É instigante notar que, no âmbito da moderna teoria literária, por um largo período, não se reconheceu essa obviedade. Como sabemos, no tripé autor-obra-leitor, sobre o qual a literatura se erige, o leitor, não raro, ocupou um lugar secundário, o que é estranho porque sem ele nem haveria textos literários, visto que é o leitor quem lhe dá significação. Nas últimas décadas, porém, houve um redirecionamento de foco, de modo que, em diversos campos do saber, são várias as disciplinas e vertentes teóricas que passaram a focalizar a leitura em seus estudos.

Dentro da área de Letras em particular, tanto a lingüística como a teoria literária têm se preocupado com esse objeto, como mostra a gama de estudos que tem sido produzida sob esse enfoque. No que concerne aos estudos literários, tem havido, nas últimas décadas, um cerrado debate sobre o estatuto do leitor e da leitura, como mostra Barbosa (1996) em comentário ao livro *Reader-response Criticism. From Formalism to Post-structuralism* (1980), de Jane Tompkins, em que esta autora observa que, embora não se trate propriamente de uma corrente crítica, o *Reader-response criticism*, em voga na década de 1980, acabou sendo vinculada à obra de críticos que empregam as expressões *leitor, processo de leitura e resposta* para marcar uma área de investigação que, na verdade, derivou da estética da recepção, cuja deflagração se deu duas décadas anteriores.

Recuando um pouco no tempo, Barbosa (1996) lembra que o interesse pela leitura ou pelo leitor para a compreensão crítica já existia nos anos 1920 (em I. A. Richards, sobretudo em *Practical Criticism*), nos anos 1930 e 1940 (em críticos como Alfonso Reyes na Espanha e Augusto Meyer no Brasil) e nos anos 1950 (em críticos como Gaëtan Picon e Arthur Nisin na França e Pedro Salinas na Espanha). Tratava-se, porém, de manifestações isoladas, não chegando a delinear movimentos de crítica literária, e o mesmo podemos dizer a respeito do livro *Que é a literatura?*, do filósofo francês Jean-Paul Sartre, cujos ensaios foram originalmente publicados em 1947, na revista *Les temps modernes*¹⁹. Nos ensaios que compõem a obra, Sartre (1993) também colabora com a semeadura daquilo que, décadas depois, viria amadurecer e florescer sob a forma das teorias recepcionais.

¹⁹ A primeira publicação em livro desses ensaios, na França, data de 1948. Utilizamos, nesta pesquisa, a segunda edição da tradução brasileira, publicada pela Ática, em 1993.

Eco (2000), em *Os limites da interpretação*²⁰, vai ainda mais longe, ao observar que, como toda mudança de paradigma é fruto de discussões precedentes, a história da estética pode ser redirecionada para uma história das teorias da interpretação ou do efeito que a obra provoca no destinatário. Nesse sentido, segundo o crítico italiano, os atuais estudos centrados na leitura remontam a estudos realizados a partir da Antiguidade greco-romana, tais como: a estética aristotélica da catarse; a estética pseudolonginiana do sublime; as estéticas medievais da visão; as releituras renascentistas da estética aristotélica; as estéticas setecentistas do sublime; a estética kantiana, e, mais contemporaneamente, a fenomenologia; a hermenêutica; estéticas sociológicas e a estética da interpretação de Pareyson.

No que tange à estética aristotélica, críticos como Zilberman (1982) e Bredella (1989) também lembram que a atribuição de um papel ao leitor no processo de valoração do texto artístico encontra suas raízes na *Poética* de Aristóteles, filósofo que, contrapondo-se a Platão, avaliou a eficácia da obra em relação ao efeito alcançado, para ele, de natureza catártica. De acordo com Zilberman (1982), a tradição aristotélica permaneceu ao longo da história, através da teoria do prazer estético, fundada, por sua vez, na equivalência entre a composição do texto e o gosto do leitor.

No dizer de Bredella (1989), se Platão apreende a literatura a partir da relação do ser humano com a práxis política e moral, reconhecendo a existência de um fator normativo e criticando a entrega à literatura, a qual considera uma forma de auto-alienação, Aristóteles, inversamente, entende a literatura a partir do efeito que ela exerce no receptor a partir dos afetos nele suscitados e demonstra que a entrega à literatura, em uma perspectiva ética, não é nociva.

De fato, no entender de Aristóteles (2000, p. 31), a “arte que se utiliza apenas de palavras” e que hoje chamamos de literatura não gera um efeito nocivo, pois o prazer advindo dos sentimentos e das emoções por ela suscitados está vinculado à aprendizagem e à elevação do ser humano. Em sua defesa da tragédia, a imitação deve voltar-se para seres superiores e para fatos inspiradores de temor e pena, sentimentos estes que deveriam ser preferivelmente provocados pelo próprio arranjo das ações. E se o filósofo confere ênfase ao prazer advindo de tais sentimentos a partir da arte literária, conseqüentemente, sua atenção recai sobre o receptor.

²⁰ Esse livro, publicado originalmente em 1990, teve sua tradução brasileira lançada em 2000, pela editora Perspectiva. Todas as citações provêm dessa edição.

Sob esse prisma, a mutação no paradigma dos estudos literários, que passou a dispensar maior atenção ao leitor, consistiu, na verdade, em uma revalorização da tradição aristotélica até então obliterada. Com a mudança de paradigma, multiplicaram-se, a partir dos anos 1960, as teorias sobre o par leitor-autor, de modo que hoje temos, conforme arrola Eco (2000), além do narrador e narratário, narradores semióticos, narradores extrafictícios, sujeitos da enunciação enunciada, focalizadores, vozes, metanarradores e, de outro lado, leitores virtuais, leitores ideais, leitores-modelo, superleitores, leitores projetados, leitores informados, arquiteitores, leitores implícitos e metaleitores. Partindo de pressupostos epistemológicos distintos, tais teorias convergem para uma assertiva comum: “o funcionamento de um texto (mesmo não verbal) explica-se levando em consideração [...] o papel desempenhado pelo destinatário na sua compreensão, atualização, interpretação, bem como o modo com que o próprio texto prevê essa participação.” (ECO, 2000, p. 2).

Portanto, longe de ser uma figura una, o leitor desdobra-se em vários tipos de leitores; estes, porém, podem ser sintetizados em duas instâncias básicas: 1) leitor real, cujas características psicológicas, sociológicas e culturais podem variar infinitamente, e 2) leitor virtual, que consiste em uma figura abstrata postulada pelo narrador. Dentre os pesquisadores da leitura do texto literário, são vários os que têm focalizado a relação texto-leitor no âmbito das estruturas literárias, buscando examinar o leitor inscrito no texto. Como atestam estudos de Barbosa (1996), Eco (2000) e Jouve (2002), este leitor tem recebido diversas denominações, algumas das quais já mencionadas: se Genette batizara-o de “narratário oculto”, Prince prefere chamá-lo de “narratário grau zero”; Riffaterre, de “arquiteitor”; Kristeva e Barthes, de “releitor de intertextualidades”; Lintvelt, de “leitor abstrato”; Eco, de “leitor-modelo”; Iser, de “leitor implícito”²¹. Nessa ponte entre o real e o fictício, como definir as relações entre o leitor abstrato e o concreto? Conforme Jouve (2002), o primeiro deve ser pensado como um papel proposto ao segundo, papel que sempre é possível recusar, fechando-se o livro.

É interessante notar que Barbosa (1996) faz menção não apenas a teóricos, como também a escritores contemporâneos, como Kafka, Borges, Nabokov e Calvino, cuja

²¹ Entre as várias tipologias de leitores, interessa-nos mais de perto o leitor-modelo e o leitor implícito. Em relação à terminologia de Eco, o leitor-modelo consiste no leitor previsto e construído pelo texto, capaz de cooperar com a atualização textual: “um texto prevê e calcula os possíveis comportamentos do Leitor-Modelo e a sua possível interpretação faz parte do processo de geração do texto” (ECO, 1986, p. 149). Por sua vez, na formulação de Iser (1996, p. 73), o leitor implícito constitui a própria estrutura da obra, de maneira que “não tem existência real, pois ele materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis.”

preocupação gira em torno da leitura enquanto elemento agenciador da própria invenção literária. Afirma Barbosa (1996) que, para tais escritores, não há distância entre a criação literária e a invenção crítica, na medida em que ambas são articuladas pela presença onívora do leitor, que tudo transforma em alimento para a imaginação. Nessa medida, o trabalho de leitura perde a tradicional conotação de busca objetiva e distanciada de sentidos ocultos para converter-se em *consciência incrustada no texto*.

O leitor, na moderna teoria literária, assume, portanto, especial relevo como agente produtor de sentidos e não mais apenas como mero receptor passivo do texto literário. Como bem afirma Eagleton (1997, p. 80), as obras literárias “não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor”.

Em vista da abordagem realizada, podemos assinalar que a valorização da leitura e do leitor não é tão recente como muitos acreditam. Se é verdade que o leitor foi reiteradamente secundarizado nas teorias de linha biográfica, imanentista e marxista, o seu aclamado protagonismo na atualidade não é nenhuma novidade, pois, conforme vimos, trata-se de uma revalorização de uma tradição que remonta a três séculos antes da era cristã.

Uma vez sublinhado o resgate, na moderna teoria literária, do primitivo *status* do leitor, vejamos como a leitura por ele processada tem sido vista em algumas abordagens de cunho mais amplo.

1.3 NAS TRILHAS DA LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se.
Bartolomeu Campos Queirós²²

O que é leitura? Como se lê? O que acontece com o leitor no processo de leitura? Estas são algumas das questões que têm instigado estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento a se debruçarem sobre o estudo da leitura. No dizer de Alberto Manguel, entre as relações que se estabelecem entre texto e leitor no processo da leitura, instaura-se, em

²² QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23.

primeiro lugar, uma relação física, em que todos os sentidos do leitor participam e interagem vivamente com a matéria escrita: “os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, [...] o tato acariciando a página áspera ou suave [...], às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.” (MANGUEL, 2001, p. 277).

Em um sentido um pouco mais estrito de leitura, Aguiar (2004a), em “Conceito de leitura”, afirma que esta pode ser definida como uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos, que se sucedem ordenada e linearmente, guardando relações de sentido entre si. Em seu *A leitura*²³, o lingüista francês Vincent Jouve (2002), fundamentando-se em Gilles Thérien, antecipa a concepção de Aguiar, ao abordar cinco dimensões que se entrelaçam no processo da leitura literária: processo neurofisiológico (operação de percepção dos signos); processo cognitivo (conversão de palavras em elementos portadores de significação); processo afetivo (emoções que a leitura ficcional suscita); processo argumentativo (capacidade que os textos literários têm de agir sobre seu leitor); processo simbólico (interação que emerge entre a leitura e o imaginário coletivo).

Assim entendida, a leitura não se restringe à mera decodificação e decifração de palavras, mas implica a percepção de sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, sobretudo, a assimilação de idéias e possíveis intenções que o texto traz em seu bojo. Significa, além disso, estabelecer relações entre a matéria apreendida e os conhecimentos prévios sobre o assunto e, a partir daí, tomar posições com espírito crítico, bem como empregar os conhecimentos adquiridos em novas situações e experiências. Nesse sentido, ler não consiste em “um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz”, mas um processo de *reconstrução*, ao mesmo tempo comum e pessoal. (MANGUEL, 2001, p. 54).

A leitura, enquanto atividade que envolve o contato com textos escritos, não é um comportamento inato do ser humano, mas, sendo cultural, precisa ser adquirida, normalmente através da mediação escolar. Se considerada, entretanto, em sentido lato, a leitura começa antes mesmo de aprendermos a ler. A criança, antes do primeiro contato com os livros, já traz, em sua bagagem cultural, uma pré-compreensão do real. É sob esse viés que Paulo Freire

²³ Esse livro foi editado pela primeira vez na França, em 1993. No presente estudo, utilizamos sua tradução brasileira, lançada pela editora da Unesp, que data de 2002.

(1986), em *A importância do ato de ler*²⁴, e Ezequiel Theodoro da Silva (1993), em *Elementos de pedagogia da leitura*²⁵, focalizam uma visão mais ampla de leitura, entendida não apenas como a “leitura da palavra”, mas também e, sobretudo, como a “leitura do mundo” que a precede. Subjaz ao pensamento de Freire (1986) que, através da educação, o mundo e as pessoas podem se transformar e a leitura seria um dos caminhos para essa transformação. Esse pensamento se reflete em Ezequiel Theodoro da Silva, que, mostrando-se um adepto das idéias de Freire, concebe a leitura “como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sociocultural futura.” (SILVA, 1993, p. 24).

Sob esse ponto de vista, mesmo antes de dar-se o processo de alfabetização, já exercitamos a nossa capacidade de extrair sentidos das mensagens circundantes e responder a elas de acordo com nossas vivências; atitude esta que, depois, na escola, vai se repetir perante o texto escrito. É em virtude disso que urge a necessidade de nos tornarmos bons leitores antes mesmo de sermos alfabetizados.

No entanto, mesmo no que tange à matéria escrita, nosso contato com os textos também precede a leitura da palavra, pois, como lembra Aguiar (2004a), na percepção dos impressos que nos cercam quando pequenos, já somos capazes de estabelecer associações entre as manchas escritas e a significação nelas contidas, mesmo que não saibamos soletrar. O contato entre criança e livro pode, além disso, propiciar um outro tipo de leitura: a das imagens; isto porque, antes de aprender a ler, a criança dispõe de plenas condições de acompanhar o fluxo de uma narrativa através do contato com a seqüência de ilustrações, podendo até mesmo criar, por inferência, histórias próprias a partir delas, mobilizando, assim, sua fantasia e seu imaginário. Daí Zilberman (1990a) afirmar que todo estudante é um leitor, antes de sua iniciação no ensino da literatura.

Contudo, como adverte Aguiar (2004a), tendo em vista que, nas sociedades modernas, a vida é registrada a cada minuto através de sinais gráficos, a leitura do mundo, indispensável para a leitura da palavra, não pode ser a única do sujeito. Sendo assim, a leitura do texto escrito, em especial do literário, que propicia uma significação humana mais profunda, faz-se

²⁴ Apresentado originalmente em 1981, na abertura do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizado em Campinas, esse livro foi publicado pela primeira vez em 1982. Nesta pesquisa, utilizamos a 10.^a edição publicada pela editora Cortez, em 1986.

²⁵ Esse livro foi publicado originalmente em 1988. Utilizamos a 2.^a edição, editada pela Martins Fontes, em 1993.

imprescindível para que o sujeito tenha melhores condições de exercer um papel mais ativo na sociedade. É justamente a leitura do texto literário o assunto do nosso próximo tópico.

1.4 A ENTRADA DO LEITOR NO TEXTO LITERÁRIO

Seria a leitura de textos literários a busca do desconhecido, de trilhas movediças e ignotas, como aquela terceira margem do rio, imaginada por Guimarães Rosa? Seria essa leitura uma felicidade clandestina, como dizia, sonhadora, a leitora-menina do conto de Clarice Lispector? A título de introdução deste tópico, vale à pena recordar a fala, toda embebida em devaneios, da menina amante das *Reinações de Narizinho*:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. (LISPECTOR, 1981, p. 10)

Como se vê, trata-se de uma leitura toda feita de prazer e fruição. Entretanto, o que seria prazer e fruição em uma leitura? Se, por um lado, trata-se de conceitos recorrentes associados à leitura do texto literário e que não raro são confundidos entre si, por outro, se reportarmos ao pensamento do crítico francês Roland Barthes (1987), por exemplo, veremos distinções entre fruição e prazer, conforme o texto seja de prazer (visto como contentamento) ou de fruição (concebida como desvanecimento). No entanto, a ambigüidade, inevitável, permanece, porque, para Barthes, há nuances de prazer. A nosso ver, porém, falar de prazer ou de fruição implica falar dos *efeitos possíveis* que traz a leitura; não se trata de defini-la. Face a esse problema, pergunta-se: como as vertentes da teoria literária especificamente preocupadas com a recepção têm se posicionado, no sentido de fornecer concepções do que seja a leitura do texto literário?

Em nossa jornada, no itinerário de (e sobre) a leitura até então trilhado, partindo da estética aristotélica, passando por várias modalidades de leitores, com uma breve parada em abordagens da leitura entendida em sentido amplo, pudemos visualizar diversas concepções de leitura. Agora uma nova paisagem se descortina e nos convida a um passeio (desta vez, mais demorado) pelas trilhas da leitura do texto literário, usando como veículos a estética da recepção e a teoria do efeito.

1.4.1 A recepção histórica: leitura e emancipação

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios.

*Bartolomeu Campos Queirós*²⁶

Resgatando a tradição aristotélica anteriormente referida, o leitor, a partir da segunda metade do século XX, passa da condição de mero figurante para o papel de ator central, no âmbito da crítica literária. É com o advento da sociologia da leitura e da estética da recepção que a leitura e o leitor readquirem a importância tornada esmaecida pelas teorias precedentes. Enquanto a sociologia da leitura procura descrever e analisar questões exteriores à leitura, como os condicionamentos que determinam o sucesso ou o fracasso de um livro, os fatores que interferem na valoração dos textos, os modos de atingir o leitor, centrando-se, portanto, nas instâncias sociais que propiciam a publicação, divulgação, circulação e o consumo do livro, a estética da recepção focaliza as relações internas entre texto e leitor, a partir do cruzamento dos horizontes de expectativas destes, embate que se renova a cada leitura.

No que concerne à estética da recepção, esta perspectiva crítica teve sua gênese na Alemanha das décadas de 1960 e 1970, a partir da fundação do movimento que veio a se chamar Escola de Constança. Em meio a um conturbado momento de transformações sociais cujo reflexo se fez sentir nas propostas curriculares universitárias, dois grandes pensadores – Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser – fundaram essa nova teoria, que surgiu como recusa aos métodos de ensino da história da literatura, considerados tradicionais²⁷. Em aula inaugural pública, ministrada a 13 de abril de 1967, na Universidade de Constança, Jauss profere a conferência *O que é e com que fim se estuda a história da literatura*²⁸, problematizando a nova teoria, pautada na historicidade da arte. Anos depois, a partir da palestra *A estrutura apelativa do texto*²⁹, proferida em 1970, igualmente em aula inaugural ministrada na referida

²⁶ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23.

²⁷ Não obstante tanto Jauss como Iser focalizem a recepção, enquanto Jauss examina a recepção coletiva de um público-leitor, Iser direciona seus estudos para a recepção implícita dos textos literários. Sendo assim, se Jauss propõe uma *estética da recepção* propriamente dita, Iser postula uma *estética do efeito*.

²⁸ A referida palestra foi publicada, pela primeira vez, em 1969, com o título *A história da literatura como provocação à teoria literária*, tendo sua versão original ampliada em função do desenvolvimento das teses do autor. Utilizamos, neste trabalho, a edição brasileira publicada em 1994 pela Ática.

²⁹ A partir dessa palestra, Iser lança as bases para o desenvolvimento de sua teoria do efeito estético, sistematizada em *O leitor implícito*, de 1972, e, sobretudo, em *O ato da leitura*, de 1976. Este último foi lançado no Brasil, pela Editora 34, em dois volumes: o primeiro, data de 1996; o segundo, de 1999. Todas as citações, neste trabalho, provêm dessas duas edições.

universidade, Iser desencadeia uma reflexão centrada na constituição prévia do texto que o especificaria enquanto literário.

Propondo uma reformulação das concepções vigentes, a história da literatura, orientada mais para o autor (crítica biográfica), o texto (formalismo russo e new criticism) ou o contexto (crítica marxista), passou a preocupar-se com o papel do leitor, sem, no entanto, desconsiderar as contribuições da crítica marxista e formalista então em voga. Nesse sentido, *A história da literatura como provocação à teoria literária* lança novas luzes sobre a história da literatura, ao acolher criticamente ambos os pontos de vista, tentando vencer a distância entre a contemplação histórica (cega para a forma) e a contemplação estética (cega para a história) da literatura.

Visto nas teorias precedentes como um ser passivo, o leitor, a partir da estética da recepção, passa a ser concebido como um sujeito capaz de revelar a esteticidade da obra, uma vez que é ele quem promove a passagem do inerte para objeto de significação, pois, segundo Jauss, a obra literária não é um objeto com existência autônoma e que fornece ao leitor de cada época os mesmos parâmetros: “ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual.” (JAUSS, 1994, p. 25).

A literatura, sob o viés da estética da recepção, além de proporcionar prazer estético, porta a função de transformar o leitor. Nessa perspectiva, a leitura se constitui a partir de uma relação dialógica entre texto e leitor, mediante a atualização da obra³⁰, que é atualizada como resultado da leitura. É nesse sentido que Zilberman (1989a) afirma que a obra literária é comunicativa desde sua estrutura, de modo que depende do leitor para a constituição do sentido, que, entretanto, pode variar se o público, a sociedade e a época forem outros. Isso significa que leituras diferentes feitas em épocas diferentes fazem com que a obra seja lida e *experienciada*³¹ de formas diferentes. Sendo assim, as diferentes atualizações modificam a obra literária e esse processo determina a história da literatura. Em outros termos, a obra sobrevive enquanto é capaz de relacionar-se com o leitor.

³⁰ Convém lembrar que o conceito de *atualização* recobre dois sentidos: se, por um lado, indica a relação comunicativa que se estabelece entre texto e leitor no ato da leitura, por outro, sinaliza a concretização da obra no percurso da história de suas leituras.

³¹ A idéia de literatura como experiência de um sujeito, no caso o leitor, implica conceber o texto como *puro fenômeno* que se apresenta à nossa consciência. Essa idéia, segundo Culler (1999, p. 119), é oriunda da fenomenologia, fundada pelo alemão Edmund Husserl, que, no início do século XX, propõe que se repense a distinção sujeito/objeto, consciência/mundo, enfocando o modo como a realidade fenomenal dos objetos é percebida pela consciência.

Retomando o *princípio da história do efeito* postulado por Gadamer³², Jauss (1994) explica que o entendimento decorre da fusão dos horizontes histórico e atual de uma obra, de sorte que a relação dialógica obra/leitor também se estende à relação presente/passado. Desse modo, o *princípio da história do efeito* indica o modo como o próprio ato da compreensão encontra-se abarcado pela história³³.

O *horizonte de expectativas* – que consiste em um conjunto de normas estéticas, sociais, filosóficas e ideológicas em vigor numa certa época e que orienta a produção e a recepção das obras – determina a *distância estética*, que, por seu turno, possibilita medir o caráter artístico de uma obra. Isso significa que é a partir do modo como esta produz seu efeito em seu público, que se tem uma maior ou menor distância estética, vale dizer, há um maior ou menor afastamento entre o horizonte de expectativas do público e o horizonte de expectativas suscitado pela nova obra, cuja acolhida decorre da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de novas experiências.

Esse afastamento, por sua vez, pode resultar em uma *mudança de horizonte*, ou seja, uma obra antes inovadora, ao ser assimilada, configura um novo horizonte³⁴. Desse modo, infere-se que, quanto maior a distância estética, mais a obra tenderá a romper com esse horizonte e, portanto, maior será o valor estético da obra. Inversamente, se a distância estética é reduzida, isto é, se a obra se acomoda ao horizonte do público e não o conduz a novas experiências, ela se aproxima daquilo que Jauss chama de “arte culinária ou ligeira”. Cabe lembrar, no entanto, que, se a distância estética e, por extensão, seu valor estético são ampliados, por outro lado, “tal distância – experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção – poderá desaparecer para leitores posteriores, quando a negatividade original da obra houver se transformado em obviedade”. (JAUSS, 1994, p. 32).

³² Hans Georg Gadamer, que foi professor de Jauss e de Iser na Universidade de Heidelberg, publicou, em 1960, *Verdade e método*, livro no qual o teórico, retomando conceitos da fenomenologia, como *horizonte de expectativas*, suscitou uma reflexão filosófica que possibilitou a revisão da história, sem ancorar-se no marxismo.

³³ Relativamente à influência exercida por Gadamer, cabe lembrar que a concordância entre a tentativa de Jauss de fundar uma história da literatura com base na história do efeito de Gadamer tem seu limite no propósito deste de elevar o conceito de clássico, que não precisaria superar a distância histórica, já dada por superada. A esse respeito, Jauss (1994) lembra que, na época de sua produção, a arte clássica ainda não se afigurava como tal, mas, antes, teria ela própria aberto novas perspectivas e pré-formado novas experiências, as quais somente em função da distância histórica causam a impressão de que uma verdade atemporal está ali expressa.

³⁴ É interessante notar que, como defende Jauss (1994), a “clacissidade das obras-primas” reside nessa segunda mudança de horizonte; assim, para não tomá-la como literatura trivial e vê-la como obra de arte, é preciso lê-la às avessas da experiência que se tornou hábito.

Outra questão importante que merece ser sublinhada diz respeito à *lógica da pergunta e resposta* que, de acordo com Jauss (1994), foi formulada por Collingwood e retomada por Gadamer. No dizer do teórico alemão, a reconstrução do horizonte de expectativas na época em que a obra foi produzida e recebida possibilita a descoberta de perguntas para as quais o texto foi a resposta. Através dessa reconstrução, que deve ser efetuada sob os eixos sincrônico e diacrônico, levando, pois, em conta a recepção atual e a histórica, seria possível entender a diferença hermenêutica³⁵ entre a compreensão passada e a presente de uma obra e conhecer, portanto, a história de sua recepção. Todavia, Jauss (1994) adverte que a obra literária pode igualmente inverter a relação entre pergunta e resposta, confrontando o leitor com uma realidade inusitada, “opaca”, que não se deixa compreender mediante um horizonte de expectativas determinado de antemão.

Finalizando este tópico, faz-se necessário pôr em relevo a valorização que Jauss (1994) confere à função cognitiva da arte; esta, de acordo com o teórico, transmite conhecimento quando desbrava caminhos para a experiência futura, imagina modelos de pensamento e comportamento ainda não experimentados ou contém uma resposta a novas perguntas. Nessa medida, a literatura, muito mais do que uma *representação*, deve ser entendida na dimensão de sua *experiência histórica*, sendo que esta atinge a plenitude de sua função social quando influi sobre o horizonte de expectativas da vida cotidiana do leitor, influenciando sua visão de mundo e seu comportamento social. Isto porque, para Jauss (1994), a literatura deve ser pensada não apenas em termos de seus efeitos estéticos, mas também a partir dos efeitos éticos, sociais e psicológicos, rompendo com a percepção comum que o leitor tem da vida cotidiana e emancipando o ser humano de seus laços naturais, religiosos e sociais.

Abordada a recepção histórica, será objeto de discussão, no tópico que segue, a recepção implícita, cujos pressupostos teóricos foram formulados por estudiosos como o filósofo polonês Roman Ingarden, o teórico alemão Wolfgang Iser e o romancista e teórico italiano Umberto Eco.

³⁵ De acordo com Lima (1983), a palavra hermenêutica deriva de Hermes, aquele a quem os deuses confiaram a transmissão de suas mensagens aos mortais. Com base mesmo em sua etimologia, a hermenêutica, entendida como a arte da interpretação, surge como uma atividade de mediação, tradutora de uma linguagem complexa a seus destinatários. Conhecida desde a época clássica ateniense, a hermenêutica reaparece na filologia alexandrina, subordina-se à teologia durante a Idade Média, mas, ao longo do século XIX, com a mudança de foco efetuada por Friedrich Schleiermacher (1768-1834), passa a ser concebida como teoria geral da compreensão e da interpretação.

1.4.2 A recepção implícita: o texto literário e suas estratégias

Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
*Carlos Drummond de Andrade*³⁶

O filósofo Roman Ingarden (1893-1970) – discípulo do fundador da fenomenologia, Edmund Husserl (1859-1938) – foi o precursor no exame da configuração dos lugares indeterminados no texto literário. Em 1930, o teórico publica *A obra de arte literária*³⁷, livro no qual salienta que, devido à impossibilidade de o leitor preencher todos os pontos de indeterminação³⁸, “a obra literária nunca é apreendida plenamente em todos os seus estratos e componentes, mas sempre só parcialmente, sempre, por assim dizer, apenas numa abreviação perspectivista.” (INGARDEN, 1979, p. 366). Nessa medida, a obra de arte, por ser constituída de elementos potenciais, que devem ser atualizados, e pontos de indeterminação, que devem ser preenchidos, é uma *produção esquemática intencional*. Isso, no dizer de Eagleton (1997), significa que, para Ingarden, a obra literária existe apenas como uma série de *schemata*, isto é, direções gerais que o leitor deve concretizar, sendo que, para concretizá-la, o leitor aborda a obra com determinados “pré-entendimentos”³⁹.

Em *Fim do livro, fim dos leitores?*, Zilberman (2001) se apóia em Ingarden quando diz que os objetos ficcionais particularizam-se antes pela falta que pela presença. Em vista disso, o texto é caracterizado por lacunas, vazios e pontos de indeterminação, resultantes da impossibilidade de a linguagem refletir, em sua totalidade, o objeto designado. Se os elementos textuais aparecem de forma inacabada e descontínua, exige-se a intervenção do leitor, que passa a ter função criativa, posto que atribui sentido ao que lê, preenchendo os vazios disseminados pelo texto através de sua imaginação, experiência e fantasia, dando vida ao que lê e tornando-se co-participante do ato de criação. Porque, se é verdade que o autor fornece índices do que pode ser interpretado, cabe ao leitor decifrar as entrelinhas, já que o texto literário não produz significados por si só.

³⁶ ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. In: _____. *Antologia poética*. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 36.

³⁷ O ano de 1930 refere-se à publicação da primeira edição na Alemanha. No presente estudo, utilizamos a segunda edição da tradução portuguesa, publicada em Lisboa, em 1979, pela Fundação Calouste Gubenkian.

³⁸ Para Ingarden (1979), há duas modalidades de pontos de indeterminação: pontos de indeterminação diretamente vinculados ao texto, de maneira que o seu preenchimento é objetivo, e pontos de indeterminação cujo preenchimento depende totalmente do leitor e não dos indícios fornecidos pelo texto.

³⁹ Tais “pré-entendimentos”, também chamados de “conhecimentos prévios”, “saber prévio”, “pré-compreensão” ou “repertório”, abarcam um conjunto de saberes literários e da própria vida.

Em outras palavras, podemos dizer que, como o texto não traz sentidos pré-fabricados, estes precisam ser construídos em um ato de co-participação com o escritor. Os possíveis sentidos emergidos de um texto dependem, pois, do trabalho de leitura do leitor. Com efeito, a leitura consiste em um *trabalho*, na medida em que a recepção leitora não se dá de forma automatizada e passiva, como geralmente ocorre quando ligamos a TV, em que tudo nos é apresentado de forma pronta e acabada. Esse trabalho de leitura conclama o leitor, para que preencha os espaços vazios, através de sua imaginação e *cooperação interpretativa*.

Em relação a essa participação ativa do leitor, Eco (2001, p. 41), em *Obra Aberta*,⁴⁰, afirma que “qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor”. O crítico também afirma que, embora o autor produza uma forma acabada *em si* e deseje que essa forma seja compreendida e fruída tal como a produziu, “no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta [...], de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma perspectiva individual” (p. 40). Isso significa que a obra literária é, ao mesmo tempo, *fechada* em sua organicidade e *aberta*, na medida em que pode ser compreendida segundo uma multiplicidade de perspectivas. É na mesma medida que Iser (1996) fala sobre os dois pólos – artístico e estético – implicados na concretização do leitor: o artístico refere-se à obra criada pelo autor; o estético, à múltipla atualização pelo leitor.

Em *Lector in fabula*⁴¹, Eco (1986) também aponta para a abertura inerente às obras de arte, ao mostrar que estas supõem uma livre intervenção interpretativa dos leitores, mas, por outro lado, afirma que a obra de arte apresenta características estruturais que estimulam e controlam a ordem das suas interpretações. Isso se relaciona ao que chama de *pragmática do texto*, definida como uma atividade cooperativa que leva o leitor a tirar do texto o que o texto não diz (mas que pressupõe), a preencher os espaços vazios, a relacionar o que existe nesse texto com a trama da intertextualidade da qual esse texto se origina e para a qual conflui. Trata-se de movimentos cooperativos que produzem o prazer e a fruição do texto. A obra de

⁴⁰ Esse livro – cujos ensaios derivaram da comunicação “O problema da obra aberta”, apresentada em 1958 no XII Congresso Internacional de Filosofia – foi publicado originalmente na Itália em 1962, tendo sua primeira edição brasileira lançada em 1968. Utilizamos, neste estudo, a oitava edição da tradução brasileira, publicada pela Perspectiva, em 2001.

⁴¹ Esse livro, cujos estudos foram escritos entre 1976 e 1978, foi publicado originalmente na Itália em 1979, tendo sua edição brasileira lançada, pela Perspectiva, em 1986. Todas as citações provêm desta edição.

arte, ao implicar uma cooperação do leitor, possibilita, portanto, uma relação interativa entre mensagem e receptor.

Se o leitor interage vivamente com o texto, a atividade de leitura consiste, como já mencionamos, em um diálogo entre texto e leitor, o que revela a *estrutura comunicativa do texto*: “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica.” (ISER, 1996, p. 123). Esse diálogo, segundo Larrosa (2003), estende-se a um diálogo entre o dito e o não-dito inscritos no texto, entre o que a palavra entrega e o que retém; contudo, é o não-dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido. Isso ocorre porque, como comenta Aguiar (2004b), é o receptor quem completa o trabalho inacabado do texto, fazendo o seu remate; mesmo assim, sempre haverá sombras, ou seja, lacunas inacessíveis, porque a obra de arte nunca se dá por completo, é aberta e sempre pronta a novas significações. Daí segue que, conforme Iser (1999b), a literatura, em função de sua própria indeterminação, é capaz de transcender as restrições do tempo e da palavra escrita, propiciando a pessoas de todas as idades e contextos a oportunidade de entrar em outros mundos e, assim, enriquecer as próprias vidas.

Uma vez que a leitura de textos literários consiste em uma interação texto/leitor, a *identificação*, que decorre do confronto de horizontes de expectativas do leitor e o da obra, torna-se essencial. O leitor, portanto, só pode cumprir seu papel por meio do ato de leitura, que consiste na experiência estética vivenciada por ele. Nessa medida, recupera-se a validade do prazer, recuperando-se a validade da experiência do leitor. Iser (1996) explica isso, ao afirmar que o objeto estético é um objeto da imaginação, cuja produção é delegada ao leitor, uma vez que é a indeterminação do objeto estético no texto que torna necessária a sua apreensão pela imaginação do leitor. Contudo, pondera Iser (1996) que o leitor não é livre para imaginar qualquer coisa. Seu horizonte não é arbitrário; decorre de fases anteriores de leitura e se realiza no confronto com o horizonte trazido pelo texto.

Em vista disso, dizer que o texto é permeado de pontos de indeterminação não implica dizer que a imaginação é totalmente livre; ao contrário, as *estratégias textuais* esboçam os caminhos pelos quais é orientada a atividade da imaginação. Em outras palavras, se os elementos indeterminados permitem certo espectro de realização, isso não significa, porém, que a compreensão seja aleatória. É nessa medida que as estratégias textuais, que consistem

nas condições de *combinação*⁴² do texto ficcional, precisam delinear as relações entre os elementos do *repertório*⁴³. (ISER, 1996).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Eco (1993, 2000), em *Os limites da interpretação*, e *Interpretação e Superinterpretação*⁴⁴, afirma que, não obstante a interpretação seja potencialmente ilimitada, isso não significa que qualquer interpretação seja válida. Noutra formulação, “dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz” (ECO, 1993, p. 28; ECO, 2000, p. xxii). Assim, esclarece Eco (1993), entre a intenção do autor e a intenção do intérprete, há a *intenção do texto*; esta, entretanto, não é revelada pela superfície textual, de forma que só é possível falar da intenção do texto em decorrência de uma leitura por parte do leitor.

Sobre a natureza inacabada do texto literário, Iser (1979, p. 91) postula que as lacunas são classificadas como *estrutura de apelo do texto*, confirmando um dos postulados básicos da teoria do efeito: “o texto é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor”⁴⁵. Nos termos de Sartre (1993), isso significa que o leitor é conduzido a um perpétuo ir além da coisa escrita, uma vez que as balizas que o autor colocou encontram-se separadas por espaços vazios, sendo preciso interligá-las, ir além delas. É, aliás, provavelmente embasado neste filósofo, que Iser (1979) fala em *estrutura de apelo do texto*, uma vez que, no final da década de 1940, também Sartre afirmava que toda obra literária é um apelo ao leitor, para que este colabore com a produção de sentidos da mesma.

⁴² No entender de Iser (1996, 1999c, 2002), os atos de fingir abarcam os atos de *seleção* e os de *combinação*: os primeiros, de ordem extra-textual, dizem respeito à seleção dos sistemas de referência a partir dos quais uma obra é criada; os segundos, de ordem intra-textual, referem-se à combinação dos elementos textuais, em seus planos lexicais, textuais e contextuais, de modo a compor a organização interna da obra.

⁴³ Na terminologia de Iser (1996), o repertório diz respeito às normas literárias, sociais, históricas e ao contexto sócio-cultural mais amplo de que o texto emergiu. A incorporação de normas extra-literárias não significa, contudo, que estas tenham sido copiadas; significa, antes, que tais normas aparecem reformuladas no texto, sob o signo do fingimento: “é evidente que o texto não se relaciona à realidade *pura e simples*, mas sim a ‘modelos de realidade’” (ISER, 1996, p. 132). Nesse sentido, o mundo ficcional é um “mundo posto entre parênteses, para que se entenda que o mundo representado não é o mundo dado, mas que deve ser apenas entendido como se o fosse.” (ISER, 2002, p. 973).

⁴⁴ Esse livro, lançado em 1992, foi originalmente publicado em inglês, pela Cambridge University; os textos que o compõem derivam das Conferências Tanner de 1990, em que Eco, sendo o conferencista convidado, propôs o tema que intitula a obra. Neste estudo, utilizamos a primeira edição da tradução brasileira, publicada em 1993 pela Martins Fontes.

⁴⁵ É interessante assinalar que, segundo Iser (1999a, p. 144), os vazios não têm conteúdo nem podem ser descritos: eles não têm conteúdo, “pois indicam as conexões exigidas dos segmentos textuais sem todavia ter a capacidade de realizá-las”, e eles não podem ser descritos porque “sendo ‘pausas do texto’ nada são; desse ‘nada’, entretanto, resulta um importante impulso da atividade constitutiva do leitor.”

Justamente porque constituída de vazios, a obra literária é, segundo Zilberman (1989b), uma *formação porosa*, sendo que a atividade de preencher suas respectivas porosidades é uma atividade que cabe ao leitor executar. Nessa medida, os vazios são os locais de entrada do leitor no universo ficcional, sendo que a atividade de preencher vazios implica a combinação, por parte do leitor, das diferentes perspectivas textuais disseminadas pelo texto, já que não é possível a apreensão simultânea de todas as perspectivas.

De acordo com Iser (1996), se a combinação visa à organização intra-textual, então o texto se revela um *sistema perspectivístico*. E, enquanto sistema da perspectividade, o texto oferece visões diferenciadas do objeto, mediante os vários pontos de vista apresentados. Isso reside no fato de que “cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si, muito menos se atualizam paralelamente”, mas, antes, “se entrelaçam e oferecem através dos pontos de vista nele contidos uma constelação de visões diferenciadas”. (ISER, 1996, p. 179-180).

A perspectividade interna do texto possui, segundo Iser (1996, 1999a, 1999b, 1999d) uma determinada estrutura, que designa *estrutura de tema e horizonte*, através da qual o vazio se desloca. Nesse processo, tudo o que o leitor tem em mira em um determinado momento, durante a leitura, converte-se em tema, que se coloca diante do horizonte dos outros segmentos nos quais antes se situava; contudo o horizonte em que se insere o leitor se constitui a partir dos segmentos que anteriormente foram tema. (ISER, 1996). Desse modo, explica Iser (1999a) que o ponto de vista do leitor se movimenta balizado pela alternância entre tema e horizonte, e, nesse movimento, a posição ainda não tematizada se torna um vazio (tema potencial), que se desloca para uma posição marginal no campo⁴⁶ e ganha o caráter de horizonte. No fluxo da leitura, o segmento que era tema torna-se horizonte e o segmento que antes era horizonte torna-se tema, como procuramos demonstrar, esquematicamente, no quadro seguinte:

Quadro 7: Estrutura de tema e horizonte

Horizonte (espaços vazios) → Tema (posição central no campo) → Horizonte (temas atualizados)
--

⁴⁶ Na terminologia de Iser (1999a), a estrutura de campo designa o percurso abarcado pelo ponto de vista do leitor.

É, portanto, a partir da estrutura de tema e horizonte, chamada em outros momentos de figura e fundo, que Iser (1999a) nos explica o funcionamento do vazio, que, ao deslocar-se por essa estrutura, faz com que o ponto de vista do leitor também se desloque pela estrutura de campo. E, se o deslocamento do vazio através da estrutura de tema e horizonte implica um deslocamento do ponto de vista do leitor, então, por esta via, assegura-se a dinâmica interação que se estabelece entre texto e leitor.

Se, no eixo sintagmático da estrutura de tema e horizonte, temos os vazios, no eixo paradigmático, delineiam-se as *negações*, que se vinculam, por sua vez, ao repertório de normas selecionadas e à posição do leitor. Se o repertório diz respeito ao sistema de normas extra-literárias que constituem o pano de fundo da obra, então a negação, em um texto ficcional, é, conforme Iser (1999a), responsável não apenas por questionar as normas vigentes, mas também por fazer com que o leitor as reveja, sob um outro ponto de vista. Desse modo, a partir da negação, o leitor é levado a uma atitude reflexiva de revisão acerca do que antes lhe era familiar.

Com as negações, surgem, enquanto “forma oca”, vazios adicionais no texto: “a princípio, os lugares vazios são do texto, em seguida eles marcam aquilo que está ausente no texto e que deve ser suprido pela representação”; esses vazios adicionais “indicam o não-dado, criando uma forma oca para a configuração de sentido, forma oca que só o leitor poderá preencher.” (ISER, 1999a, p. 177). Sendo forma oca da configuração de sentido, tais vazios possibilitam a transformação do conhecimento apresentado pelo texto ou evocado no leitor, mas isso não significa que o sentido antigo desapareça.

Em “A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção”, publicado originalmente em 1971, Iser (1999b)⁴⁷ afirma que os elementos indeterminados – tanto aqueles que, ao se deslocarem pela estrutura de tema e horizonte, marcam conexões entre os segmentos, como aqueles que surgem em decorrência das negações – representam o principal elo entre o texto e o leitor. Para o teórico alemão, os elementos indeterminados equivalem a um *interruptor*, cuja função consiste em acionar a imaginação do leitor, de modo que este utilize as próprias idéias para preencher a intenção do texto. Em outros termos, a indeterminação é a base de uma estrutura textual a que o papel do leitor já está incorporado; por outro lado, embora o sentido seja condicionado pelo texto, isso ocorre de tal forma que permita ao próprio leitor trazê-lo à luz.

⁴⁷ O ano de 1999 refere-se à publicação do ensaio, no Caderno do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS (Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 1-47).

Eagleton (1997), ao comentar a teoria iseriana, afirma que a obra literária compõe-se de uma série de *hiatos* que o leitor deve preencher com uma conexão inexistente. Nesse sentido, a obra literária é repleta de indeterminações que, para surtirem efeito, dependem da interpretação do leitor. Tais interpretações, por sua vez, podem variar grandemente e até serem conflitantes entre si, pois um mesmo texto pode provocar diferentes reações em diferentes leitores. É em função disso que Iser (1999b) constata que, se os textos literários são resistentes ao curso do tempo, isso ocorre não porque tragam internalizados valores eternos e atemporais, mas porque sua estrutura permite ao leitor continuamente colocar-se dentro do mundo ficcional.

Eco (1986, p. 37), em *Lector in fabula*, também tece considerações acerca dos vazios ou espaços em branco. Conforme o crítico, o texto literário encontra-se entremeadado de espaços em branco, de interstícios a serem preenchidos, e quem o escreveu previa que esses espaços seriam preenchidos e os deixou brancos porque, de um lado, “um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu” e, de outro, porque “à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa”. O texto, portanto, apenas existe em estado potencial e pressupõe um leitor que o atualize.

A respeito dessa concepção de texto como “mecanismo preguiçoso”, Eco (1986) salienta que, se o texto é uma “máquina preguiçosa”, ele exige do leitor um *trabalho cooperativo* para preencher os não-ditos ou dos já-ditos que ficaram em branco, pois toda interpretação que oferecesse uma vantagem ao leitor colocaria o texto em desvantagem. Nesse sentido, o texto como resultado só é vencedor e “bem-feito” enquanto máquina que visa pôr o leitor em dificuldade. Em outras palavras, o texto obriga o leitor a executar grande parte do trabalho, conclamando-o a ajudá-lo a funcionar, vale dizer, a cooperar com a produção de sentidos. No entanto, o crítico alerta para o fato de que como cooperação textual não se deve entender a atualização das intenções do sujeito empírico da enunciação, mas as intenções virtualmente contidas no enunciado; assim, a cooperação textual não se realiza entre dois sujeitos individuais, mas entre duas estratégias discursivas.

Segundo Iser (1999a), somente quando os esquemas do texto são inter-relacionados, o objeto imaginário começa a se formar na mente do leitor, de modo que este cria imagens daquilo que não tem existência empírica. A essa atividade Iser (1999a) chama de *formação de representações* e um dos meios através dos quais o leitor forma representações mais intensamente consiste em introduzir novas personagens através de *suspensões na narrativa*, pois à medida que os espaços vazios interrompem a coerência textual, através de omissões e

suspensões, convertem-se em estímulos para a formação de representações e conduzem, portanto, à atividade participativa do leitor. Nesse sentido, “[os vazios] funcionam como estrutura auto-reguladora; o que por eles é suspenso impulsiona a imaginação do leitor; trata-se de ocupar através de representações o que é encoberto.” (ISER, 1999a, p. 144). Como bem ilustra o romancista David Lodge, assim como o dançarino provoca sua platéia, o texto provoca seus leitores,

com a promessa de uma revelação final que é infinitamente adiada. Remove-se véu após véu, vestimenta após vestimenta, mas é a demora no desnudamento que o torna excitante, não o desnudamento em si mesmo; pois tão logo o segredo é revelado nós perdemos o interesse nele e almejamos outro [...]. Ler é entregar-se para um incessante deslocamento da curiosidade e do desejo, de uma sentença para outra, de uma ação para outra, de um nível textual para outro. (LODGE, 1984, p. 26)⁴⁸.

Umberto Eco (1986, 1994), em *Lector in fabula* e *Seis passeios pelos bosques da ficção*⁴⁹, também discute essas suspensões na narrativa, mas, em sua terminologia, tais suspensões são denominadas “sinais de suspense”. Estes, definidos pelo crítico italiano como adiamento da resposta à pergunta implícita do leitor, podem, entre outras formas, manifestar-se através da divisão em capítulos cujos finais coincidem com a situação de disjunção e introdução de um lapso de tempo entre a pergunta e a resposta. Assim, o enredo trabalha para preparar as expectativas do leitor-modelo em nível de fábula, sendo que, muitas vezes, as expectativas do leitor são sugeridas mediante a descrição de situações de expectativas das personagens.

Comparando o ato de leitura ao jogo, Aguiar (2001, p. 254) assim se expressa: “a leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações”. Por meio dessas combinações, cuja tarefa fica a cargo do leitor, é possível perceber que a leitura de uma obra integral não consiste em uma leitura integral da obra, pois mesmo se fosse possível preencher todos os pontos de indeterminação, haveria sempre alguém que, não obstante preenchesse todas as mesmas indeterminações, chegaria a uma outra leitura. Nessa perspectiva, embora determinado leitor preencha os vazios, de modo a completar o trabalho iniciado pelo autor, sempre restarão lacunas

⁴⁸ Tradução nossa do original: *with the promise of an ultimate revelation that is infinitely postponed. Veil after veil, garment after garment, is removed, but it is the delay in the stripping that makes it exciting, not the stripping itself; because so sooner has one secret been revealed than we lose interest in it and crave another [...]. To read is to surrender oneself to an endless displacement of curiosity and desire from one sentence to another, from one action to another, from one level of the text to another.*

⁴⁹ Esse livro, que resultou de seis conferências realizadas em 1993 na Universidade de Harvard, foi traduzido no Brasil pela Companhia das Letras, em 1994. É esta última edição que utilizamos neste estudo.

inacessíveis, pois a obra de arte é sempre aberta a novas significações. Isso porque, como afirma Iser (1996), no desenrolar da leitura, o *ponto de vista em movimento* permite ao leitor desenvolver uma diversidade de relações das perspectivas textuais, relações estas que, em suas variações, confluem para uma diversidade de possibilidades interpretativas.

Ao ser consumida, a obra provoca determinado efeito sobre o leitor (o efeito é, portanto, condicionado pelo texto), ao passo que a recepção implica o processo histórico pelo qual passa a obra, cujo acolhimento varia conforme a época (a recepção, portanto, é condicionada pelo leitor). No ato de leitura do texto literário, o leitor precisa levar em consideração o efeito, vale dizer, o impacto que a obra provoca nele, modificando-o ou não. A esse respeito, Iser (1996) esclarece que, se o leitor for ao texto em busca de significados imanescentes, o texto perderá seu efeito estético; se, ao contrário, ler uma obra com base na sua experiência e no horizonte trazido pelo texto, o efeito deste se fará sentir no leitor, permitindo-lhe conhecer uma nova realidade, uma vez que o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura. Sendo assim, o texto literário só produz seu efeito quando é lido, requerendo ações do leitor:

Os textos ficcionais não explicitam suas próprias decisões seletivas, de modo que o leitor precisa motivar as decisões seletivas do texto, ao transcodificar os valores que conhece. Nesse processo, se realiza a comunicação do texto, em que se cumpre a mediação entre o leitor e uma realidade que não lhe é mais dada sob as condições conhecidas (ISER, 1996, p. 139)

Aguiar (2004a), embasada na concepção de leitor implícito de Iser, assinala que o texto literário, mais do que qualquer outra modalidade textual, é escrita para um leitor específico, que se encontra desenhado no seu interior. Daí Larrosa (2003), respaldando-se em Heidegger, assinalar que é o leitor que pertence à obra e não o contrário, visto que é a obra que funda a relação entre ambos. Por este motivo, ler é escutar a interpelação que o texto nos dirige e, a partir dela, incorporar o que está fora e somos capazes de colocar ao nosso alcance.

É tarefa desse leitor preencher os intervalos da composição de que fala Barbosa (1996). Nesses intervalos, que correspondem aos espaços vazios de Iser, o leitor dialoga com o texto, pois ao mesmo tempo em que lê decifrando, desconstrói o cifrado através da releitura. É pela *releitura*, portanto, que as pistas disseminadas pelo narrador são de fato percebidas, o que não significa que o leitor deva ler, novamente, toda a obra; significa, antes, que, a partir das combinações realizadas entre as diferentes perspectivas oferecidas pelo texto, o leitor tem condições de construir os sentidos potenciais. No entanto, segundo Barbosa (1996), a releitura pode também indicar um movimento de revisão que o leitor realiza

entre a experiência trazida pela obra e a sua própria experiência, de maneira que o leitor lê o que está na obra e *relê* o que está entre aquela obra e toda a sua experiência de leitura anterior.

Nesse processo de leitura e releitura, a perspectiva da obra pode entrar em conflito com a do leitor, acarretando a mencionada fusão de horizontes e, a partir desse embate, o leitor, transformado pela leitura, é levado a refletir sobre aquilo que determina suas concepções na práxis da vida. Decorrentemente, se a compreensão prévia que o leitor tem de si e do mundo é necessariamente limitada, na reflexão desencadeada pela leitura literária, essa limitação é superada através da complementação propiciada pelo ponto de vista do outro. Por isso mesmo, a leitura configura-se como uma atividade intersubjetiva, já que implica o diálogo entre pontos de vista diferentes que se condicionam reciprocamente.

Ainda no que concerne ao processo de leitura, Eagleton (1997), ao comentar Iser, afirma que, ao formular hipóteses sobre o significado do texto, o leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções, comprova ou refuta suposições. A leitura configura-se, portanto, como um movimento dinâmico, na medida em que nossas especulações iniciais geram um quadro de referências para a interpretação do que está por vir, mas o que está por vir pode transformar retrospectivamente nosso entendimento original, ao sublinhar certos aspectos e colocar outros em segundo plano; assim, lemos simultaneamente para trás e para frente, prevendo e recordando e toda essa atividade se realiza em vários níveis ao mesmo tempo, pois o texto tem segundos e primeiros planos, diferentes pontos de vista, camadas alternativas de significado, entre as quais nos movemos constantemente. Em função disso, o texto é sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar nele no momento da leitura. Como esclarece Iser (1999a), o texto só pode ser apreendido em fases; daí segue que, para a apreensão da sua totalidade, o leitor deve realizar sínteses, à medida que lê.

Por sua vez, o trabalho de formular e reformular hipóteses, no decorrer de tais sínteses, leva o leitor a formular, em última instância, algo em si mesmo: “Pensar algo no ato da leitura que nos é estranho porque não o experimentamos ainda significa não só que temos de apreendê-lo; além do mais, significa que esses atos de apreensão são bem sucedidos na medida em que formulam algo em nós.” (ISER, 1999a, p. 92-93).

Desse modo, o trabalho de previsão, ao obrigar o leitor a requestionar as próprias interpretações, encontra-se na origem dessa *redescoberta de si*, que é um dos efeitos essenciais da leitura. A esse respeito, são interessantes os comentários tecidos por Iser, em entrevista concedida a Richard van Oort, em 1998, na Universidade da Califórnia. Ao problematizar as conseqüências antropológicas da literatura, defende que esta reúne e

combina os objetos do mundo, de modo que estes extrapolam o familiar e, assim procedendo, algo além de nosso alcance é mapeado e incorporado a nossas vivências:

A literatura reúne itens que podem ser identificados no mundo em que nos encontramos, e ela os combina de tal modo que esses itens podem apontar para algo além de sua familiaridade. A literatura é estruturada de tal modo que algo além de nosso alcance ordinário é mapeado e, portanto, incorporado a nossas vidas. (ISER, 1998, p. 5)⁵⁰

É, portanto, na teoria iseriana que Bredella (1989) se inspira, ao conceber a leitura literária como uma forma de o leitor ser conduzido ao *autoconhecimento*. Segundo afirma, a literatura faz com que o leitor se conscientize de algo que, em um primeiro momento, lhe é estranho e incompreensível, ampliando, desse modo, as possibilidades de experiência e o espaço de decisão do receptor. Para Bredella (1989), o ser humano, para o qual o acesso ao mundo é sempre limitado, necessita da mediação através de outras propostas de interpretação e de compreensão do mundo, de maneira a poder compreender-se a si próprio, tanto na sua diferença como na sua relação com os outros. Porque, se é verdade que as obras literárias não se reduzem a uma simples mimese do real, por outro lado, não se desvinculam da realidade a que se referem, tendo por objetivo interpretá-la segundo uma determinada perspectiva que põe em relevo momentos não observados naquela, desafiando a compreensão que o receptor tem de si próprio e do mundo. É em função disso que, de acordo com Bredella (1989), é possível aceitar que o leitor apreenda a visão de mundo fornecida pelo texto para, através dela, iluminar seu cotidiano e enriquecer sua experiência.

Se o texto literário nos conduz a uma reflexão acerca de nossa própria vida, isso significa que as formas de representação da realidade presentes na literatura projetam uma nova luz que reinterpreta para o leitor a sua forma habitual de entender o mundo e a si mesmo. É nesse sentido que podemos afirmar com Iser que

A literatura simula a vida, não para retratá-la, mas para permitir ao leitor que dela participe. [...] Assim, a cada novo texto, aprendemos não apenas sobre o que estamos lendo, mas também sobre nós mesmos, e esse processo é mais efetivo se o que se supõe que devemos experienciar não está explicitamente declarado, mas deve ser inferido. (ISER, 1999b, p. 42)

Isso significa que a literatura constitui-se, de fato, em um meio de autoconhecimento, uma vez que nosso contato com as obras literárias não se encerram nas últimas palavras que

⁵⁰ Tradução nossa do original: *The literature [...] assembles items which can be identified from the world in which we find ourselves, and it combines them in such a way that they point to something beyond this familiarity. Literature is structured in such a way that something beyond our ordinary reach is charted and thus incorporated into our lives.*

absorvemos do texto, mas se prolongam em nossas próprias vidas. E, se os espaços vazios mobilizam mais intensamente nosso imaginário e, portanto, intensificam nossa interação com o texto, então, no caso de uma obra dotada de qualidade estética, quanto mais vazios ela contiver, tanto mais profundo será, certamente, o processo de aprendizagem responsável por nos conduzir à descoberta de nós mesmos.

Demos início a este capítulo, discorrendo sobre algumas concepções de literatura, levando em conta conceituações que remontam a Platão e Aristóteles; elencamos algumas das discussões atuais em torno das lacunas existentes nas próprias definições do objeto; e optamos, por fim, pela concepção de Antonio Candido. Em um segundo momento, embarcamos em uma viagem pela leitura, dando especial ênfase à leitura do texto literário. Tendo em vista o itinerário percorrido, verificamos, em meio ao percurso trilhado, como ocorreu a revalorização do leitor no terreno da crítica literária, tratamos do processo de leitura concebida em sentido lato e, enfim, direcionamos nosso olhar para a estética da recepção e a teoria do efeito.

Nesse último passeio, pudemos constatar vários pontos em que os caminhos de ambas se cruzam e se interseccionam. Conforme vimos, são caminhos que se encontram na encruzilhada em que se situa o leitor, mas acabam seguindo rumos distintos. Se, na trilha percorrida pela estética da recepção, opta-se, sob a influência da hermenêutica gadameriana, pelo viés histórico da leitura, segundo os eixos sincrônico e diacrônico, na trilha aberta pela estética do efeito, o viés escolhido, influenciado pela fenomenologia tal como interpretada por Ingarden, concebe a leitura enquanto um processo que envolve um conjunto de estratégias previamente configuradas pela estrutura textual, estrutura esta na qual o próprio leitor encontra-se inscrito. De maneira bastante sintética, o quadro abaixo procura mostrar algumas distinções referentes às principais diretrizes traçadas por essas correntes críticas:

Quadro 8: Estética da recepção e estética do efeito

Estética da recepção	Estética do efeito
As principais raízes encontram-se na hermenêutica.	As principais raízes encontram-se na hermenêutica e na fenomenologia.
A ênfase recai sobre a história da literatura concebida, sincrônica e diacronicamente, como uma história da recepção dos textos literários.	A ênfase recai sobre a estrutura textual enquanto um conjunto de estratégias que antecede o trabalho de recepção.
O estudo se concentra na recepção coletiva, privilegiando leitores reais.	O estudo se concentra na recepção implícita, privilegiando o leitor enquanto uma estratégia delineada pelo texto.
O leitor encontra-se inscrito na história.	O leitor encontra-se inscrito no texto.
A atualização do texto literário ocorre através da história.	A atualização do texto literário ocorre através do preenchimento dos espaços vazios.

No próximo capítulo, abordaremos a literatura, a leitura e um leitor mais específicos, a saber: a produção literária endereçada à recepção de crianças e jovens. Para tanto, em um primeiro momento, colocaremos em discussão algumas questões relativas à natureza e funções da literatura infanto-juvenil, e tentaremos verificar possíveis limites entre a literatura infantil e a juvenil. Em seguida, discutiremos as implicações envolvidas no processo de leitura de textos infanto-juvenis, quando o leitor (real e implícito) é uma criança. Apresentaremos, por fim, a evolução histórica da literatura infanto-juvenil em terras brasileiras, conferindo ênfase ao período mais emancipatório dessa produção, em que se destacam obras como as de Lygia Bojunga Nunes.

II

OS CAMINHOS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

No capítulo anterior, discutimos questões teóricas relativas à literatura, ao leitor e à leitura. À luz das considerações aí esboçadas, mais uma questão se impõe: como poderíamos relacionar as discussões precedentes com a literatura infanto-juvenil, isto é, quais seriam as implicações envolvidas quando associamos o adjetivo infantil, infanto-juvenil ou correlatos aos termos literatura, leitor e leitura? Noutra formulação, como poderíamos redimensionar os conceitos de literatura, leitura e leitor, quando pensamos no destinatário-criança? Tais indagações constituem o eixo que confere sustentação e dá base ao presente capítulo. É nessa medida que, no tópico *Literatura infanto-juvenil: problemas e perspectivas*, procuraremos, entre outros objetivos, aplicar as concepções formuladas por Candido (1972) e, no tópico subsequente, *A leitura e o leitor do texto literário infanto-juvenil*, redimensionaremos as concepções de leitura e leitor, aplicadas agora ao público infanto-juvenil, procurando recuperar, entre outros aspectos, as noções de horizonte de expectativas, leitor implícito e identificação, de modo a estabelecer elos com as principais teorias que dão embasamento à nossa pesquisa.

No entanto, quando se trata de discutir a natureza e as funções da literatura infanto-juvenil, muitas outras questões vêm à tona: em relação à expressão *literatura infantil*, por exemplo, o que realmente importa é o substantivo *literatura* ou o adjetivo *infantil*? Haveria limites entre a literatura infantil e a juvenil? Quais seriam as especificidades dessa modalidade literária? Como o gênero em questão pode formar ou (con)formar o leitor? Essas são questões que procuraremos responder no decorrer dos subitens: *Literatura infantil ou literatura?*, *Literatura infantil ou juvenil?* e *O papel formador da literatura infanto-juvenil*, que integram o primeiro tópico.

Uma vez abordadas e problematizadas questões relativas aos conceitos, às funções, à leitura e ao leitor dos textos literários infanto-juvenis, faz-se igualmente imprescindível contextualizar historicamente essa produção, mediante a abordagem da produção nacional, o que faremos no tópico *A trajetória da narrativa infanto-juvenil em terras brasileiras*. Nesse itinerário, resgataremos os caminhos trilhados pelo gênero em solo brasileiro, desde suas origens na virada do século XIX para o XX, passando pelas trilhas abertas por Monteiro Lobato e seus contemporâneos até a sua consolidação e autonomia nas décadas de 1960 e 1970.

2.1 LITERATURA INFANTO-JUVENIL: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

O livro é aquele brinquedo,
por incrível que pareça,
que, entre um mistério e um segredo,
põe idéias na cabeça.

*Maria Dinorah*⁵¹

Se antes da Idade Moderna não havia distinção entre o mundo da infância e o dos adultos, se os cidadãos integravam comunidades onde adultos e crianças compartilhavam os mesmos hábitos e costumes, hoje caminhamos no sentido de uma crescente compartimentalização, dentro da qual encontramos os mais variados produtos e objetos destinados às mais variadas faixas etárias. Dentro dessa tendência, o conhecimento e a cultura também são fragmentados e separados em blocos. Com a literatura, que é, ao mesmo tempo, propiciadora de conhecimento e produto da cultura, não é diferente. Nesse sentido, de um lado, tem-se a literatura em geral, de outro, a literatura infantil; de um lado, tem-se a literatura infantil, de outro, a juvenil; de um lado, sobressai-se o viés formador, de outro, o conformador. É a partir da reflexão a respeito de tais realidades dicotômicas que abordaremos, nos três tópicos seguintes, a natureza e as funções da produção literária destinada a crianças e jovens.

2.1.1 Literatura infantil ou literatura?

A literatura infantil, não obstante as amplas conquistas alcançadas, ainda tem sido vista de forma pejorativa, como se *infantil* significasse, necessariamente, *infantilidade*, como se a menoridade do receptor fosse transferida ao produto literário, que se torna então uma espécie de pseudoliteratura. Nessas circunstâncias, o lugar ocupado pela literatura infantil na arte literária reflete simetricamente o lugar ocupado pela criança na sociedade, já que a criança, inserida em um mundo regido pelo adulto, ocupa um lugar de inferioridade social⁵². Por outro lado, como afirmam Lajolo e Zilberman (1984), apesar da depreciação com que o gênero é reiteradamente considerado, o mesmo tem se tornado um relevante segmento da indústria editorial, além de ter integrado os currículos universitários.

⁵¹ DINORAH, Maria. *Poesia sapeca*. Porto Alegre: L&PM, 1989.

⁵² A esse respeito convém lembrar que o termo “infância” deriva dos vocábulos latinos *infantia* – pouca idade, incapacidade de falar, dificuldade em explicar-se – e *infans* – mudo, não eloquente, sem voz, relacionando-se, ainda, com o termo “infando” – do latim *infandu*: de que se não deve falar, vergonhoso, abominável.

O curioso é que, segundo Pondé (1982), apesar da menoridade com que é considerada, a obra infantil parece ainda mais difícil que a voltada para adultos, uma vez que precisa vencer a tentação de se comprometer com as facilidades sentimentais e didáticas. Esta é uma postura que se aproxima com a de Candido (1947), quando este diz que o mais difícil de todos os gêneros literários é talvez a história para crianças, uma vez que se trata de um gênero em que o escritor é forçado a ter duas idades e pensar em dois planos, pois ao mesmo tempo em que precisa ser bem escrito e simples, deve ser bastante poético para satisfazer um público mergulhado nas visões intuitivas e simplificadoras. De qualquer forma, é preciso ressaltar que o fato de a criança não ter se tornado adulta não significa que seja merecedora de uma literatura inferior.

Críticos como Khéde (1980) e Cademartori (1987) observam que a adjetivação ao gênero denota uma limitação, em razão da escolha de um público específico – “infantil” e “juvenil” – como distinto e separado dos receptores da obra literária em geral, e isso, na opinião de Khéde (1980), tem como causa o próprio contexto cultural em que se verifica a bipartição entre o mundo adulto, com seus valores a serem alcançados, e o mundo infantil, com seus ‘defeitos’ a serem ‘corrigidos’.

Convergente a esse pensamento, Ana Maria Machado, em *Contracorrente* (1999) e *Texturas* (2001), sublinha que o que realmente importa, quando se trata de literatura infantil, é o substantivo *literatura* e não o adjetivo *infantil*. Na medida em que o termo *literatura infantil* refere-se àquela que pode *também* ser lida por crianças, a escritora explica que isso faz com que se amplie o campo semântico coberto pelo substantivo *literatura* que, via de regra, não porta a noção de que inclui obras voltadas para o jovem. Dessa forma, não se trata simplesmente de livros para crianças, mas, antes, trata-se de literatura, de textos, que, rejeitando o estereótipo, apostam na invenção.

Em seu livro *Literatura infantil*⁵³, Coelho (1987) também aborda a natureza da produção literária destinada a crianças e jovens, enfatizando, de forma semelhante a Machado (1999), que esta é, antes de tudo, literatura e, como tal, é arte. Logo, trata-se da capacidade de criar e/ou recriar o mundo e a vida por meio de palavras, fundindo sonhos e cotidiano, imaginário e realidade, ideais e sua possível (ou impossível) realização. Se, todavia, a literatura infantil pretende ser *literatura*, deverá ser inquiridora das normas sociais vigentes, impulsionando seu recebedor a uma postura crítica perante o real. Caso contrário, o gênero

⁵³ Esse livro foi publicado originalmente em 1981. Neste estudo, utilizamos a quarta edição, publicada pela Quíron, em 1987.

será convertido em veículo de manipulação do poder instituído, transmitindo ao seu leitor convenções e condutas comportamentais que regem a sociedade.

De acordo com a poeta Cecília Meireles (1984), em *Problemas da literatura infantil*⁵⁴, tudo é uma literatura só; entretanto, a dificuldade reside em delimitar o que se considera como especificamente do âmbito infantil. Em seu parecer, são as crianças, na verdade, que o delimitam a partir de suas preferências: “costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer⁵⁵. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*” (p. 20). A autora observa que os casos de leitura para adultos que vieram a ser apreciados pelo pequeno leitor é que nos levam a pensar que, de fato, só depois de uma experiência com as crianças se pode, realmente, compreender suas preferências. Dessa forma, a literatura infantil, a seu ver, seria a que as crianças lêem com agrado, o que não significa que seja desnecessário ou inconveniente escrever especificamente para crianças.

Nessa ordem de idéias, os critérios que permitem discernir entre textos literários infantis de nível artístico superior e inferior não destoam daqueles aplicados a qualquer outra modalidade de criação literária. Podemos, assim, afirmar que a literatura infantil, tanto como a juvenil ou a adulta, quando dotada de elementos estéticos e caracterizada pela gratuidade, exerce, no leitor-criança, a função humanizadora de que fala Antonio Candido. Em consonância com esse ponto de vista, Zilberman (2003, p. 27), em *A literatura infantil na escola*⁵⁶, salienta que “seu aspecto inovador merece destaque, na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas desconhecia.”

Por outro lado, como lembra a própria Zilberman (2003), a literatura infantil possui *especificidades* que a distinguem de outros textos literários, como a transitoriedade etária de seu receptor e as limitações lingüístico-cognitivas deste. Isso significa que a obra infantil pode

⁵⁴ Esse livro, que congrega textos escritos a partir de três conferências proferidas pela poeta em 1949, foi editado pela primeira vez em 1951. No presente estudo, utilizamos sua terceira edição, publicada pela editora Nova Fronteira, em 1984.

⁵⁵ Não obstante tal asserção pareça apresentar ressonâncias do *dulce et utile* de Horácio (66 a.C.–8 a.C.), contrariando a concepção referente à gratuidade da literatura, Meireles justifica seu ponto de vista, ao dizer que se a obra de arte literária é gratuita no seu aparecimento, é utilitária em seu aproveitamento. Por conta disso, “certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações de experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos.” (MEIRELES, 1984, p. 124).

⁵⁶ Esse livro foi editado pela primeira vez em 1981 e, em 2003, teve sua 11.ª edição revista, atualizada e ampliada, congregando, além dos textos presentes na versão original, textos que a autora havia publicado em *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*, escrito em parceria com Lígia Cademartori, em 1982.

perder sua significação conforme a criança cresce ou pode não conseguir atingir leitores para cuja faixa etária não foi destinada.

Além disso, se nas obras literárias em geral o diálogo que se estabelece entre texto e leitor é caracterizado pela assimetria a que se refere Iser (1999a), na literatura infanto-juvenil, essa assimetria é ainda maior, uma vez que temos a comunicação unidirecional de um autor-adulto que se dirige a leitores-criança. Desse modo, a assimetria aí configurada é não apenas etária, mas também em termos de poder. É em razão disso que surge a necessidade de *adaptar* temas, estilo, forma e linguagem aos níveis de entendimento da criança, de modo a gerar uma maior aproximação do universo desta, o que faz com que o texto literário direcionado ao pequeno leitor adquira marcas próprias. No entanto, como salienta Vasconcellos (1982, p. 22), mesmo que a adaptação possa amenizar a influência do adulto, não anula o referido caráter unidirecional, pois “o texto destinado a crianças teria sempre um papel de condicionamento ideológico, conformador ou emancipador, mas sempre diretivo.”

Pelas razões expostas, esse intercâmbio descalibrado entre texto e leitor revela-se uma via de mão dupla, pois pode significar a condenação do gênero infanto-juvenil, caso não se amenize o contraste entre a emissão adulta e a recepção infantil, ou a conquista do estatuto artístico dessa produção, caso o escritor obtenha uma solução eficaz, como, por exemplo, o uso de um narrador menos autoritário que, em vez de empregar o recurso aos comentários, dando explicações detalhadas sobre todos os eventos narrativos segundo o seu ponto de vista, dê maior espaço e voz às personagens infantis, o que, na superfície textual, pode configurar-se através de recursos como os diálogos e o discurso indireto livre.

Ainda no que concerne à adaptação, é preciso lembrar que o importante não reside, isoladamente, nem na obra nem na criança, mas na possibilidade de *adequação* entre ambas. Como assinala Jesualdo (1982), em seu livro *A literatura infantil*⁵⁷, se, por um lado, não é segredo para ninguém que a criança sonhe com um livro que traduza sua inquietude e sacie seu interesse, por outro, se partirmos do fato de que a psicologia infantil e a adulta diferem e que, por esta razão, cada uma delas requer alimento adequado, é lógico, então, aceitar a existência dessa modalidade literária acomodada à psique infantil. Nessa ordem de idéias, a literatura que é lida por crianças (não necessariamente a literatura infantil) deve conter certos valores, elementos ou caracteres que respondam às exigências da psique da criança durante o

⁵⁷ Esse livro, que foi premiado pelo Ministério de Instrução Pública do Uruguai, foi publicado originalmente em 1978. As citações utilizadas provêm da tradução brasileira, publicada pela Cultrix, em 1982.

processo de conhecimento e apreensão, ajustando-se ao ritmo de sua evolução mental e, em especial, ao de determinadas forças intelectivas.

Que valores, elementos ou caracteres seriam esses? No entender de Jesualdo (1982), os dois pilares que sustentam toda literatura que atenda aos interesses da criança são o *caráter imaginoso* e a *dramatismo*. No que diz respeito ao primeiro elemento, o crítico nos diz que a qualidade imaginosa é que afirmará o máximo interesse de expressão para o pequeno leitor: “vida mais imaginativa do que real [...] que caracteriza todas as etapas iniciais da criança, seu tempo de invenção para suprir o que ignora, em relação com a distância que vai do raciocínio à comprovação experimental como o movimento interior de suas relações cognoscitivas.” (p. 37). Por sua vez, no que diz respeito ao *dramatismo*, o estudioso nos dá a entender que este deve refletir o da criança, revelando-se importante enquanto tradução dos seus movimentos interiores, de modo a centralizar toda a sua atenção e forçar uma globalização de suas imagens interiores.

De maneira a unir invenção e drama, a técnica do desenvolvimento e a linguagem completam os caracteres básicos da literatura infantil. É, contudo, na capacidade de combinar esses elementos em uma forma artística para realizar, no transcorrer da leitura, a *integração da personalidade da criança*, que reside a dificuldade maior de se escrever para crianças. Importante também é salientar o *caráter afetivo* nesta modalidade literária, visto que este desempenha papel essencial no desenvolvimento psicológico da criança: “a máxima virtude de uma literatura infantil está em atuar sobre os sentimentos, produzindo emoções que se classificam entre as funções psíquicas internas mais profundas.” (JESUALDO, 1982, p. 94).

Em face dos pontos de vista acima discutidos sobre a natureza do texto literário direcionado a crianças, podemos afirmar que, na verdade, ambos os pontos de vista – um que apregoa que a literatura infantil é, acima de tudo, literatura, e outro que aponta para a sua especificidade em função do público mirim – não se excluem; antes, se complementam. Nessa medida, se, de um lado, a produção literária voltada especialmente para o público infantil pode integrar a arte literária em geral se primar pela esteticidade, de outro, possui, entre seus possíveis leitores, um público cuja psique diferenciada demanda um esforço de adequação por parte do escritor.

É tendo em vista esta duplicidade característica da literatura infantil que a pesquisadora Maria Zaira Turchi (2002), em seu artigo “O estatuto da arte na literatura

infantil e juvenil”⁵⁸, assinala que o grande desafio da literatura infantil está em mobilizar intensamente o imaginário, e, ao mesmo tempo, lidar com o limite do discurso, próprio da criança. Em razão disso, “[...] o escritor precisa conciliar a sua vivência de adulto e os horizontes de expectativas do leitor criança: conciliar a contradição de ser ele mesmo e de ser o outro que ele já foi, e só pode voltar a ser no jogo ficcional, por meio da memória e da imaginação. (TURCHI, 2002, p. 26).

Neste tópico, tratamos da literatura infantil em suas relações com a literatura em geral e constatamos a relação paradoxal que aí se estabelece, uma vez que se verifica a coexistência de semelhanças e diferenças: ao mesmo tempo em que a literatura infantil pode aproximar-se da arte literária em geral, possui particularidades com vistas a aproximar-se de seu principal destinatário. A literatura juvenil também compartilharia desse paradoxo? Se há estreita proximidade entre literatura infantil e juvenil, então a resposta para esta pergunta revela-se evidente. No entanto, se há proximidades entre ambas, haveria, por outro lado, limites demarcados de territórios? É no tópico seguinte que procuraremos responder a esta questão.

2.1.2 Literatura infantil ou juvenil?

Quando procuramos determinadas obras nas livrarias, é comum o vendedor que nos atende perguntar para que série ou faixa etária o livro se destina, e essa interpelação reside no fato de que as editoras de onde tais livros provêm, a fim de melhor atingir o público almejado, costumam compartimentalizar seu produto, determinando *a priori*, a partir de pesquisas de mercado, entre outras estratégias, os variados perfis dos diferentes públicos visados. Uma dessas compartimentalizações se refere à categorização de obras por faixas etárias ou séries escolares, de modo a refletir a compartimentalização existente em relação à infância e à juventude.

De acordo com estudos como os realizados por Philippe Ariès (1981), em *História social da criança e da família*⁵⁹, a noção de infância, assim como a de adolescência ou a de juventude, não são noções que sempre existiram, mas trata-se de construções sociais e, como

⁵⁸ Esse artigo encontra-se publicado na coletânea *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*, organizada por Maria Zaira Turchi e Vera Maria Tietzmann Silva, e publicada pela editora da Universidade Federal de Goiás, em 2002. De acordo com as organizadoras, a idéia de publicar a referida coletânea surgiu no GT de Leitura e Literatura Infantil do XV Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística), realizado em junho de 2000, na Universidade Federal Fluminense.

⁵⁹ Esse livro foi publicado na França em 1978. No presente estudo, utilizamos a segunda edição da tradução brasileira, publicada pela editora Livros Técnicos e Científicos, em 1981.

tais, precisam ser historicizadas. Se é verdade que a infância, a adolescência e a juventude consistem em fases da vida humana e, como tais, estiveram sempre presentes em todos os tempos e em todas as sociedades, não se pode dizer o mesmo a respeito das concepções construídas em torno dessas fases. Como observa Ariès (1981), parece haver a impressão de que a cada época corresponderia uma periodização particular da vida humana, surgida em função da necessidade de se agrupar as pessoas em torno de certas características comuns, de modo a coletivizar-lhes a identidade. Dentro dessa segmentação, a juventude surgiu como a idade diferenciada no século XVII, a infância, no século XVIII, e a adolescência, no século XX. Antes disso, na sociedade medieval, inexistia o sentimento da infância, o que não significa que as crianças fossem negligenciadas ou abandonadas:

[...] o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 156).

Marisa Lajolo (1999), em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*⁶⁰, afirma que essas noções são temporalmente mutáveis e que reconhecê-las como construções históricas implica perceber que as diferentes concepções assumidas em cada época tem tanto ou nada a ver com “os pimpolhos de carne e osso”, refletindo, além disso, determinadas necessidades sociais. A “invenção” da infância como categoria social, por exemplo, partiu das suas diferenças biofisiopsicológicas para atribuir-lhe modos de ser mais compatíveis com o que a sociedade podia oferecer-lhe e, ao mesmo tempo, esperava dela. Com o tempo, novas categorias e subcategorias ganharam visibilidade, de modo que “o resultado é uma visão cada vez mais nítida dos indivíduos e dos segmentos populacionais que, recobertos por tais categorias, tornam-se mais conhecidos e, conseqüentemente, mais acessíveis, controláveis, manipuláveis.” (LAJOLO, 1999, p. 26). Por outro lado, considerar a infância, a adolescência ou a juventude como construções sociais não significa que estas não se apoiem em uma base objetiva: sem tal base, elas não teriam credibilidade e, portanto, não se sustentariam.

Uma vez historicizados a criança e o jovem, cabe também historicizar a produção cultural a eles destinada, em que se inclui a literatura. Em torno dessa discussão, convém questionar o que distinguiria a literatura infantil da juvenil. A resposta novamente aponta para construções, provisórias e relativas:

⁶⁰ Essa coletânea de ensaios, lançada em 1994, teve sua quarta edição publicada pela Ática, em 1999. Todas as citações provêm desta edição.

Tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, ambas sociais. E, na condição de satélites de construções sociais, tanto o *infantil* de uma quanto o *juvenil* de outra são conceitos instáveis: o que é literatura infantil, em determinado contexto, pode ser juvenil em outro e vice-versa. (LAJOLO, 1999, p. 24)

Se, todavia, é verdade que a literatura infanto-juvenil é uma construção histórica e instável, por outro lado, em se tratando da literatura infantil e juvenil mais contemporânea, é possível distinguir alguns traços diferenciais, como, por exemplo, os apontados por Malu Zoega de Souza (2001) e Maria Zaira Turchi (2002).

Em *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*, livro que resultou da dissertação de mestrado e da tese de doutorado de Zoega de Souza (2001), esta autora lembra que a produção infantil e a juvenil, por atrelarem-se desde sua gênese aos interesses da escola e do mercado editorial, consistem em produções bastante mediadas e, por isso, bem medidas. Segundo afirma, os padrões atuais para essa *medida*, em relação à literatura juvenil comparada à infantil, são facilmente perceptíveis:

As narrativas [juvenis] geralmente são curtas, embora mais longas do que nos catalogados como infantis; as letras são maiores que as dos livros sem catalogação, mas menores que as usadas em textos para crianças. Há menos ilustrações do que nos infantis e as cores variadas cedem lugar ao branco-e-preto. Quanto ao aspecto temático-ideológico, à linguagem e ao ponto de vista narrativo, como nos livros catalogados como infantis, percebe-se a preocupação com o (e a introjeção do) destinatário. As personagens quase sempre são jovens vivendo na época em que os livros são escritos. (ZOEGA DE SOUZA, 2001, p. 33)

Em consonância com o pensamento de Zoega de Souza (2001), Turchi (2002, p. 26-27) observa, em relação à literatura infantil, que, se é verdade que “a literatura dita para adultos não perdeu seu estatuto de arte da palavra, apesar de toda a invasão da imagem visual no mundo moderno”, não se pode dizer o mesmo quanto à literatura infantil, cuja unidade é geralmente construída a partir da “convergência da ilustração, do texto e do projeto gráfico.”⁶¹ Por seu turno, no que concerne à literatura juvenil, Turchi (2002, p. 28-29) também indica algumas características que, na atualidade, particularizam o gênero em relação à produção literária infantil, como, por exemplo, a preponderância da narrativa sobre a imagem. Em síntese, a autora salienta que, se, na literatura infantil, os aspectos visuais e gráficos costumam ocupar lugar de destaque na obra, na literatura juvenil, os apelos visuais, embora também se mostrem atraentes aos olhos do jovem leitor, configuram-se como aspectos paralelos à obra.

⁶¹ A esse propósito, convém lembrar que, na literatura infantil brasileira contemporânea, há vários autores que são também grandes ilustradores, como Ziraldo, Angela Lago, Eva Furnari, Ricardo Azevedo, entre outros.

Desse modo, a extensão, os aspectos gráficos, visuais, temáticos, ideológicos, lingüísticos, entre outros, podem revelar-se como traços diferenciais na produção literária voltada para crianças e jovens. É necessário lembrar, contudo, que tais aspectos não devem ser considerados isoladamente, pois é tendo em vista as particularidades lingüístico-cognitivas e psicológicas do leitor infantil e do juvenil, que podemos encontrar aspectos que, visando a uma adaptação e adequação face ao destinatário, permitem distinguir entre uma modalidade e outra.

A par disso, a perspectiva – infantil ou juvenil – com que a história é desvendada, a postura assumida pelo narrador, a construção das personagens, a menor ou maior complexidade estrutural da narrativa, o tipo de leitor implícito inscrito na estrutura textual e as modalidades de identificação geradas no leitor também se configuram enquanto aspectos que, muitas vezes, nos permitem traçar linhas divisórias entre o infantil e o juvenil.

Percebemos, assim, que é possível delinear alguns traços, no intuito de distinguir o infantil do juvenil. Entretanto, às vezes, diante de obras particulares, torna-se difícil visualizar, com clareza, os limites entre um e outro, o que nos leva a indagar: é para crianças ou já é para jovens? É em função disso que, em grande parte de nossa pesquisa, preferimos adotar a terminologia *literatura infanto-juvenil*, para nos reportarmos tanto à produção literária destinada a crianças, como a voltada para adolescentes, pré-adolescentes e jovens. Essa preferência, no entanto, não exclui a possibilidade de lançarmos mão de outras terminologias, quando necessário. Preferimos conservar essa duplicidade que recobre o infantil e o juvenil, devido, sobretudo, ao fato de a autora selecionada revelar, em suas obras, igual duplicidade, no seu trânsito entre o infantil e o juvenil, como é possível perceber, a partir das diferentes naturezas das próprias obras selecionadas para esta pesquisa. Convém, no entanto, explicitar melhor esta questão no capítulo 3, dedicado especialmente à narrativa bojunguiana. Por ora, prossigamos com nossa discussão acerca de questões relativas à natureza da literatura infanto-juvenil, particularmente no que se refere ao seu papel como formadora de mentalidades.

2.1.3 O papel formador da literatura infanto-juvenil

A literatura infanto-juvenil forma ou (con)forma o leitor? Ela possui o papel de (trans)formá-lo ou (de)formá-lo? Se pensarmos que a literatura infanto-juvenil consiste em uma modalidade cultural produzida por adultos a leitores-criança, o que a caracteriza como

uma produção assimétrica, então é a feição dos valores transmitidos que será a responsável por decretar o tipo de formação propiciado. Se o adulto tende a transmitir lições didático-morais, mesmo sob a roupagem do ludismo lingüístico, ou a facilitar a representação do mundo através da infantilização do discurso, o efeito poético é lesado, de forma a desvalorizar a literariedade dos textos voltados para crianças e jovens. Desse modo, ter-se-á a formação do pequeno leitor, mas no sentido de (con)formá-lo às normas sociais pré-estabelecidas.

Por outro lado, se o emissor, por intermédio da *adaptação discursiva*, ir ao encontro dos anseios da criança e do jovem, dialogando com o seu universo, então a assimetria autor/leitor será superada, dando, assim, vazão à fruição estética responsável por conduzir o leitor à conscientização no tocante à linguagem em si e às correlações desta com a vida. Tal postura por parte do escritor exige uma maior aproximação em face de seu destinatário, mas sem a falsa pretensão de igualdade nem o peso da superioridade adulta. Nesse sentido, é fundamental que o texto não seja autoritário, mas, ao contrário, fortaleça a autonomia do leitor, sobretudo em se tratando da literatura infanto-juvenil, cujo leitor ainda se encontra em formação. Desse modo, ter-se-á também a formação do leitor, mas não uma formação que se quer moral ou didática, e sim uma (trans)formação, no sentido de aprimorar a capacidade de consciência crítica desse leitor.

É na esteira desse último sentido assinalado que críticos como Zilberman e Cademartori (1982), entre outros, assinalam o papel formador da literatura infanto-juvenil, ressaltando que esta deve ser formadora, mas não em termos pedagógicos, e sim no sentido de dar conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser. Se, como postula Candido (1989), a literatura não é inofensiva, mas uma aventura que pode gerar problemas psíquicos e morais, então ela exerce a função de formar a personalidade. Com a literatura endereçada a crianças e jovens não é diferente, de modo que lhe cabe uma formação especial que interrogue a circunstância social de onde provém o leitor e seu lugar dentro dela.

Se, portanto, o que se almeja, através da leitura de textos infanto-juvenis, é uma formação caracterizada pela capacidade crítica, que possibilite o desdobramento das capacidades intelectuais do jovem, faz-se imprescindível que tais textos não sejam veiculadores de estereótipos, mas de protótipos, pois, como lembra Machado (1999), apoiada no pensamento de Barthes, há uma identidade entre ideologia e estereótipo, de forma que, embora possa haver exceções, quanto menos estereótipos contiver uma obra, mais estará livre da ideologia. Sob esse ponto de vista, caso não se queira dar continuidade a um sistema de dominação infantil, seria relevante oferecer aos jovens obras que questionem valores pré-

concebidos em vez de impor respostas prontas, através do incentivo à leitura de textos caracterizados pela originalidade e ruptura, permitindo, assim, que se lute contra os estereótipos e códigos culturais que estarão sempre presentes, apesar de tudo.

Em vista das considerações feitas, podemos assinalar que independente da intenção – formativa ou conformativa – do autor, o texto literário infanto-juvenil nasce sempre a partir da sua orientação ao pequeno leitor. Nessa ordem de idéias, pergunta-se: qual seria o traço diferencial (ou traços diferenciais) da leitura de textos infantis e juvenis quando se busca a adesão do leitor infantil e juvenil? Como essa leitura poderia alargar os horizontes desse leitor em formação? Que leitor implícito ou leitor-modelo tal produção pressupõe em sua estrutura? É na tentativa de responder a estas questões que nos propomos, no tópico seguinte, a discorrer a respeito da leitura e do leitor de obras infanto-juvenis.

2.2 A LEITURA E O LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL

Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página.
Sem mais nada.
Até sem nome.
Sem cor de vestido nem de olhos.
Sem se saber para onde ia....
Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor!
Mário Quintana⁶²

Quando se tem em mira o jovem leitor, é necessário lembrar que a leitura por este processada apresenta particularidades em relação à leitura realizada por adultos, devido às suas naturais limitações lingüístico-cognitivas, além de sua reduzida experiência de vida. De fato, o jovem e, sobretudo, a criança carecem de horizontes que, no adulto, provêm de sua experiência acumulada no tempo. Em vista das limitações relativas à pré-compreensão do real, a leitura de obras literárias emancipadoras propiciará ao leitor iniciante a possibilidade de alargar seus horizontes, mediante a transmissão de conhecimentos, de vivências e de compreensão da realidade empírica. Não que o leitor adulto não redimensione seus horizontes através da leitura, mas, na criança e no jovem, talvez se possa dizer que a ampliação de horizontes seja ainda maior, em razão das limitações mencionadas. Por isso mesmo, como bem afirma Teresa Colomer (2003), em *A formação do leitor literário*⁶³, ao autor de livros

⁶² QUINTANA, Mário. O leitor ideal. In:____. *Porta giratória*. São Paulo: Globo, 1988, p. 83.

⁶³ Esse livro, publicado originalmente na Espanha em 2002, teve sua tradução brasileira lançada pela Global em 2003. É esta última que utilizamos.

infanto-juvenis cabe avaliar o nível das referências compartilhadas, detectar os pontos nos quais pode ser falha a convergência com o leitor-mirim e oferecer possíveis soluções.

Em *Leitura e leituras da literatura infantil*, Yunes e Pondé (1988) sublinham que o pequeno leitor, por ser iniciante, não está totalmente condicionado pelo sistema, mostrando-se insubmisso a seus vícios ideológicos; desse modo, parece mais permeável às várias modalidades discursivas que a literatura infanto-juvenil se permite experimentar. Além disso, as autoras salientam o fato de que é por meio da leitura que o jovem leitor, ao enriquecer suas vivências, poderá alcançar compensação para a marginalização que experimenta na realidade empírica. É assim, *vivendo o texto*, que poderá passar da condição de mero destinatário do discurso adulto a sujeito de sua própria história.

No entanto, para que isso se torne possível, é necessário evitar, mediante a oferta de uma literatura estimuladora do imaginário e do intelecto, que a criança seja inibida de ampliar seus horizontes, visto que, como assinala Jesualdo,

Uma literatura que não deixe inteligível à mente da criança certa zona de desenvolvimento perde, em grande parte, a eficácia como emuladora, do mesmo modo que toda literatura que repita um simplismo exaurível a um exame imediato acaba por tornar artificiais as formas através das quais se propõe precisamente a criação de valores perduráveis. (JESUALDO, 1982, p. 33)

Em razão disso, é possível deduzir a existência de dois tipos de literatura: uma que é facilmente absorvida pelo jovem e outra na qual ele apenas penetra. Se a primeira detém a vantagem de adaptar-se facilmente à sua compreensão e a desvantagem de cristalizar-se pela repetição, a segunda rompe essa limitação e o transporta a mundos que exigem um maior esforço interpretativo, levando-o à incorporação de novos aspectos de um conhecimento, a uma satisfação mais ampla de sua experiência e, sobretudo, à ampliação do seu campo imaginativo. Essa segunda modalidade de literatura, que Jesualdo (1982) denomina de *literatura penetrável*, produzirá no jovem leitor um interesse mais vivo porque o faz superar-se, porque não lhe detém a evolução mental, o jogo de seu pensamento, e porque lhe assegura um mínimo de novos conhecimentos ou prazeres, que presente.

Desse modo, podemos afirmar que a literatura penetrável, mais adequada à formação do leitor iniciante, trata-se de uma *obra aberta* que, permeada de *espaços vazios e pontos de indeterminação*, exige, por parte do leitor-mirim, um *trabalho cooperativo* maior na produção de significados. Nessa perspectiva, o leitor implícito ou leitor-modelo aí configurado é um leitor que, longe de reduzir-se a mero receptáculo, interage vivamente com o texto, interpelando-o, na busca do não-dito.

Para que a referida interação resulte eficaz na literatura infanto-juvenil, vale dizer, para que a obra se comunique com seu destinatário, é necessário que o escritor valorize a perspectiva da criança e do jovem, o que significa que ao leitor deve ser permitido a contemplação do próprio reflexo no texto, à medida que este o reproduz no relato enquanto *personagem e leitor implícito*. Desse modo, o papel infantil e juvenil ver-se-á desdobrado na obra, possibilitando uma maior interação entre texto e leitor e, por extensão, entre a realidade ficcional que a obra traz e a realidade empírica à qual pertence o leitor.

Com relação ao leitor implícito desenhado na obra infanto-juvenil, podemos dizer com Zilberman (1983) que emerge, no universo fictício, uma *criança imaginária* com a qual a criança real – ou o indivíduo em qualquer faixa etária – pode se identificar. Delineia-se, assim, *o leitor suposto no texto*, que, por seu turno, apresenta a concepção que a obra formula a respeito da criança e do jovem, bem como da situação existencial e social dos mesmos. Essa criança imaginária difere da *criança imaginada*, que o escritor idealiza e com a qual pensa comunicar-se. Em decorrência disso,

[...] se a criança imaginada é produto da intenção do autor, irrelevante, pois, para a análise do texto, a criança imaginária resulta de sua atividade criativa e constitui na sua contribuição original seja para o sucesso literário de sua obra, seja para a compreensão da concepção de circunstância infantil exposta pelo relato. (ZILBERMAN, 1983, p. 23)

No que tange à personagem infantil ou juvenil, é através desta que os livros tematizam a condição da criança e do jovem, que, segundo Zilberman (1982), se desenha a partir de dois aspectos: 1) a determinação do lugar que a fantasia desempenha em suas vidas e 2) a representação do seu relacionamento com os adultos.

No entender da autora, a fantasia consiste no setor privilegiado pela vivência do livro infanto-juvenil, porque se, de um lado, aciona o imaginário do leitor, de outro, é o cenário onde o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais. No entanto, a fantasia pode assumir dupla função: se, reduzida ao escapismo, serve apenas de conduto para a personagem-criança (e, por extensão, a criança-leitora) a aceitar o mundo adulto, em termos de obediência, reclusão no âmbito da família e conformismo com a própria condição existencial; se, ao contrário, a fantasia desempenha papel libertador, então direciona o protagonista e o leitor rumo à auto-afirmação de sua identidade e a uma independência e autonomia crescentes.

Com relação à representação do relacionamento com os adultos, a mesma se vincula à natureza ideológica da obra, pois é da oscilação entre a transmissão de normas e a discussão de sua validade que decorre o caráter doutrinário ou não do texto. A transmissão de modelos de comportamento socialmente aceitáveis compromete-se com um programa pedagógico e

limita a participação da criança e do jovem no texto, havendo ainda uma repercussão no leitor, uma vez que impõe um modelo passivo de leitura, de modo a impedir sua participação.

Em vista das considerações esboçadas, podemos sublinhar que a abordagem da literatura infanto-juvenil sob o ponto de vista de seu relacionamento com o leitor supõe, de um lado, uma verificação da constituição de um universo ficcional centrado em *personagens que refletem a condição do leitor*; e, de outro, a *projeção de um papel para o destinatário*.

Nesse processo, em que, no tecido do texto, personagem e leitor se encontram, tem-se como resultado a *identificação*, e esta, ao oferecer padrões de comportamento ao receptor, pode emancipá-lo, mediante a conscientização acerca de novas dimensões existenciais, liberando-o, assim, dos limites cotidianos e da dominação exercida pelos aparelhos institucionais. E se o relacionamento da criança com o livro resulta em uma identificação, então, como nos mostra Zilberman (1982, 1983), uma abordagem da literatura infanto-juvenil não pode obscurecer o reconhecimento do papel que o leitor desempenha nesse processo, o que implica considerá-lo não apenas como um receptor de ensinamentos, mas, sobretudo, um sujeito ativo, que aceita ou rechaça o texto, à medida que o percebe vinculado ou não a seu mundo; assim, cabe à literatura infanto-juvenil o papel de suporte do jovem, ajudando-o a decodificar o próprio mundo, a partir de sua orientação para o receptor.

Uma vez abordada a estreita relação entre texto e leitor na produção literária infantil e juvenil, notadamente a partir da identificação entre leitor e personagem, procedemos, a seguir, à discussão da literatura infanto-juvenil produzida no Brasil, desde sua gênese na virada do século XIX para o XX até a produção relativa ao período pós-1960.

2.3 A TRAJETÓRIA DA NARRATIVA INFANTO-JUVENIL EM TERRAS BRASILEIRAS

Se Hans Christian Andersen tivesse nascido brasileiro, mestiço e lá longe... Se fosse alguém como Monteiro Lobato, por exemplo. Nesse caso, por mais absoluta que fosse a excelência de sua obra, por mais carregada de qualidades artísticas, com toda certeza o prêmio que estou recebendo hoje não teria o nome dele. Em outras palavras, esse Andersen hipotético continuaria invisível. No máximo, seria um patinho feio. Para sempre.

Ana Maria Machado⁶⁴

⁶⁴ MACHADO, Ana Maria. De olho no invisível. Discurso de aceitação do Prêmio Hans Christian Andersen, Congresso do IBBY, Cartagena de Índias, Colômbia, em 21/09/2000. In: _____. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 105.

Em suas diversas linhas, o gênero destinado a crianças e jovens brasileiros tem apresentado um significativo crescimento não apenas quantitativo, mas também qualitativo, de modo a tornar possível o mapeamento de uma história da literatura infanto-juvenil nacional. É preciso lembrar, no entanto, que essa expansão foi um processo bastante vagaroso e marcado por uma série de percalços. A conquista de autonomia e do estatuto artístico decorreu da gradativa conscientização por parte dos escritores de que escrever para o infante não implica escrever de modo infantilizado. É na esteira desse pensamento que afirmamos, com Laura Sandroni (1998, p. 26), que “o que agora se denomina impropriamente de *boom* do livro infantil nada mais é do que o resultado da sementeira não tão recente, aliada ao crescimento natural do público leitor e ao crescimento da classe média urbana.”

Do final do século XIX para este início de milênio uma quantidade imensurável de obras infantis e juvenis foi trazida à luz, perfazendo uma produção largamente heterogênea. Em virtude disso, a nossa produção ficcional endereçada a crianças e jovens foi tomando corpo e instituindo tradições autóctones, diminuindo, assim, a dependência, antes maciça, em relação aos produtos culturais importados.

Contabilizando mais de um século de história, a literatura infanto-juvenil nacional, em suas várias vertentes, oferece ao leitor contemporâneo um acervo considerável de boas obras, para serem lembradas por várias gerações. Desse modo, podemos dizer, apoiados no pensamento de Candido (1993), que o gênero alcançou tal maturidade que já se configura enquanto um *sistema de obras* interligadas por denominadores comuns, que permitem distinguir as características dominantes de uma fase. Sob esse viés, a produção literária brasileira voltada para crianças e jovens, devido à sedimentação de suas várias vertentes, pode ser subdividida em etapas⁶⁵, cada qual apontando características próprias dos períodos que serviram de pano de fundo à criação das obras. É, portanto, válido recuperar sua trajetória para compreender as qualidades que tem apresentado, tarefa que nos propomos a concretizar nos cinco tópicos subseqüentes⁶⁶.

⁶⁵ É importante lembrar que a divisão em etapas é apenas didática, tendo sido realizada apenas no intuito de sistematizar nosso estudo e fornecer uma visão global da evolução histórica do gênero.

⁶⁶ Ao realizarmos o percurso da trajetória da literatura infanto-juvenil brasileira, que se delinea a seguir, consultamos, entre outros, estudos como os realizados por: Leonardo Arroyo (1968), em *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984; 1993), em *Literatura infantil brasileira: história & histórias* e *Um Brasil para crianças*, Nelly Novaes Coelho (1987; 2000), em *A literatura infantil: história, teoria, análise e Literatura: arte, conhecimento e vida*, e Regina Zilberman (2003; 2005), em *A literatura infantil na escola* e *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*.

2.3.1 Os pioneiros do caminho

No Brasil, os primeiros livros destinados a crianças surgiram no início do século XX, ainda que durante o século XIX tenha havido alguns registros isolados. Com a instalação da Imprensa Régia, em 1808, dá-se início à publicação de livros infanto-juvenis sob a forma de traduções. Antes disso, a circulação de livros infantis, irregular e precária, era representada principalmente por edições portuguesas, escritas em uma linguagem castiça que estava longe de refletir o linguajar brasileiro.

Com o início das traduções e adaptações brasileiras de clássicos infanto-juvenis europeus, a partir de iniciativas como as de Carl Jansen e Figueiredo Pimentel, há uma adaptação da linguagem, de modo a abrasileirar os textos e gerar maior aproximação entre a criança e o gênero a ela destinado. No entanto, para Lajolo e Zilberman (1984), essas publicações isoladas são insuficientes para se falar em história da literatura infantil, que só teve início em meados da proclamação da República, quando o país nutria o desejo de se modernizar. Nesse período, a crescente urbanização favorece o surgimento da literatura infanto-juvenil, já que as massas se tornam consumidoras de produtos industrializados, entre os quais se situam os culturais.

É, sobretudo, através da conversão em instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade do país, de um lado, e, em obediência a um projeto nacionalista por meio do culto cívico e do patriotismo, de outro, que a literatura infanto-juvenil semeia suas primeiras obras, representando uma reação consciente ao domínio da metrópole. Chamados *Seletas*, *Antologias* ou *Livros de Leitura*, eram livros de feição didático-moralista adotados nas escolas, sendo um dos escritores mais difundidos do período o poeta parnasiano Olavo Bilac que, no que respeita à prosa infantil, escreveu *Contos pátrios* (1894), em co-autoria com Coelho Neto, e *Através do Brasil* (1910), com colaboração de Manuel Bomfim. Além de Bilac, merecem destaque Júlia Lopes de Almeida, autora, entre outros, de *Contos infantis* (1886), em co-autoria com sua irmã Adelina Lopes Vieira, e Tales de Andrade, autor de *Saudade* (1919)⁶⁷.

As obras dos autores citados funcionavam, via de regra, como veículo de propagação de uma imagem exemplar da criança, em obediência a interesses relacionados ao caráter didático-moralista. Era prática costumeira o inculcamento de valores e de normas de conduta,

⁶⁷ Conforme Lajolo e Zilberman (1993), *Saudade*, considerada a principal obra do autor, foi editada inicialmente pela Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo e considerada como uma espécie de “evangelho rural brasileiro”.

apregoados pela família e pela escola, cujo objetivo era promover a manutenção da estrutura social burguesa e da emergente economia capitalista. A criança, segundo esse modelo idealizado, não tinha voz; parecia haver um adulto falando por ela. Em muitos textos, era premiada se bem comportada e castigada se agisse de forma contrária ao que dela se esperava. Decorrentemente, os textos funcionavam como cartilhas educativas, com apologias à criança passiva, obediente, desvitalizada.

Zilberman (2003) constata que, nesse período, embora o ângulo temático desvele o caráter formador do texto, tal ângulo depende de uma série de recursos, sobressaindo-se sobre todos eles a manipulação da linguagem. Nesse sentido, a soberania do narrador sobre a dicção da personagem, a correção gramatical e a distância maior ou menor entre o emissor do relato e o sujeito da ação são meios através dos quais certos valores são impostos no âmbito do evento narrativo e, por extensão, do leitor. Delineia-se, assim, um modelo de leitura que exclui a decodificação do leitor.

É preciso lembrar, no entanto, que, se é verdade que autores como Olavo Bilac, Júlia Lopes de Almeida e Tales de Andrade, por meio de diferentes mecanismos de persuasão, revestiram-se da postura doutrinária que caracterizava suas obras destinadas à criança, isso, na realidade, ocorreu, de um lado, pelo fato de suas obras terem sido moldadas para o uso escolar, consistindo em uma leitura direcionada especificamente para a formação do infante; de outro, por estarem esses autores em consonância com a ideologia da época, cujo caráter conservador surgiu como decorrência do modelo cívico-pedagógico então em voga, da superficialidade das modificações promovidas em nome do progresso e da influência dos escritores europeus que também escreviam obras conservadoras.

Convém destacar, ainda, que, apesar de guiados pelo didatismo, que conferiu primazia ao inculcamento ideológico, traduzido na difusão de valores e comportamentos socialmente louváveis, os autores desse período apresentam grande importância histórica, em virtude do pioneirismo em lançar as sementes de uma literatura infanto-juvenil genuinamente brasileira.

2.3.2 Os caminhos abertos por Lobato

Se a literatura infanto-juvenil brasileira, em sua gênese, foi uma produção de caráter didático-moralista, na década de 1920, a partir da preocupação em escrever obras infantis em uma linguagem apropriada à faixa etária do leitor ao qual eram destinadas, toma corpo uma literatura mais comprometida com o universo infantil, cujo pioneirismo se deve a Monteiro Lobato, que, além de revigorar o gênero, a partir da publicação de *A Menina do Narizinho*

Arrebitado (1920)⁶⁸, revela igual espírito empreendedor, ao publicar os próprios livros, comprar a *Revista do Brasil*, transformando-a na mais importante publicação no gênero em sua época, e fundar e empresariar as editoras Monteiro Lobato e Cia., a Companhia Editora Nacional e a Brasiliense.

Tendo sido um divisor de águas na produção literária endereçada a crianças e jovens, e já consagrado como escritor quando começou a se dedicar ao gênero infantil, Lobato foi, com efeito, um grande inovador que, desfazendo-se das fórmulas “emboloradas”, rompeu com os valores tradicionais em prol da criatividade e da discussão crítica dos problemas sociais que assolavam o país e o mundo. Focalizando a perspectiva infantil, inovou, sobretudo, no que se refere à participação da criança na narrativa, escrevendo obras nas quais os pequenos leitores realmente puderam (e podem) *morar*, conforme havia desejado e expresso seu desejo em carta a Godofredo Rangel, com quem se correspondera por décadas.

Desiludido com os adultos e imbuído da crença de que somente as crianças poderiam transformar o mundo, Lobato problematiza temas até então considerados como parte exclusiva do mundo adulto, como a guerra, o petróleo, a ciência, a agricultura e a economia. Tais temas, contudo, são explorados pelo ficcionista de forma espontânea e lúdica, adequando-se, assim, ao nível de compreensão do pequeno leitor.

É verdade que permanece, em algumas de suas obras, certo viés pedagógico, ao focalizar a geografia, a história, a matemática, a gramática. É, entretanto, o tratamento literário dispensado, sobretudo através de uma linguagem transgressora, recheada de coloquialismos, neologismos e brasileirismos inovadores, características também presentes na linguagem consagrada pelo Modernismo, que faz a diferença fundamental, em relação aos escritores que o precederam. Além disso, é preciso lembrar que, se o autor revestia suas obras de certo cunho pedagógico, isso também se devia ao fato de a sua produção ser voltada para o mercado escolar, haja vista a inscrição “Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias” que consta no frontispício de *Narizinho Arrebitado*.

Convém frisar ainda que, mesmo que o propósito educativo estivesse presente, este não se fundava nos moldes de um pedagogismo tradicional, e sim nos de um ensino renovado,

⁶⁸ *A Menina do Narizinho Arrebitado*, publicada originalmente em 1920, foi reeditada em 1921 sob o título *Narizinho Arrebitado* cuja primeira tiragem foi, segundo Cavalheiro (1962), de 50.000 exemplares, fantástica para a época. Além de a tiragem ter se esgotado rapidamente em 8 ou 9 meses, Lobato ofertou mais 500 exemplares, como propaganda, a todos os grupos e escolas do Estado de São Paulo; logo depois, o livro foi adquirido pela Secretaria de Educação, num total de 30.000 volumes. Em 1931, quando retorna de Nova York, onde havia atuado, desde 1925, como adido comercial do Brasil, o autor organiza as *Reinações de Narizinho*. Nesta versão, além de acrescentar novas histórias à versão original, Lobato faz uma série de cortes e aprimora a linguagem, tornando-a mais espontânea e mais próxima da linguagem infantil.

alicerçado na prática dialógica, como mostra a dinâmica interação que se estabelece entre Dona Benta, de um lado, e seus netos Pedrinho e Narizinho, além dos bonecos humanizados Emília e Visconde de Sabugosa, de outro. Nessa relação, se Dona Benta exerce o papel de uma professora aberta às opiniões de seus discípulos e cuja sabedoria nunca implica exclusão do conhecimento das crianças, estas desempenham o papel de alunos atentos ao ensinamento do adulto, mas ao mesmo tempo marcados pela autonomia de pensamento, com pleno direito de interferir nas “lições”, contribuindo, assim, com a construção do conhecimento.

Desse modo, percebemos que, se nos textos infanto-juvenis que precederam a obra lobatiana a assimetria, explícita, entre o adulto e a criança configura dois pólos dicotômicos, com Lobato, vemos emergir uma nova imagem de criança, caracterizada pela autonomia e capacidade de ação. Isso, entretanto, não implica uma inversão dos papéis anteriormente atribuídos na relação criança/adulto, de maneira a instaurar uma nova assimetria. Pois a figura do adulto assume igual importância no universo ficcional proposto.

Em vista das considerações feitas, é possível afirmar que depois de Monteiro Lobato a literatura infanto-juvenil brasileira nunca mais foi a mesma. Tendo sido o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão, Lobato engendrou um universo ficcional único, representando verdadeiro salto qualitativo em relação aos autores que o precederam, o que nos permite falar em uma nova estética da literatura infanto-juvenil.

Uma vez que Monteiro Lobato começou a escrever para a infância em 1920, faz, portanto, mais de 80 anos que vem formando gerações de brasileiros, entre os quais se inclui uma gama de escritores que, como ele, se dedicou (ou vem se dedicando) ao público infanto-juvenil. São esses escritores que focalizamos em *Desbravando novos caminhos*, que constitui o último tópico deste capítulo. Antes, porém, convém discorrer sobre os escritores contemporâneos de Lobato, bem como acerca do período de estagnação que se seguiu ao período lobatiano, assuntos estes que serão tratados nos dois tópicos subseqüentes.

2.3.3 Caminhos que se cruzam

Segundo estudos de Lajolo e Zilberman (1984), no período compreendido entre 1920 e 1945, amplia-se a quantidade de obras, o volume de edições e o interesse das editoras, fato que confere consistência e durabilidade à produção literária destinada a crianças e jovens do Brasil. O sucesso responsável por consagrar Monteiro Lobato suscita a adesão de outros

escritores ao gênero, sendo a maior parte proveniente da recente geração modernista, como Graciliano Ramos, Érico Veríssimo e Menotti del Picchia. Entretanto, não é de forma imediata que os caminhos desses escritores se cruzam com os de Lobato.

Se, na década de 1920, são raros os escritores que produzem paralelamente ao criador do Sítio do Pica Pau Amarelo, na década de 1930, porém, inicia-se uma das etapas mais frutíferas da ficção infanto-juvenil brasileira, já que aparecem novos autores, como Viriato Correia, além dos mencionados escritores modernistas, que migram para a literatura infanto-juvenil. Constata-se um crescimento quantitativo da produção endereçada a crianças e jovens, que se relaciona de perto com a consolidação da classe média, a expansão da escolarização e o novo estatuto da arte literária após a revolução modernista. Cresce o público consumidor, o que acelera a oferta e intensifica o interesse das editoras.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1993), a literatura infanto-juvenil do período em questão encontra-se integrada aos problemas, ideais e realizações da época, mas isso não significa que os reflita mecanicamente nem que os sonegue. A questão é mais complexa e, ao se examinar a produção do período, verificam-se algumas constantes que acabam caracterizando temática e procedimentos próprios da ficção infanto-juvenil dessa época.

O espaço predominante nas narrativas é o rural, que aparece representado por diferentes pontos de vista, tanto no sentido de elogiá-lo como de criticá-lo. Além disso, verifica-se a exploração do folclore, como ocorre em *Histórias da Velha Totônia* (1936) de José Lins do Rego e *Histórias de Alexandre* (1944) de Graciliano Ramos; exploram-se histórias de aventuras e o tema da viagem, em narrativas como *Viagens de João Peralta e Pé-de-Moleque* (1931) de Menotti del Picchia e *A terra dos meninos pelados* (1939) de Graciliano Ramos; e livros dirigidos ao uso pedagógico, como é o caso de Viriato Correia, em *História do Brasil* (1934), e de Érico Veríssimo, em *As aventuras de Tibicuera* (1937).

Apesar de permanecerem características que predominaram no período anterior, houve uma gradativa emancipação das condições que, nas origens do gênero, impediram a própria autonomia. A linguagem de autores como Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Menotti del Picchia e, sobretudo, Monteiro Lobato foi renovadora, de modo a romper com a dependência em relação à norma escrita e ao padrão culto, incorporando, em seu lugar, a oralidade sem infantilidade, o que facilitou a identificação com o leitor. Por essas razões,

Monteiro Lobato, o principal inovador, chegou a ter muitos seguidores, cuja maioria, contudo, não conseguiu obter a mesma eficácia estética⁶⁹.

Em vista do exposto, podemos, pois, afirmar que a produção do período demonstra a permanência do gênero, uma vez que, se algumas das obras que aí nasceram caíram no esquecimento e se outras apresentam apenas importância documental, há aquelas que continuam sendo lidas e, portanto, atualizadas pelo leitor todas as vezes em que este as lê.

2.3.4 Caminhos estagnados

No contexto da década de 1950, o país crescia, devido ao nacionalismo desenvolvimentista que se seguiu ao final da Segunda Guerra. É projetada e construída, para sede da nova capital, a cidade de Brasília, de modo a favorecer o crescimento da região Centro-Oeste até então pouco povoada, patrocina-se uma política nacional de exploração das riquezas naturais, impulsiona-se a indústria brasileira, funda-se a Petrobras. Paralelamente, na esfera da literatura infanto-juvenil, refletia-se esse crescimento, mas apenas em termos quantitativos, uma vez que a indústria do livro se solidificou e a escola, cujo resultado mais imediato é o acesso à leitura, se expandiu.

Após o gênero ter se estruturado através de Monteiro Lobato, cuja obra se estende até 1944, com a publicação de *Os doze trabalhos de Hércules*, instaura-se uma intensa produção e fabricação serial, respondendo à crescente demanda do mercado. Foram expressivas a profissionalização e a especialização de editoras e escritores, mas houve uma carência de obras dotadas de qualidade estética, sendo a tendência predominante caracterizada, ainda, pela projeção de uma imagem idealizada da criança.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1993), os autores infanto-juvenis do período não fogem ao lugar-comum da representação idealizada do mundo rural, que aparece sob duas formas: na primeira, a ação transcorre numa fazenda de café decadente, que é reerguida graças à iniciativa de crianças, como é o caso de *As terras do Rei Café* (1945) de Francisco Marins; na segunda, a ação se desenrola numa fazenda provavelmente destinada à cafeicultura, mas que apresenta pouca relação com a vida local, uma vez que o espaço se

⁶⁹ De acordo com Zilberman (2005), são continuadores de Lobato os seguintes escritores: Maria José Dupré, com suas histórias protagonizadas pelo Cachorrinho Samba; Francisco Marins, que adotou uma das principais idéias de Lobato, qual seja, a invenção de um espaço imaginário que denominou Taquara-Poca; e Jeronymo Monteiro, considerado por Zilberman como o seguidor mais credenciado de Lobato.

converte em reduto de lazer para crianças do meio urbano que o visitam em férias ou em expedições aventureiras, como exemplifica *A ilha perdida* (1945) de Maria José Dupré.

Outro veio explorado são as narrativas protagonizadas por bandeirantes à procura de riquezas no interior do Brasil. Ao contrário da temática anterior, os heróis não são crianças, e sim adultos ou rapazes que atravessam selvas inóspitas, habitadas por populações indígenas, as quais são toleradas apenas quando se deixam civilizar pelos brancos, mediante a catequese. São exemplos dessa vertente *Coração de onça* (1951) de Ofélia e Narbal Fontes e *Expedição aos Martírios* (1952) de Francisco Marins.

Em relação à manipulação lingüística, a opção por um padrão culto e a atitude discriminatória face a fala regional dos mais humildes endossam uma postura normativa e autoritária, igualmente adotada pela literatura infanto-juvenil no plano temático. Como observam Lajolo e Zilberman (1984), a recusa à experimentação e o recuo face à oralidade, conquista de autores como Graciliano e Lobato, contaminam o gênero com uma perspectiva conservadora, indicando um retrocesso em relação ao patamar atingido antes pelo gênero.

Destronando o mito das epopéias bandeirantes, Jeronymo Monteiro é considerado o único autor que evita esse retrocesso. A figura do índio que, nas obras de Francisco Marins e Ofélia e Narbal Fontes, sinalizava a primitividade indesejável, recupera sua dignidade com Monteiro, que o vê como a grande vítima da ambição humana, sendo sua moradia, a Amazônia, representada miticamente como o retrato do paraíso.

Nos momentos em que as crianças protagonizam as histórias desse autor, como em *Bumba, o boneco que quis virar gente* (1955), elas fogem do modelo idealizado e exemplar, caracterizando-se por gestos de rebeldia, de modo a seguir os moldes das personagens infantis engendradas por Lobato. São, porém, raros os autores do período que apreendem a lição lobatiana. De fato, Jeronymo Monteiro constitui uma exceção à regra, assim como Alfredo Mesquita, cujo livro *Sílvia Pélica na Liberdade* (1949) também integra a perspectiva infantil.

Percebe-se, portanto, que a literatura infanto-juvenil produzida nesse período refletiu o seu tempo. De um modo geral, não deu espaço à expressão popular nem se sentiu constrangida de copiar os modelos perpetrados pela cultura de massa, que se revelou atuante nos mecanismos de produção em série e na reprodução de uma ideologia pretensamente progressista, mas, na realidade, profundamente fincada na tradição e comprometida com os setores dominantes da sociedade.

2.3.5 Desbravando novos caminhos

Em meados dos anos 1960, multiplicam-se instituições e programas voltados para a literatura infanto-juvenil e, nos anos 1970, devido aos baixos índices de leitura, o Estado se mobiliza e investe no gênero, de modo que passa a vigorar uma concepção mais moderna de política cultural. Devido a tais circunstâncias, há uma complexidade progressiva no modo de produção dos bens culturais, que passa a relacionar-se mais de perto com o desenvolvimento capitalista do país. A par da referida malha institucional que se ocupa da literatura, verifica-se a modernização da indústria editorial e a profissionalização de escritores, o que impulsiona a regularidade dos lançamentos e o fortalecimento de um público leitor.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1993), essas alterações inserem-se no contexto maior da cultura brasileira, na qual se observa a ascensão de diversos meios de comunicação de massa, que, embora aparentemente constituam-se rivais para a cultura escrita, em especial para a literatura, representam uma nova possibilidade de o escritor profissionalizar-se. Todas essas alterações no contexto cultural brasileiro afetam a literatura, entendida esta tanto como instituição, quanto como texto.

No entanto, todas essas alterações ocorridas no contexto cultural afetam não só a literatura em geral, mas também a literatura infanto-juvenil, que tem sua destinação pedagógica reforçada, no dizer de Lajolo e Zilberman (1993). Nessa medida, se, em seu período formativo, o gênero encontrava-se fortemente atrelado à escola e a instituições ligadas a ela, a infra-estrutura cultural desenvolvida nos anos 1960 e 1970 reforça essa dependência pedagógica, tanto no que se refere ao seu nível externo (âmbito da circulação), como no que diz respeito ao seu nível interno (âmbito do texto).

É em função da referida destinação pedagógica, que a leitura patrocinada pela escola brasileira nesse período relaciona-se diretamente com a leitura prevista por muitos livros infantis contemporâneos:

[...] leitura dirigida e orientada, recurso de inculcação de certos valores, comportamentos e atitudes que, se não são mais conservadores como eram as atitudes e comportamentos de que se fazia porta-voz a literatura infantil brasileira ao tempo de sua formação, continuam em sintonia com uma concepção de leitura e literatura infantil que as vê como agente civilizador e educativo. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1993, p. 174-175)

Nessa ordem de idéias, a destinação pedagógica presente na gênese da literatura infanto-juvenil continua de certa forma atuante em grande parte da produção contemporânea, ainda que sob uma nova roupagem, ou seja, os autores passaram a comprometer-se com outros valores, mais modernos e, acredita-se, emancipadores. Trata-se daquilo que Perrotti

(1986), em *O texto sedutor na literatura infantil*⁷⁰, chama de “utilitarismo às avessas”, ou seja, em muitas obras, os conteúdos e valores tornam-se renovados, mas o utilitarismo permanece em relação à manutenção do princípio do ensinamento e da eficácia junto ao leitor.

Por outro lado, Perrotti (1986) observa que a década de 1970 é pródiga não apenas em obras caracterizadas pelo “utilitarismo às avessas”, mas também em obras que colocam em crise o discurso utilitário, assim como aquelas que, devido ao alto índice de renovação, caracterizam-se pela instauração do discurso estético. No tocante às obras responsáveis por colocar o utilitarismo em crise, obteve-se um quadro literário que, se não consegue abolir o utilitarismo, consegue ao menos fazer-lhe frente, reduzindo-lhe o espaço. Quanto às obras delineadas pelo discurso estético, entre cujas características predominam a indeterminação e a participação do leitor, o autor afirma que é em tais obras que encontramos os momentos que marcam uma verdadeira ruptura com a tradição utilitária no Brasil.

Segundo Lajolo e Zilberman (1993), o engajamento de intelectuais na vida política volta a manifestar-se no decorrer dos anos 1960, tanto na produção literária não-infantil, como na infantil. Em relação a esta última, o engajamento social esboça seus primeiros passos, através de uma representação mais crítica da realidade contemporânea. Se até a década de 1950, predominava a representação do mundo rural, com histórias ambientadas em fazendas de café, em ilhas perdidas e personagens tomando parte em epopéias bandeirantes, a partir da década de 1970, o contexto urbano é introduzido nas obras infantis, de modo que estas começam a se aproximar das tendências então vigentes na literatura não infantil, como exemplificam *O menino e o pinto do menino* (1975) de Wander Piroli, *Pivete* (1977) de Henry Côrrea de Araújo e *Os meninos da rua da Praia* (1979) de Sérgio Caparelli⁷¹.

Diretamente associada à tematização do contexto urbano, instaura-se uma intensa relação entre a literatura infanto-juvenil e a cultura de massa. Essa relação se acentua na vertente policial e de ficção científica, gêneros que, fortalecidos pela indústria cultural norte-americana, têm trânsito irrestrito tanto dentro como fora da escola e cujo êxito parece indicar o imediatismo e a facilidade com que satisfazem o horizonte de expectativas de seus leitores.

⁷⁰ Nesse livro, que resultou da dissertação de mestrado do autor, este, a partir da diferenciação efetuada entre o discurso instrumental, o utilitário, o utilitarismo às avessas e o discurso estético, assinala que a literatura é sempre permeada, em menor ou maior grau, pelo caráter instrumental, pois, mesmo nas produções mais emancipatórias, a instância ideológica e a busca de adesão estão sempre presentes.

⁷¹ A obra *Os meninos da rua da praia* difere, no entanto, das demais obras citadas, uma vez que a representação realista não aparece isoladamente, mas em conjugação com a fantasia, conciliando, assim, recursos e pontos de vista geralmente tratados como antagonísticos por certos autores.

No entanto, ter traços herdados da cultura de massa não significa que essa vertente seja produzida necessariamente a partir de clichês e estereótipos. É com João Carlos Marinho que se observa a ruptura, nas aventuras protagonizadas pela turma do Bolachão. Se, de um lado, o autor não deixa de aderir aos padrões da vertente escolhida, o que se verifica através da produção de obras em série, de outro, suas obras mostram-se inovadoras, uma vez que são fecundadas pelo humor, *non sense*, paródia e imprevisibilidade.

Além da linha verista e da novela policial e de ficção científica, muitas outras tendências se delineiam nas últimas décadas de produção ficcional para crianças e jovens brasileiros. Apenas para citar alguns exemplos, podemos mencionar a renovação dos contos de fadas, como é possível constatar em *A fada que tinha idéias* (1971) de Fernanda Lopes de Almeida; a valorização do folclore, em obras como *Meu livro de folclore* (1997) de Ricardo Azevedo; e a representação renovada da imagem do índio, como exemplifica *Apenas um curumim* (1979) de Werner Zotz.

Em relação à literatura infanto-juvenil produzida mais recentemente, verificam-se alguns procedimentos experimentais que dão prosseguimento às rupturas produzidas pelo gênero nas décadas de 1960 e 1970. Se, nestas décadas, constatou-se um significativo espessamento do discurso literário, permitindo ao texto auto-referenciar-se, através de procedimentos metalingüísticos e intertextuais, nas últimas duas décadas, essa tendência permanece em autores que constroem obras bastante originais e inovadoras que, rompendo com os horizontes de expectativas do leitor, conduzem-no à reflexão acerca da própria matéria literária. Entre as obras dos anos 1960-70 que empregam tais procedimentos podemos citar *Marcelo, marmelo, martelo* (1976) de Ruth Rocha, e, em relação aos anos 1980-90, verifica-se o emprego desses recursos em obras como *Um homem no sótão* (1982) de Ricardo Azevedo e *Amigos secretos* (1996) de Ana Maria Machado.

É dentro dessa constelação de escritores que começaram a produzir, sobretudo, a partir da década de 1970, que se situa Lygia Bojunga Nunes, em cujas obras aparecem, conforme veremos no capítulo seguinte, vários dos aspectos presentes nas obras desses autores, tais como: o emprego do coloquialismo, o viés crítico na discussão de problemas sociais, a exploração da metalinguagem, a valorização da perspectiva infantil e a interação texto/leitor.

Em síntese, vimos, no decorrer deste capítulo, questões relativas à natureza, funções, leitura, leitor e história da literatura infanto-juvenil. Em um primeiro momento, discutimos a duplicidade do gênero, que, ao mesmo tempo em que porta a possibilidade de se aproximar da arte literária em geral através da escrita emancipatória, possui especificidades que exigem uma adaptação face ao destinatário. Além dessa duplicidade, pudemos perceber alguns limites

existentes entre a produção literária infantil e a juvenil e o papel formador/conformador que pode exercer tal produção. Em seguida, discutimos acerca do leitor-criança e da leitura por este realizada. Discorremos, por fim, sobre a evolução histórica da literatura infanto-juvenil brasileira, desde a sua gênese até a atualidade.

Em vista das considerações delineadas, convém procedermos à análise interpretativa e comparativa do *corpus*, mediante a aplicação das formulações teóricas já discutidas e sistematizadas. É essa meta que pretendemos alcançar no capítulo seguinte.

III

TRILHANDO OS CAMINHOS BOJUNGUIANOS

Terminamos o capítulo anterior percorrendo sobre os autores da literatura infanto-juvenil contemporânea, encerrando, com isso, o panorama histórico da produção literária nacional endereçada a crianças e jovens. Cabe agora canalizarmos nossa atenção para a apresentação da autora selecionada e para a análise do *corpus*. Em relação ao primeiro aspecto, é no tópico *Lygia Bojunga Nunes: a mulher por trás da obra* que nos propomos a apresentar dados gerais da autora e de sua obra, a fim de melhor situar o leitor.

Uma vez apresentadas a autora e sua obra, verificaremos, em *A entrada do leitor no texto bojunguiano*, os modos pelos quais o leitor implícito de *Angélica* e *O Abraço* pode adentrar as estruturas dos mundos ficcionais aí constituídos. Examinaremos, por fim, em que medida tais obras se aproximam ou se afastam, objetivo que concretizaremos em *Angélica e O Abraço: ponto e contraponto*.

3.1 LYGIA BOJUNGA NUNES: A MULHER POR TRÁS DA OBRA⁷²

Acho que o relacionamento entre o Escritor (genuíno) e o Leitor (genuíno) está carregado de magia. É impressionante a química que se processa entre um e outro, produzida por aqueles sinais fabulosos: as letras. Acho que, ao contrário dos outros, é um relacionamento pra ser aprofundado à distância e, sobretudo, pra ser feito através de um mensageiro: o personagem criado.
*Lygia Bojunga Nunes*⁷³

Aplaudida no Brasil e no exterior, com obras traduzidas para 19 idiomas, Lygia Bojunga Nunes é, hoje, um dos nomes mais expressivos do movimento renovador da literatura infanto-juvenil brasileira, destacando-se por manter em suas obras indiscutível qualidade literária, originalidade ímpar e altíssimo nível de criação.

⁷² Além das referências utilizadas no corpo do texto, cf. sobre Lygia Bojunga e sua obra: “A estrutura do poder em Lygia Bojunga Nunes”, de Laura Sandroni (1980); “Transpondo a dor em cor, a letra em palco: textos de Lygia Bojunga Nunes”, de Marta Morais da Costa (1992-1993); “O ‘sopro de vida’ em *O sofá estampado*”, de Ana Maria Lisboa de Mello (2002); “As netas de Emília e Narizinho: representações de gênero na literatura infanto-juvenil”, de Suely da Fonseca Quintana (2002).

⁷³ NUNES, Lygia Bojunga. Entrevista com Lygia Bojunga Nunes. In: SANDRONI, Laura. *De Lobato à Bojunga: as renaixências renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987, p. 173.

Autora de *Os Colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979)⁷⁴, *O Sofá Estampado* (1980), *7 Cartas e 2 sonhos* (1983), *Tchau* (1984), *O Meu Amigo Pintor* (1987)⁷⁵, *Nós Três* (1987), *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes* (1988)⁷⁶, *O Pintor* (1989, teatro), *Nós três* (1989, teatro), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *Seis Vezes Lucas* (1995), *O Abraço* (1995), *Feito à Mão* (1996), *A Cama* (1999), *O Rio e eu* (1999) e sua mais nova produção, *Retratos de Carolina* (2002), Lygia Bojunga teve todas as suas obras laureadas, perfazendo um total de 36 prêmios. Dentre estes merecem destaque a Medalha Hans Christian Andersen (1982), o maior prêmio do IBBY (International Board on Books for Young People), considerado o Nobel da literatura infantil e juvenil⁷⁷, e o Prêmio em Memória de Astrid Lindgren (ALMA – Astrid Lindgren Memorial Award), recebida em 2004 pelo governo sueco e que, ao lado do prêmio Andersen, consiste, hoje, em uma das maiores premiações internacionais do gênero⁷⁸.

O escritor e crítico cubano Rodríguez (2003, p. 6), em texto publicado no *site* “Taller de Talleres”, em que tece comentários sobre os prêmios Andersen, rende merecidos aplausos à escritora:

[...] em 1982, uma escritora da América Latina conquista o Prêmio Andersen. E que escritora! Sem exagerar, pode-se afirmar que se trata de uma das vozes mais singulares e atrativas da literatura infantil no século XX: a brasileira Lygia Bojunga Nunes. Esta autora é amplamente conhecida graças a novelas como *Angélica*, *Meu amigo pintor* e *O sofá estampado*.⁷⁹

⁷⁴ Esse livro foi filmado na TV sueca e encenado na Alemanha e na Holanda, confirmando a vocação de Lygia para a literatura feita também para os palcos (*site* JB online, em matéria publicada em 17/05/2003).

⁷⁵ Essa obra, segundo Marchi (2000), inovou desde o momento da criação: tendo sido uma narrativa encomendada pela editora para integrar a série “Arte para criança”, teve por base os quadros de Tomie Ohtake e foi publicada, a princípio, sob o título *7 Cartas e 2 Sonhos*, em 1983. Em 1984, foi publicada na Espanha, e, posteriormente, foi adaptada para o teatro, recebendo os prêmios Mambembe e Molière, este até então conferido apenas a peças direcionadas para adultos. Em 1987, a obra foi editada em sua forma narrativa, com o título *O Meu Amigo Pintor* e, finalmente, em 1989, foi publicada em sua forma teatral, recebendo o título *O Pintor*.

⁷⁶ Essa obra, cujo título original era *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*, foi posteriormente alterado para *Livro: um encontro com Lygia Bojunga* e, mais recentemente, ao ser lançado pela Casa Lygia Bojunga, sofreu nova modificação, passando a se chamar *Livro: um encontro*.

⁷⁷ Primeira escritora fora do eixo Europa-Estados Unidos contemplada com a Medalha Andersen, Lygia Bojunga obteve, com esse prêmio, consagração internacional.

⁷⁸ Como Lygia não era candidata do Brasil, o recebimento desse prêmio foi uma grande surpresa para a própria autora. Conforme comenta em entrevista a Edney Silvestre, esse prêmio foi criado em três categorias: o visual, as ilustrações e projetos de livro, e o júri, por unanimidade, acumulou as três categorias para a autora. Com o capital proveniente do prêmio, diz, nessa mesma entrevista, que pretende criar uma fundação para pessoas carentes, voltada para projetos culturais em torno do livro: “Eu gostaria de fazer um redondo disso tudo. [...] Um redondo do que conquistei com meu trabalho e aí deixar essa modesta coisa, assim como um grão de areia, um pequeno legado pro meu país.” (BOJUNGA, 2004b).

⁷⁹ Tradução nossa do original: *en 1982, una escritora de América Latina alcanza el Premio Andersen. ¡Y qué escritora! Sin exagerar, puede afirmarse que se trata de una de las voces más singulares y atractivas de la literatura infantil en el siglo XX: la brasileña Lygia Bojunga Nunes. Esta autora es ampliamente conocida gracias a novelas como Angélica, Mi amigo el pintor y El sofá estampado.*

Sergio Andricaín, sociólogo, crítico e editor cubano, assinala, em *site* da revista *Cuatrogatos*, que, de fato, Lygia “é um clássico vivo da literatura infantil ibero-americana. Por isso, cada novo livro é recebido com grandes expectativas, e o mesmo sucede com qualquer nova edição de um texto já conhecido, pois nos brinda com a oportunidade de voltarmos a lê-lo.”⁸⁰

Mas, afinal, quem é essa mulher, alvo de tantos e merecidos elogios? Pesquisando de página em página e navegando de *site* em *site*, ficamos sabendo que Lygia Bojunga Nunes é gaúcha de nascença e carioca de coração. Tendo nascido em 26 de agosto de 1932, em Pelotas (RS), lá viveu sua primeira infância. Tinha 8 anos, quando se mudou para o Rio, onde aprendeu a amar o mar, como ela mesma se expressa no seu *site* Casa Lygia Bojunga: “ao nos mudarmos para o Rio, fomos morar em Copacabana e eu logo me entreguei ao mar, à praia e à vida do bairro de tal maneira que parecia até que o planeta Terra tinha um só nome: Copacabana”. Em *O Rio e eu*, a autora também nos conta da paixão (e das decepções) que permearam sua relação com a cidade; relação que tivera início a partir das divertidas histórias contadas por Maria da Anunciação, que, anunciando o Rio, despertou o imaginário da menina Lygia: “nessa cidade onde o cristo morava, feito coisa que era pouco ter bonde cheio de gente pendurado lá no céu, ainda tinha praia, imagina! praia e mar.” (BOJUNGA, 1999c, p. 19).

Adolescente, Lygia, então com 14 anos, entrou em um internato de freiras, em Minas Gerais. Cada vez mais fascinada pelos rituais católicos e convencida de sua vocação para a vida religiosa, estava prestes a iniciar o noviciado, quando, durante certas férias no Rio, apaixonou-se por um garoto de tal forma, que a fez desistir da vida religiosa: “O tempo de férias tinha sido curto, mas foi o suficiente pra deixar entrar um rapaz na minha vida. O tal do primeiro amor, ‘que é belo e forte’. Muitas vezes nem é tão belo assim... Mas é sempre forte, sim. Muito forte.” (BOJUNGA, 1999b, p. 47).

Sua primeira experiência profissional, no meio artístico, foi como atriz de teatro: abandonando um vestibular de Medicina, Lygia, então com 19 anos, dá início à sua carreira teatral, ao ser classificada em primeiro lugar para estrear a peça inaugural do Teatro Duse, criado por Paschoal Carlos Magno, o fundador do Teatro do Estudante no Brasil. Assim que a peça estreou, foi contratada pela companhia de teatro profissional Os Artistas Unidos, liderada por Henriette Morineau, e foi lá que trabalhou ao lado de grandes nomes da dramaturgia brasileira, como Fernanda Montenegro.

⁸⁰ Tradução nossa do original: *es un clásico vivo de la literatura infantil iberoamericana. Por eso, cada nuevo libro es recibido con grandes expectativas, y lo mismo sucede con cualquier nueva edición de un texto ya conocido pues nos brinda la oportunidad de volverlo a leer.*

Ao constatar que, mesmo apaixonada pelo teatro, seu temperamento não correspondia à vida atribulada de atriz⁸¹, Lygia passa a escrever, traduzir e adaptar peças, respectivamente, para o rádio e a TV: “foi o meu começo de escrever-para-ser-paga. Querendo dizer com isso que aquele foi um tempo em que eu escrevia todo o dia porque eu precisava de dinheiro e não porque eu precisava escrever.” (BOJUNGA, 2001b, p. 40). Trabalhou nesse ramo por 10 anos, até que um dia sentiu-se incomodada pela estranha sensação de “o que que eu tô fazendo aqui”:

Eu ficava olhando pra cara dela [da sensação], achando que ela era mesmo *muito* esquisita: eu já não tinha mais dúvida que a minha vocação era escrever; eu estava sempre escrevendo; estava sempre ganhando dinheiro com a minha escrita; então o que que aquela sensação desajeitada de o que que eu tô fazendo aqui tava fazendo ali?

Acho que a palavra *desajeitada* calhou bem: afinal de contas, ano atrás de ano eu ia seguindo o jeito-modelo, toda esquecida que escrita é feito gente, cada uma tem um jeito [...]; e de tanto eu ver jeito-modelo na tevê, na revista e no jornal, eu tinha acabado sem me lembrar de prestar atenção [...] qual era o jeito que *eu* tinha, não só de escrever, mas de tudo também, de comer, de morar, de amar, de criar.

Foi quando eu dei pra ruminar o jeito que eu tinha, que eu comecei a namorar a idéia de escrever livro. (BOJUNGA, 2001b, p. 50).

Nessa ocasião, Lygia, resgatando o *eu-artesã* que nascera quando de seus primeiros contatos com o lápis, o apontador e a borracha, reinicia essa íntima relação com a escrita, propiciando-lhe a (re)descoberta de sua verdadeira vocação:

Eu estava tão condicionada a comprimir os meus personagens em tantas falas, tantas cenas, tantas laudas, sabendo que era só deixar eles se mostrarem mais um bocadinho que lá vinha a verbo arrepiante: CORTA! que eu fiquei cheia de dedos pra fazer uso da liberdade que eu sentia o tempo todo me rondando. [...]

Aquela sensação de liberdade começou a me deixar meio delirante [...]: agora eu vou fazer uma cena de cabeça pra baixo; agora eu vou fazer um capítulo do lado avesso; agora eu vou escrever uma linha plantando bananeira.

A minha escrita foi ficando uma confusão.

Mas, pela primeira vez na vida, eu me dava ao luxo de ficar corrigindo e reescrevendo o meu texto, na tentativa de suavizar um pouco os solavancos da minha prosa [...].

O luxo de corrigir e reescrever, somado à sensação da liberdade me rondando, me roçando, me envolvendo, fez uma impressão tão forte dentro de mim, que eu saí desse primeiro encontro pressentindo que fazer literatura ia ser pra mim uma imensa aventura interior. E desde esse dia eu confundo as palavras livro e livre: me acontece muito querer dizer uma e sair a outra. (BOJUNGA, 2001b, p. 54-55)

Como relata a própria Lygia, esse *eu-artesã* permanecera adormecido “lá por baixo das várias camadas de vida” que lhe foram acontecendo. Foi numa época em que deu vazão

⁸¹ Em entrevista a Edney Silvestre, Bojunga (2004b) declara: “Como é que a gente pode ser tão apaixonada por uma coisa e não ter vocação... pode até ter talento para aquela coisa e diziam que eu tinha... mas não ter vocação para aquela coisa. A vida do teatro sempre me sufocou. Eu não sou uma pessoa agregária. Positivamente. [...]. Eu gosto, eu gosto da solidão.”

ao seu *eu-viajante*, que a autora reencontrou, num mercado de artesãos da Cidade do México, a artesã que havia dentro dela: “que forte que era a ligação de cada um no que fazia, que intimidade tão grande com o material trabalhado! Cara, corpo e mão do artesão formavam uma liga, uma integração, um redondo com o objeto feito, meu deus! que lição de vida essa interação ser/fazer.” (BOJUNGA, 1999b, p. 59). Uma vez resgatada a Lygia-artesã, a autora resgata o *prazer-prazer*⁸² de tecer personagens, cujos primeiros fios foram desfiados na mais tenra infância. Foi imitando sua mãe, que, ensimesmada, gostava de conversar com seus botões, que a Lygia-menina criou, antes mesmo de aprender a ler, suas primeiras personagens:

No fundo mais fundo de tudo que é costureiro, em qualquer pacotinho que eu encontrava no meio de linha e de lã, lá estava eu fuçando, atrás de novos botões pra conversar. De quê? Ora, do casamento do botão de madeira, do nascimento do botão de madrepérola, do noivado do botão de metal, da doença e morte de um botão sem furo. E, já imitando o mundo adulto, que parecia achar muito natural a estranhíssima divisão adotada de alguns ricos para muitos pobres, eu também, lá no meu mundinho, já tinha os Botões Ricos (trabalhados em metal) e uma porção de Botões Pobres (de pano e de osso) pra conversar. (BOJUNGA, 1999b, p. 12)

Buscando um contato mais íntimo com a natureza, a autora, aos 26 anos, foi morar no fim de um vale, nas montanhas do Rio, lugar com o qual se identificou de imediato: “Senti o meu pé se fincando na terra. Olhei em volta. Achei que eu estava num bom lugar pra plantar uma casa.” (BOJUNGA, 1999b, 33).

Tendo se casado pela primeira vez aos 21 anos, divorcia-se em 1960, e, anos depois, vem a se casar com Peter, um inglês que “o acaso trouxera àqueles verdes”, e para quem dedica a grande maioria de suas obras. Com ele, funda uma pequena escola rural chamada Toca, que permanece ativa por 5 anos.

Em 1982, muda-se para a Inglaterra onde compreende que “o escritor é cidadão da sua língua”. Entre a neblina de Londres e o sol do Rio, cidades onde fixou as moradias apelidadas de Boa Liga⁸³, Cata-vento⁸⁴ e Crow’s Nest⁸⁵, Lygia privilegia, cada vez mais, a cidade do

⁸² Diferenciando o *prazer-prazer* do *prazer-álvio*, Lygia comenta que as personagens que fazia, por encomenda, para o rádio e a TV, apenas lhe proporcionavam um *prazer-álvio* quando concluídas, enquanto que só as personagens que passou a construir em seus livros eram capazes de lhe dar um *prazer-prazer*. (BOJUNGA, 1999b).

⁸³ Ao falar sobre esse lugar, um sítio localizado numa região montanhosa do Rio, matriz de sua editora, Lygia nos diz que o nome nasceu a partir do encontro com Peter: “um dia bateu um inglês na minha porta, falando um português-quase-nenhum, será que, por acaso, eu falava a língua dele? Até que eu falava. Ah, que alívio! então ia dar pra saber uma porção de coisas. Deu. Está dando até hoje. E, da boa liga que a gente fez de cara, nasceu o nome do sítio.” (BOJUNGA, 1999b, p. 31).

⁸⁴ O Cata-vento é uma casa que Lygia comprou em São Pedro d’Aldeia, na época uma praia deserta. Em *Retratos de Carolina*, a personagem central, no diário que escreve após reivindicar mudanças com relação à própria história, nos conta que, quando Lygia se deparou com o lugar – “A praia deserta. O mar encapelado. As dunas e as salinas a perder de vista.” – apaixonou-se na hora por ele e “de saída achou a casa mais com jeito masculino que feminino, chamou ela de Cata-vento.” (BOJUNGA, 2002b, p. 171-172).

carnaval, sobretudo depois de ter fundado a própria editora – a Casa Lygia Bojunga, criada no intuito de satisfazer ao íntimo desejo da autora de conhecer todo o processo que envolve o livro, da produção à recepção: “Essa minha relação com o livro eu quero levar até o fim, tanto que eu resolvi criar a minha casa editora para agora eu puder tratar de toda essa parte que, em geral, escritor nenhum, nem eu no passado quis me meter nisso. [...] Mas agora, passo a passo, eu tô aprendendo todo o caminho. Vou até o fim”. (BOJUNGA, 2004b).

Em 1988, a ficcionista retorna à vida teatral, escrevendo e apresentando o monólogo *Livro*, encenado em diversos palcos de bibliotecas, universidades e espaços culturais do Brasil e do exterior, dando início a um projeto que batizou de *As Mambembadas*: “Pela primeira vez, eu andava de norte a sul, de leste a oeste, não como turista, nem mesmo como viajante, mas como uma trabalhadora que, muitas vezes, antes de ir pra cena, saía batendo rua, na companhia de uma professora, de um livreiro, de uma leitora dedicada, à procura de um refletor [...]” (BOJUNGA, 1999b, p. 65).



Figura 1: Lygia Bojunga Nunes em apresentação ao monólogo “Livro”
Foto de Maria Clotilde Santoro e Cláudia Santana
Fonte: BOJUNGA (2001b)

No decorrer dos anos 90, a autora desenvolveu mais três trabalhos dentro desse projeto, buscando conciliar a Lygia-atriz com a Lygia-escritora. Os trabalhos levados ao palco foram os monólogos *Fazendo Ana Paz*, em que representou as sete personagens da história, *De cara com a Lygia* e *Depoimento*, todos voltados para a teatralização do fazer literário.

⁸⁵ O Crow’s Nest é o nome atribuído por Peter ao estúdio da autora, em Londres. Em *Feito à Mão*, Bojunga (1999b) relata que, segundo Peter, a expressão “crow’s nest”, além de designar ninho do crow (espécie de corvo ou gralha), é também o lugar onde um marinheiro fica, no alto dos mastros dos navios, para olhar os horizontes. É, portanto, nesse ninho que Lygia, contemplando novos horizontes, tem extraído a matéria literária responsável por ampliar os horizontes de seus leitores.

No descortinar do novo milênio, Lygia continua *mambembando* e, em junho de 2002, na ocasião do lançamento de *Retratos de Carolina*, apresentou mais um monólogo – *A entrevista*, em que encena uma longa “conversa” com um entrevistador invisível. Nesse mesmo mês, foi convidada pela Casa de Artes de Laranjeiras para teatralizar *Os Colegas*, em comemoração aos 30 anos de publicação daquele que foi o livro de estréia de sua carreira literária.

Ao relançar *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha*, *Corda bamba* e *Retratos de Carolina*, a Casa Lygia Bojunga propiciou à escritora a participação inédita em uma bienal do livro na qualidade de editora. A autora declara que “queria experimentar um caminho independente para conhecer toda a trajetória do livro”; e, embora reconheça a complexidade e as dificuldades do novo trabalho, diz, satisfeita: “é difícil, ainda estou tateando na área [...] mas tem sido estimulante”⁸⁶.

Sempre viajando de Londres ao Rio, de Rio a Londres, *mambembando* aqui e ali, percebemos que Lygia é realmente

[...] irrequieta, por isso viaja tanto. Do mar pra mata, de casa pra casa, de cidade pra cidade. Ela carrega uma valise. NÃO! A Lygia não carrega valise, usa uma mala (com cacófato e tudo) muito especial, feita pelo mesmo fabricante da mala da avó do Vítor. Daquelas que duram pra sempre... espaçosas o bastante para levar o álbum de fotos – que registra o passado –, a lente e o diário de viagem – que examinam e registram o presente –, com lugar reservado para, pedaço por pedaço, o futuro ir-se construindo. (BITTENCOURT, 2003, p. 3)

Em vista das considerações feitas a respeito de Lygia Bojunga Nunes, pudemos visualizar algumas de suas várias facetas: a Lygia-escritora, a Lygia-atriz, a Lygia-editora, a Lygia-artesã. É concentrando-nos agora na Lygia-escritora que discutiremos, nos dois tópicos seguintes, como as obras *Angélica* e *O Abraço* contribuem com a formação do leitor, a partir do exame dos modos como o leitor implícito é estimulado a preencher os espaços vazios inscritos nas estruturas narrativas.

3.2 A ENTRADA DO LEITOR NO TEXTO BOJUNGUIANO⁸⁷

A produção literária infanto-juvenil tem o papel de ampliar os horizontes do leitor, através da apresentação de uma cosmovisão crítica e colocando em cena personagens com as

⁸⁶ Informações extraídas do *site* JB online, em matéria publicada em 17/05/2003.

⁸⁷ Nas análises subsequentes, quando nos referirmos ao leitor, não raro estaremos nos valendo da noção de leitor implícito, que, como mencionamos, consiste no leitor virtual identificado a partir da estrutura textual e que não deve ser confundido com o leitor empírico, que se trata do sujeito de carne e osso, responsável pela recepção.

quais a criança ou o jovem se identifique. As narrativas de Lygia Bojunga cumprem com maestria esse papel, como demonstram, de diferentes modos, as obras *Angélica* e *O Abraço*. Conforme veremos, em ambas as obras, constatamos uma abundância de lacunas, espaços vazios e pontos de indeterminação, que, configurando-se como portas de entrada para a atuação do leitor, são responsáveis por mobilizar intensamente sua imaginação e intelecto, contribuindo, assim, com a sua formação.

3.2.1 A configuração dos espaços vazios em *Angélica*

Tá, tudo bem, você escreveu um bocado de texto, mas... e as entrelinhas? e as pausas? os espaços em branco? as ambigüidades? Sou eu que fico enchendo aquilo tudo, não é? Eu: leitora. E não me pagam um tostão de direito autoral!

*Lygia Bojunga Nunes*⁸⁸

Publicada em 1975, *Angélica*⁸⁹ consiste na segunda produção literária de Lygia Bojunga Nunes. Já tendo sido premiada anteriormente com sua obra de estréia, *Os Colegas* (1972), a autora conquistou, com *Angélica*, no mesmo ano da publicação, o prêmio “O melhor para a criança”, outorgado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), graças às qualidades do texto e do projeto gráfico. Além disso, a obra integra o conjunto das obras que recebeu, em 1982, a Medalha Hans Christian Andersen e, em 2004, o Prêmio em Memória de Astrid Lindgren. Em vista das premiações recebidas, tornam-se evidentes o alto teor artístico e a acentuada capacidade inventiva dessa autora que, desde sua obra de estréia, vem acumulando merecidas láureas.

Tendo em vista as sucessivas reedições de *Angélica*, é possível afirmar que se, de um lado, é uma obra que tem logrado sucesso perante o público infantil, constitui, ao mesmo tempo, fonte de prazer e conhecimento para leitores jovens e adultos, em função do alto nível de criação e de consciência crítica que a caracterizam. Podemos, assim, dizer que o leitor implícito configurado em sua estrutura textual, embora preveja, predominantemente, o leitor-criança, abarca leitores de todas as idades. Na concepção de Iser (1996, p. 73), o leitor implícito, enquanto estrutura embutida nos textos, “materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis”. Nessa

⁸⁸ BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001, p. 21.

⁸⁹ Nesta pesquisa, utilizamos a 9.ª edição, publicada em 1985 pela editora Agir e ilustrada por Vilma Pasqualini. Todas as citações provêm desta edição.

medida, não sendo pura construção nem apenas um substrato empírico, o leitor implícito funciona como uma ponte para o leitor real quando este assume o papel. À concepção do leitor implícito associam-se a estrutura do texto e a estrutura do ato: a primeira diz respeito à *intenção*, estabelecendo o ponto de vista para o leitor; a segunda corresponde ao *preenchimento*, a partir do qual o leitor, em face das perspectivas matizadas que o texto oferece, constitui o horizonte de sentido. Sob esse viés, ao lermos *Angélica*, estaremos atualizando uma determinada parcela do leitor implícito, uma vez que cada leitor preenche diferentemente os vazios de que se compõe a obra.

Como sabemos, todas as obras ficcionais de Bojunga são estruturalmente complexas; *Angélica* não foge à regra, exigindo uma intensa participação do leitor para atualizá-la. A interação texto/leitor de que fala Iser (1996, 1999a, 1999b) e outros teóricos voltados para a recepção tem início já a partir do próprio título. Ao deparar-se, pela primeira vez, com o mesmo, o leitor pode, talvez, supor que se trate de uma história em que uma menina, uma jovem ou uma mulher chamada Angélica exerça papel central na narrativa.

Se, no entanto, atentar para a capa do livro, o leitor terá um indício de que a história esteja relacionada não com um ser humano e sim com uma ave, uma vez que visualizamos um grande ovo branco cercado por pétalas rosadas. A partir daí, o leitor pode supor ou não que se trata da protagonista. De qualquer forma, porém, a capa é bastante sugestiva, uma vez que mostra o momento de nascimento de uma das personagens centrais: ainda dentro do ovo que começa a rachar, ela mostra apenas um grande olho azul que se volta diretamente para o leitor, como que o interpelando e sugerindo sua perspicácia e capacidade de enxergar além.

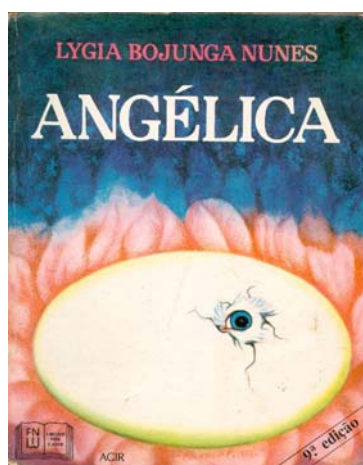


Figura 2: Capa de *Angélica*
Ilustração de Vilma Pasqualini
Fonte: NUNES (1985)

Tematizando a dicotomia ser x parecer, *Angélica* nos conta a história de uma jovem cegonha que, inconformada por viver em meio à mentira referente ao fato de que as cegonhas seriam as responsáveis por trazer os bebês ao mundo, abandona sua terra natal e viaja rumo ao Brasil, país onde, segundo acreditava, não teria que viver mentindo a seu próprio respeito.

Na nova pátria, percebe que a mentira contada em sua terra também se contava no Brasil e “que não adiantava ir pra outro lugar porque era tudo a mesma coisa”. Em suas andanças, conhece Porto, um porco que vive disfarçado para ver se assim escapa de sua condição marginalizada, Canarinho, um elefante que sofre a discriminação da velhice, Napoleão Gonçalves, um sapo viúvo que cuida de sete sapinhos, filhos seus com Mimi-das-Perucas, vitimada pelo próprio narcisismo, e um casal de crocodilos – Jota e Jandira, que vivia em constante atrito, devido ao machismo de Jota.

Em determinado momento, Porto dá de presente à Angélica a idéia de escrever e encenar uma peça teatral para tornar pública a história da cegonha e, por extensão, a história de sua luta contra a mentira institucionalizada. O elenco é composto pelos animais supracitados que se viram unidos em virtude do desemprego. O grupo, por meio do trabalho coletivo, da amizade e da liberação catártica propiciada pelo teatro, supera muitos de seus problemas individuais, advindo daí a satisfação pessoal e a descoberta de um sentido à vida.

Nessa obra, narrada em terceira pessoa, a múltipla focalização, observada nos diferentes pontos de vista apresentados, estimula o leitor para que realize a combinação dos diferentes segmentos textuais. Isso decorre do fato de que a estrutura básica do texto consiste, segundo Iser (1999d), em segmentos *determinados* interligados por conexões *indeterminadas*, de modo que o padrão textual se revela um jogo, uma interação entre o que está expresso e o que não está: “O não-expresso impulsiona a atividade de constituição do sentido, porém sob o controle do expresso. Expresso esse que também se desenvolve quando o leitor produz o sentido indicado.” (ISER, 1999d, p. 28). É nessa medida que se pode afirmar que a obra de arte não é algo dado, um produto pronto e acabado que cabe ao leitor apenas consumir; mas, ao contrário, é algo *produzido* em um trabalho de parceria entre texto e leitor.

Em *Angélica*, temos, assim, no que tange à focalização, as histórias do porco Porto, da cegonha Angélica, do elefante Canarinho, do casal de sapos Napoleão Gonçalves e Mimi-das-Perucas e do casal de crocodilos Jota e Jandira. Tais histórias, entretanto, apesar de, em determinados momentos, serem focalizadas em episódios separados, não são independentes, uma vez que se entrelaçam em uma rede, cujas relações cabe ao leitor deslindar no próprio fluxo temporal da leitura.

Dentre as várias focalizações, o ângulo predominante recai sobre Porto, pois o narrador se detém mais demoradamente nas alegrias e nos conflitos interiores do porquinho, filtrando seus pensamentos, dúvidas, sentimentos e inquietações, como é possível perceber no seguinte excerto:

[...] tinham dito pra ele que homem só chorava trancado sozinho, e ele (tão bobo que acreditou) acreditou. Bobo! Tanta coisa pra nascer: rei, príncipe, pavão, carneirinho-branco-que-todo-o-mundo-gosta, passarinho, dono de fábrica de automóveis. Podia até ter nascido uma casa bonita, ou uma árvore que todo ano dá flor (ou dá manga) – tanta coisa pra nascer e ele tinha nascido porco! Correu. Puxa, já não estava nem agüentando segurar tanta lágrima, tanta raiva, tanta coisa pra nascer e ele nascendo porco! (p. 14)

Se o narrador se detém mais em determinada personagem, outras figuras podem aparecer meio apagadas, posto que percebidas do exterior. Isso, no entanto, não é um defeito, pois, desse modo, cria-se uma grande lacuna em relação à interioridade das personagens secundárias, cabendo ao leitor preenchê-la, através da interpretação das ações e do estabelecimento de conexões entre as diversas perspectivas que o texto fornece. Isso porque, segundo Iser (1979, 1999a), o texto é um sistema de combinações e esse sistema abriga um lugar para o leitor, que deve realizar as combinações.

De acordo com Zilberman (1982, 2003), o *recurso aos comentários* ou a *afluência de lacunas* são os pólos entre os quais o narrador oscila, e a quantidade de um ou outro evidencia o tipo de domínio que exerce sobre o deciframento da história. Como observa a pesquisadora, essa circunstância revela o trânsito do âmbito ficcional ao social – da personagem ao leitor implícito, que, embora uma projeção do texto, é um lugar que vem a ser assumido por um leitor real. É, pois, da manipulação do leitor implícito que se passa ao controle sobre um ser humano – uma criança. Deste fato decorre o nível ideológico do texto, revelando o caráter eventualmente dominador da literatura. Por exercer a atividade desencadeadora da narrativa, o narrador é a figura-chave desse processo; entretanto, o ato primário invoca o leitor, dando-se a comunicação somente quando avultam os dois sujeitos.

Em *Angélica*, o narrador evita o recurso aos comentários e a emissão de juízos de valor a respeito das personagens e dos eventos narrativos. É evidente que, se assim procedesse, estaria sendo autoritário, uma vez que estaria direcionando a interpretação, ao dar ênfase somente ao próprio ponto de vista. No entanto, o narrador da obra em estudo evita o dirigismo, ao adotar uma postura ideológica mais liberal, que confere voz e espaço às personagens. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de deciframento do texto e, portanto, as possibilidades de sua atualização por parte do leitor.

Entre os recursos literários que condizem com a postura adotada pelo narrador, podem ser citados o predomínio do diálogo sobre a narração e o emprego abundante do discurso indireto livre⁹⁰. Nessa medida, são as próprias personagens que se apresentam aos olhos do leitor, através de suas falas, atitudes, pensamentos e emoções. E, uma vez que é abolida a tutela de um narrador que explica todos os fatos, o texto cria um universo de sugestões que delega ao leitor a função de interpretar os possíveis significados da história, mediante o subsídio de sua pré-compreensão do real e das convenções literárias.

No que diz respeito ao espaço, na obra bojunguiana em geral, verificam-se, no dizer de Silva (2001), espaços abertos (como o mar, o porto, a praia, a rua, a floresta), espaços fechados (como o túnel, a bolsa, a mala, o navio, o barco, o ovo, a casa, a escola) e espaços de fronteira entre os espaços abertos e os fechados (como as portas e as janelas). Na obra em estudo, aparecem espaços abertos, fechados e os de fronteira, e, entre estes, podemos constatar, de um lado, a presença de espaços urbanos, naturais e sociais; e, de outro, espaços simbólicos e fantásticos. Sendo assim, no terreno ficcional por onde transitam as personagens, tais espaços não exercem apenas a função de cenário, pois, freqüentemente, comportam leituras simbólicas e sociais, diretamente relacionadas às situações vivenciadas pelas personagens, à sua interioridade e ao contexto em que se encontram inseridas.

No que tange ao espaço urbano, o narrador menciona, vagamente, uma cidade não nomeada: “Saiu pela vida afora cada dia descobrindo uma coisa nova: sol, fósforo, cor e gente, estrela, avião, casa, máquina e barulho, carro passando. Andou até onde a cidade acabava [...]” (p. 10). Também são mencionados alguns espaços sociais, tais como: a escola, responsável por inibir a personalidade de Porto; a agência de empregos, onde Porto havia conhecido Canarinho; a rua cheia de lojas onde Canarinho havia trabalhado como papai-noel; o restaurante Formoso, para o qual Porto trabalha como anunciador ambulante; a TV e a fábrica de camundongos enlatados onde Napoleão Gonçalves havia trabalhado, respectivamente, como anunciador de pasta de dente e como gerente; o cabeleireiro e as lojas onde Mimi-das-Perucas vivia “penteando as perucas e comprando [...] o dia inteiro” (p. 75).

Na narrativa, tais espaços configuram-se como espaços de coerção: na escola, Porto se depara com a discriminação por ser porco; na agência de empregos, Canarinho encontra um mercado de trabalho que fecha as portas aos idosos; no restaurante, Porto é explorado pelo patrão; na TV e na fábrica, Napoleão Gonçalves realiza um trabalho sem sentido que o deixa

⁹⁰ Como sabemos, o discurso direto e o indireto livre possibilitam uma caracterização mais verossímil das personagens, uma vez que esta é mimetizada na linguagem. Ao evitar o dirigismo do narrador, tais discursos implicam maior dinamicidade na ação das personagens, instaurando, assim, sua respectiva autonomia.

profundamente infeliz; e o cabeleireiro e as lojas transformam Mimi-das-Perucas em uma escrava do consumo, o que acaba lhe custando a própria vida.

Em relação aos espaços naturais, que freqüentemente metaforizam a liberdade, têm-se a floresta por onde as personagens transitam, o lago no qual Porto se contempla, o mar que Angélica sobrevoa e que deixa Porto maravilhado, a praia onde Porto apanha conchas, o mato em meio ao qual Porto vê Angélica pela primeira vez, o Rio de Fevereiro habitado pelo casal de crocodilos e a árvore com tronco oco que Porto transforma em sua morada.

Como não aparecem, detalhadamente, muitas indicações geográficas a respeito de tais espaços, é na consciência do leitor que serão formadas as representações imaginárias de que fala Iser (1996), que, por sua vez, irão gradativamente se enriquecendo à medida que a leitura avança. No processo de formação de representações, tais espaços encontram eco nas vivências do leitor, que poderá, assim, se identificar com os cenários representados e, em sua imaginação, recriá-los em qualquer lugar, real ou idealizado. É, pois, através desse processo que os espaços ficcionais acabam por criar um espaço para a atuação do leitor.

Além dos espaços urbanos e naturais, aparecem o espaço onírico e o fantástico: o primeiro consiste nos sonhos inquietantes de Porto, após o jantar com Angélica; o segundo, nos espaços materializados, sobretudo, pela música com que Angélica presenteia Porto e pela idéia com que Porto presenteia Angélica. Em relação ao espaço onírico, é nele que Porto se defronta com um dos aspectos em que a sociedade o cerceia: o fato de não ter desempenhado a contento o papel de homem. Antes, porém, de comentarmos o seu pesadelo, cabe recuperar, rapidamente, a cena que o motivara. Na hora de pagar a conta do jantar, estando Porto sem dinheiro, é Angélica quem paga. Ela não vê problema algum, mas o porco, dominado pela ideologia patriarcal segundo a qual “é o homem que tem sempre que pagar” (p. 35), sente-se profundamente ofendido. Provocado pelos zombeteiros macacos, que parecem representar seu superego, Porto não se conforma com a situação, para ele vexatória, e descarrega em Angélica sua tensão:

– Você diz vergonha de quê? mas aposto que aí dentro da sua cabeça você tá me achando o fim da picada: porque eu não sabia que luz de vela é chique, porque eu não sei ler, porque eu sou um porco disfarçado de Porto, porque eu não tenho dinheiro pra pagar um jantar. Mas você pensa que eu tô ligando de você me achar o fim da picada, pensa? Ah! Não tô ligando, não tô ligando, não tô ligando a mínima, ouviu?!

[...]

E Porto, que quanto mais repetia que não estava ligando, mais sentia que era capaz de rebentar de tanto que estava ligando. (p. 36)

Deixando Angélica para trás, Porto dispara atrás dos macacos, confundindo-os com as sombras da noite:

E lá se foi Porto, entrando cada vez mais dentro da noite, brigando cada vez mais forte com as sombras todas que apareciam em volta dele.

Brigou até cansar. Aí foi pra casa e dormiu.

Foi só dormir que sonhou. [...] uma coruja piava que ele não era homem e ele tinha que provar que era. E então desatou a brigar com a coruja. Lutava com todo o corpo, dava pontapés, acabou dando uma cabeçada tão grande que acordou gemendo.

Custou pra pegar no sono outra vez. E assim que dormiu o elefante Canarinho apareceu e disse “Porto você não é homem”. Não precisou mais nada: já começou a briga de novo. Pontapés, cabeçadas, safanões. Doíam tanto que ele acordava chorando. Voltava a dormir. E aparecia Angélica, aparecia a lua, aparecia o vento, aparecia todo o mundo implicando com ele: você não é homem! E ele tinha que brigar até eles desdizerem tudo. (p. 36-38)

Essa seqüência de sonhos seguidos de despertar pode levar o leitor a pensar na coerção exercida pela ideologia patriarcal que, ao restringir a consciência e a identidade de homens e mulheres, acirra as diferenças e induz os homens a se comportarem como Porto, cuja vergonha não provinha do fato de ter nascido homem, e sim de não ter cumprido bem o papel que a sociedade esperava dele. Contudo, ao refletir sobre as palavras de Angélica, Porto acaba concluindo: “Se eu nasci homem, se eu tenho focinho de homem, corpo de homem, pata de homem – por que é que eu tenho que ficar chateado se dizem que eu não sou homem? que besteira!” (p. 38). Acabou sonhando de novo e, no sonho, aparecem os macacos, que dizem que Porto não é homem. “Mas dessa vez Porto achou que ia ser a maior bobagem do mundo brigar por causa daquilo. Riu: bobalhões! E quando viu que os macacos ficavam sem graça e não diziam mais nada, ainda riu muito mais.” (p. 38). Nessa medida, percebemos que, a partir da reflexão da personagem a respeito do próprio conflito, o espaço onírico, antes repressivo e amedrontador, acaba por se transformar em um espaço catártico e libertador, onde Porto desanuviava suas tensões através do riso.

No que concerne ao espaço fantástico, tanto a música quanto a idéia que, em nossa realidade empírica, são elementos considerados abstratos e impalpáveis, ganham, literalmente, concretude na narrativa, como podemos perceber nos seguintes trechos:

Ela tirou do bolso um pacotinho e deu pra ele.

– Toma. Você disse que gostou daquela música que eu toquei na flauta: eu então quero te dar ela de presente.

Porto apanhou a música. (p. 39)

[...] Porto abotoou uma idéia às carreiras. Abotoou bem abotoada, cobriu com um pedaço de casca de árvore, e estendeu o presente pra Angélica, assim como quem estende um prato de doces. (p. 39)

A idéia é tão material, tão palpável, que pode até respirar, ser guardada dentro de uma caixa e enterrada em um buraco:

[...] cismou que gostava tanto da idéia que ia guardar ela bem guardada pra ninguém mexer. Encontrou ali perto uma caixa de sapato jogada fora.

Limpou bem limpa, desentortou a tampa, botou a idéia dentro. – Agora a gente tem que descobrir um esconderijo pra ela – falou.

Saíram procurando.

Foi lá perto do lugar onde tinham se encontrado que resolveram esconder a idéia. Cavaram um buraco.

Enterraram a caixa. Já iam jogando terra em cima quando Porto perguntou:

– Não é melhor fazer um furinho na caixa pra idéia poder respirar?

Fizeram. E marcaram o lugar do esconderijo com um desenho no chão. (p. 42)

Por estar mergulhado na atmosfera do maravilhoso desde o momento inicial da narrativa, o leitor não estranha essa materialização que algo abstrato adquire. Para aceitar situações como essa, o leitor deve efetivar um pacto de leitura a que Wolfgang Iser chama de “suspensão espontânea da descrença” (ISER, 1996, p. 30) ou “sinal de ficção” (ISER, 2002, p. 970), que consiste justamente em aceitar a verossimilhança interna da obra, por mais distante que ela esteja da nossa realidade empírica.

Todo o espaço da ação, que comporta os espaços acima mencionados, se desenrola no Brasil, conforme indica o narrador, mas não se sabe ao certo em qual região ou cidade as personagens se situam. Menciona-se, ainda, o lugar de onde vem Angélica, mas o país também não é nomeado: “– Onde é que você nasceu, hem, Angélica?/ – Lá. Depois daquele mar./ – Puxa, que longe!” (p. 28).

O leitor pode supor que a terra natal de Angélica esteja situada em um país nórdico, já que o inverno era rigoroso: “No inverno fazia um frio daqueles lá na minha terra. E então, quando chegava o outono a gente ia viajar. Voava pros países mais quentes e ficava por lá até a primavera aparecer outra vez.” (p. 28). Como não são fornecidas indicações precisas quanto ao espaço físico transplantado para o universo ficcional, visto ser a obra de arte uma produção esquemática nos termos de Ingarden (1979), é tarefa do leitor elaborar, em sua imaginação, aquilo que a história não fornece.

É justamente em função da necessidade de o leitor imaginar aquilo que só tem existência no mundo da fantasia que a formação de representações na leitura do texto literário se torna muito mais intensa se contrastada com a versão cinematográfica de uma obra, por exemplo. Afirma Iser (1999a, p. 61) que, na tela do cinema, neutraliza-se a atividade de composição própria da leitura, pois “tudo se materializa e o espectador não precisa atualizar o que acontece”. Para o teórico alemão, a imagem representada literariamente, ao contrário da imagem previamente dada, nos enriquece e nos mobiliza a criar representações únicas, em virtude de sua inexatidão. Nessa ordem de idéias, o fato de o narrador não apresentar uma descrição detalhada dos espaços por onde transitam as personagens, longe de ser um defeito,

surge como uma qualidade da obra de arte que, desse modo, impulsiona a imaginação do leitor, possibilitando sua participação.

Dentre os espaços referidos, também nos deparamos com uma série de espaços simbólicos⁹¹, tais como: o mar, o porto, o navio, o lago, a casa, a caixa e o buraco. O mar, que aparece junto com o porto e o navio, surge na narrativa em um momento de descobertas e de plenitude, na vida do porquinho:

Um dia ele ia andando e de repente ouviu: “Uuuuuuuuuuuuu”. Era um apito. Pesado. Abafado. Ele já tinha ouvido uma porção de Us, mas nenhum tão bom quanto aquele. Seguiu atrás do apito, andou um tempão, acabou chegando ao mar, vendo o porto, vendo aquele navio tão branco, tão grande, cheio de bandeirinhas diferentes, fazendo um U tão forte.

[...]

Estava adorando a vida; ria de tudo; pelo jeito não tinha ninguém mais feliz do que ele. (p. 10-11)

Além disso, é sobrevoando o mar e pegando carona em um navio que Angélica chega ao Brasil:

- Aí eu abotoei muito bem abotoada a idéia de vir pra cá e vim.
- Você voou aquele mar todo?
- Mas no meio do caminho cansei. Se não é um navio ir passando e eu pegar uma carona, não chegava: as asas tinham pifado. E eu ainda viajei uma porção de dias até chegar no porto. (p. 29)

O mar e as águas que este comporta delineiam um símbolo polivalente, podendo conotar, dependendo do contexto, vida, morte, renascimento, transformação ou batismo. Na obra em estudo, o sentido associado ao renascimento e à transformação prevalece, pois é inspirando-se na beleza do porto e do mar, que Porco muda de nome para Porto, fugindo, assim, da discriminação. E é atravessando o mar que Angélica chega ao Brasil, onde constrói, ao lado de Porto, uma vida nova, mais independente e enriquecedora. Nesse sentido, o mar, que constitui com o porto e o navio aquilo que Cirlot (1984) denomina sintaxe simbólica, configura-se como um espaço catalizador de sonhos, uma vez que leva Porto a realizar o desejo de ser aceito socialmente, ainda que isso lhe custe anular a própria identidade, e impulsiona Angélica para outros espaços, que acabam por se revelar espaços iniciáticos, de conhecimento e aprendizado. Sob essa perspectiva, a viagem empreendida por Angélica em busca de uma vida nova, no plano externo, representa, no plano interno, uma viagem de busca de afirmação da identidade e de um sentido para a vida. Nessa medida, a sua viagem “exprime um desejo profundo de transformação interior, uma necessidade de experiências novas, mais

⁹¹ Embora a análise do nosso *corpus* se fundamente, principalmente, nos pressupostos teóricos formulados por Wolfgang Iser, também utilizamos, tanto no estudo de *Angélica* como no de *O Abraço*, alguns dicionários de símbolos, no sentido de complementar e enriquecer nosso estudo.

do que de deslocamento. [...] ela revela uma insatisfação, que impele à procura e à descoberta de novos horizontes.”⁹² (CHEVALIER; GHEERBRANDT, 1974, p. 409).

Em relação ao lago, é nele que Porto se vê refletido; mas a imagem que contempla não é sempre a mesma. Se, na primeira vez, o porco se vê entusiasmado, seguro e autoconfiante e, como Narciso⁹³, abraça o próprio reflexo⁹⁴, na segunda, ele se vê com o mesmo olhar preconceituoso com que os outros alunos, na escola, o vêem:

Naquele dia quando passou pelo lago e se olhou, não se achou mais legal, não brincou de fazer careta, nem pensou em se abraçar. Ficou olhando a cara dele na água do jeito que a gente olha uma coisa que não gosta; ficou olhando o nó cego que tinha no rabo e achando que nunca – nunca mais – ia poder desmanchar. [...] foi embora, compreendendo pelo caminho afora que o maior azar da vida dele tinha sido nascer porco. Olhou a vida. Já não achava mais nada bom nem bonito. (p. 14)

Nessa medida, o leitor poderá visualizar, na imagem do lago, um elemento que simboliza o reflexo da identidade de Porto, antes e depois do contato com a escola. Essa leitura, aliás, é sugerida pelo próprio narrador, ao descrever o lago: “Era de manhã muito cedo, todo o mundo estava dormindo, o lago também. Um sono quieto, que não deixava o lago mexer nenhum pedacinho dele. A água então ficava valendo de *espelho*.” (p. 10, grifo nosso). É nesse espelho que Porto, ao mirar-se, perfaz um movimento de auto-afirmação seguido de perda da identidade, apenas recuperada ao final da narrativa. É interessante lembrar que o termo espelho deriva do latim *speculum*, que, por sua vez, originou o substantivo especulação, que condiz, portanto, com o sentido de especulação interior realizada pela personagem. Essa significação, que pode ser apreendida através da leitura, pode ser novamente associada ao mito de Narciso, uma vez que, segundo os filósofos Lavelle e Bachelard, bem como o poeta Paul Valéry, “a água serve de espelho, mas um espelho aberto sobre as nossas próprias profundezas.”⁹⁵ (CHEVALIER; GHEERBRANDT, 1974, p. 255).

⁹² Tradução nossa do original: *exprime un désir profond de changement intérieur, un besoin d'expériences nouvelles, plus encore que de déplacement local. [...] il témoigne d'une insatisfaction, que pousse à la recherche et à la découverte de nouveaux horizons.*

⁹³ De acordo com uma das versões do mito, Narciso era filho do deus do rio Céfiso e da ninfa Liríope. Ao nascer, seus pais perguntaram ao adivinho Tirésias qual seria o destino do menino. Foi-lhes dito que ele teria uma longa vida se não visse a própria face. Ao chegar à idade adulta, o belo jovem tornou-se alvo de muitas paixões. Devido à indiferença de Narciso, as moças desprezadas pediram aos deuses para vingá-las. Nêmesis apiedou-se delas e o induziu a debruçar-se numa fonte para beber água. Nessa posição, ele viu seu rosto e apaixonou-se pela própria imagem. Por permanecer imóvel na autocontemplação, acabou definhando e morrendo. No local de sua morte, nasceu uma flor que recebeu seu nome. (KURY, 2001).

⁹⁴ No dizer de Chevalier e Gheerbrandt (1974), o mito de Narciso é visto como um emblema da vaidade e do egocentrismo, mas também do amor e da satisfação consigo mesmo; este último sentido coaduna, portanto, com a passagem em estudo.

⁹⁵ Tradução nossa do original: *l'eau sert de miroir, mais un miroir ouvert sur les profondeurs du moi.*

No que tange à casa, o leitor poderá perceber que, quando Porto se sentia entusiasmado com a vida e seguro de si, não tinha casa: “quando estava quente dormia na beira do lago; quando esfriava se embrulhava num saco de estopa [...]” (p. 12). No entanto, a partir do momento em que, pela primeira vez, sente medo, o porquinho sente também a necessidade de ter um canto só para ele: “nessa tarde ele estava tão assustado que pela primeira vez achou que precisava ter um canto. Só dele. Pra poder fechar a porta bem fechada. Pra ninguém dizer pra ele: porco!” (p. 12). Simbolicamente associada à sensação de aconchego e segurança, a casa consiste em um espaço acolhedor, propiciadora que é de abrigo e refúgio. É no tronco oco de uma árvore que Porto, fugindo das situações disfóricas, encontra um espaço só seu, onde se sente protegido das agressões mundanas.

Em relação à caixa e ao buraco, espaços nos quais a idéia de escrever a peça é encerrada e guardada, o leitor poderá supor que tais espaços, justamente por comportarem uma idéia, podem estar simbolizando o inconsciente. Pelo atributo que possuem de guardar uma idéia, conservam parentesco com a bolsa de Raquel (*A bolsa amarela*) e a mala da Vó de Vítor (*O sofá estampado*), que guardam, respectivamente, as vontades da menina e objetos que simbolizam os ideais da Vó. Em *Angélica*, as personagens cavam um buraco e enterram a caixa. Ao cavarem, atingem outros níveis, penetram camadas subterrâneas, assim como o tatu Vítor que, ao cavar, abria túneis, por meio dos quais empreendia uma viagem de descoberta da própria identidade. Por consistir em um invólucro que oculta o que se encontra em seu interior, a caixa reveste-se de acentuado mistério, como é o caso da caixa de Pandora, responsável por aguçar a curiosidade feminina⁹⁶. No caso da obra em análise, em que a caixa é usada para guardar a idéia, é a história de Angélica que, por ficar em suspenso, permanece um mistério aos olhos curiosos do leitor. Desse modo, “o efeito é fazer o leitor tentar imaginar a continuidade da ação. Como vai continuar? Ao fazer essa pergunta, automaticamente elevamos o grau de nossa própria participação no progresso da ação.” (ISER, 1999b, p. 14).

Como, todavia, em se tratando de imagens simbólicas, pode haver uma multiplicidade de leituras, lembramos que a presente interpretação do mar, do lago, da casa, da caixa e do buraco são apenas leituras possíveis, já que, evidentemente, outros leitores, em outros contextos e com outras experiências, podem atualizar o vazio aí configurado de outras formas. Como assinala Iser (1996, p. 119), o símbolo “possibilita o conhecimento pela tradução do

⁹⁶ Segundo Cirlot (1984), esse mito, indo ao encontro de nossa leitura, pode, de fato, simbolizar o inconsciente, apesar de particularizado em suas possibilidades inesperadas e destruidoras. Além da caixa de Pandora, convém mencionar a caixa de Dioniso, que, de acordo com Biedermann (1993), era justamente um recipiente que continha objetos simbólicos.

dado naquilo que não é dado”, ou seja, o que no texto está ausente somente vem à tona a partir dos atos de apreensão do leitor.

Em vista da análise empreendida acerca da construção do espaço em *Angélica*, delineamos o seguinte quadro:

Quadro 9: A construção do espaço em *Angélica*

Tipologia	Exemplo(s)	Comentário
Espaços urbanos	Cidade brasileira não nomeada.	Caracterização vaga responsável por intensificar a formação das representações imaginárias do leitor.
Espaços sociais	Escola, agência de empregos, restaurante Formoso, TV, fábrica de camundongos, cabeleireiro, lojas.	Integrando os espaços urbanos, configuram-se como espaços de coerção.
Espaços naturais	Floresta, lago, mar, praia, mato, rio, árvore (casa de Porto).	Contrapondo-se aos espaços sociais, geralmente metaforizam a liberdade.
Espaço onírico	Sonhos de Porto após o jantar com Angélica.	Transitando da coerção exercida pela ideologia patriarcal à sua superação, os sonhos podem estar representando a emancipação de Porto num dos aspectos em que a sociedade o cerceia.
Espaços fantásticos	A música com que Angélica presenteia Porto e a idéia com que Porto presenteia Angélica.	A materialização de elementos abstratos integra-se à atmosfera do maravilhoso, que o leitor aceita sem questionar, devido ao pacto de leitura firmado com o texto.
Espaços simbólicos	Mar, porto, navio, lago, casa, caixa, buraco.	Podem ser associados à interioridade das personagens e às situações por elas vivenciadas.

Em relação ao tempo, não há indicações na narrativa quanto à época ou período histórico em que a trama se situa. De forma similar ao que ocorre com a caracterização espacial, o tempo é marcado pela imprecisão. Como consequência, essa indeterminação mobiliza a imaginação do leitor, na medida em que, se o tempo e o espaço não são apresentados de forma detalhada, permite-se a contínua atualização do leitor, em diferentes épocas e lugares.

No que concerne à organização temporal, a estrutura narrativa segue estrutura similar a da maioria dos outros livros da autora, com capítulos curtos que se sucedem sem preocupação com a ordem cronológica. Nesses capítulos, apresenta-se a narrativa principal, cujo fluxo é interrompido por narrativas intercaladas, que acrescentam novos dados à narrativa principal, complementando-a. Assim, em *Angélica*, temos a história de Porto, de Canarinho, de Angélica, do casal de crocodilos, de Napoleão Gonçalves e Mimi-das-Perucas, sendo que cada uma delas é contada parcialmente, interrompida, deixada em suspenso para a intervenção de outras histórias e retomada posteriormente. No intervalo entre o momento em que a

narrativa principal é interrompida e o momento de sua retomada, ocorre o encaixe de uma série de tramas paralelas que, combinadas, configuram o efeito global que a obra suscita.

A narrativa, portanto, é estruturada em dois planos: “o horizontal, em que se desenvolvem os fatos seqüenciais [...], e o vertical, no qual a narrativa volta-se para os problemas interiores de cada um.” (SANDRONI, 1987, p. 74). Como há várias suspensões na narrativa principal através de recuos temporais, temos a chamada “história-dentro-da-história”. De acordo com Iser (1999a), um dos recursos mediante os quais o leitor forma representações mais intensamente, ou seja, cria imagens daquilo que não tem existência empírica, consiste justamente em introduzir novos fatos e novas personagens por meio de suspensões na narrativa e dando início a novas tramas. Por conseguinte, cabe ao leitor estabelecer relações entre a trama até então conhecida e as histórias que vão sendo encaixadas, resultando em uma complexa rede de possíveis relações que o estimulam para que produza, por si próprio, as conexões textuais ainda não totalmente formuladas.

Se certos dados são temporariamente retidos, aumenta-se o poder sugestivo da obra, o que mobiliza a imaginação de possíveis soluções. Nessa perspectiva, o ato de leitura ocorre de forma dinâmica, posto que, enquanto lê, o leitor encontra-se envolvido por toda uma complexa teia de associações mentais em cadeia, como a ativação de conhecimentos prévios, adivinhações, comparações e pressuposições, criando hipóteses para solucionar dúvidas em relação ao texto lido. Dessa maneira, os lugares vazios, que implicam a assimetria texto/leitor, caracterizada pela falta do compartilhamento de referências,

[...] obrigam o leitor a dar vida própria à história narrada; ele começa a conviver com os personagens e a participar dos acontecimentos que os afetam. Pois a falta de informações sobre a continuação da história relaciona o leitor aos personagens, sendo que o futuro destes lhe parece ainda incerto, o que fundamenta um horizonte vazio ‘em comum’ e assim a possibilidade de inter-relação. (ISER, 1999a, p. 140)

Em *Angélica*, essa mobilização da imaginação leitora já ocorre desde as primeiras linhas: “Tinham dito:/ – Coisa boa que é a vida!/ Ele ainda era bem pequeno, não sabia direito como é que se vivia, andava louco pra saber melhor [...]” (p. 9). Em vista dessa passagem, o leitor, convidado a preencher os pontos de indeterminação, é levado a perguntar: Quem é o sujeito de “tinham dito”? A quem se refere o pronome “ele”? O leitor poderá, por exemplo, formular a hipótese de que “ele” se refere a um garoto. E só algumas linhas depois é que o narrador revela que “ele”, na verdade, faz referência a um porco: “Porque vida de porco é assim mesmo: eles ficam logo sozinhos [...]” (p. 10).

No capítulo inicial, o narrador diz que o porco “teve uma idéia”, para que sua vida deixasse de ser “uma porcaria”. Diante dessa passagem, a curiosidade do leitor é acionada e

ele é incitado a questionar que idéia seria essa. Para colocar a idéia em prática, o porco, no capítulo seguinte, esperou uma noite “sem lua, sem estrela, só com um monte de nuvem escura tapando o céu; uma noite faltando luz e pegando todo o mundo desprevenido sem fósforo e sem lanterna. [...] Pra ninguém poder ver nem um pedacinho do que ele ia fazer” (p. 15). A espera da personagem por uma noite tão escura implica, no plano do leitor, uma espera igualmente ansiosa para desvendar o porquê de o porco desejar a chegada de uma noite assim. Nessa perspectiva, essa passagem leva o leitor a tecer outras perguntas: Por que a noite deveria ser tão escura? Por que ela deveria pegar todo o mundo desprevenido? Por que ninguém poderia ver o que o porco iria fazer? Que ato de subversão seria esse, para não poder ser visto? Sendo assim, toda a cena é construída de modo a gerar um efeito de suspense no leitor, em função do ritmo que a narrativa adquire e da inquietação que se apodera do porco.

Quando essa noite “tão cheia de falta de coisas” finalmente chegou, “ela sabia muito bem que o porco queria segredo e mistério, apareceu na maior moita, sem fazer barulho nenhum” (p. 15). Nesse ponto, a narrativa novamente aciona a consciência do leitor, levando-o a formular perguntas e hipóteses: Por que a necessidade de tanto segredo, de tanto mistério? Que segredo seria esse?

No entanto, a indeterminação prossegue com o prosseguimento da narrativa, quando o porco se dirige à noite e pede para que ela não clareie:

– Escuta, não clareia, não – ele cochichou pra noite. – Só me arranja um vaga-lume pra eu poder ver o quê que eu quero achar, e fica assim tapando tudo até eu acabar de fazer o que eu tô querendo fazer, tá? A noite topou. Ele então saiu na ponta do pé. (p. 15)

Dá-se continuidade à indeterminação, pois o leitor não fica sabendo por ora por que a noite não deveria clarear, por que o porco falou em tom de cochicho, o que ele queria achar, o que ele estava querendo fazer e por que ele saiu andando tão cautelosamente na ponta do pé. Por conseguinte, o gradativo mistério na instância da narrativa gera, simetricamente, uma gradação na expectativa do leitor. Nesse sentido, o mistério se apresenta não apenas como um recurso catalizador da aventura, mas também como um elemento de sedução para o leitor.

Na conversa do porco com o próprio coração, que havia desatado a “bater que nem louco”, o suspense se amplia ainda mais:

– Vão descobrir, vão descobrir, vão descobrir... – e perguntava: – E se descobrem que você vai enganar todo o mundo?
 – Ninguém vai descobrir coisa nenhuma.
 – Mas se alguém te vê?
 – Ninguém vai me ver, te garanto: a noite vai me ajudar.
 – Duvido: no meio do caminho ela vai clarear.
 – Quer parar de falar?

- E se você não achar o que vai procurar?
- É claro que eu vou achar.
- Tô duvidando.
- Quer parar! (p. 16)

No momento em que o porco se depara com o “livro que guardava o nome de todo o mundo que entrava na vida” (p. 16), só então, o coração se aquieta: “queria ver o que é que iria acontecer” (p. 16). O coração se aquieta, mas não o leitor, que continua em crescente expectativa. Nas linhas subseqüentes, porém, é, enfim, desvendado o mistério: a troca do nome de *Porco* para *Porto*, um nome cheio de “barulho de navio apitando, de água batendo, cheiro de mar” (p. 16). Na instância do leitor, o movimento de releitura⁹⁷ é aí realizado, pois ele é levado a se lembrar do fato de que esse livro já havia sido mencionado na primeira página da obra, quando o porco havia entrado pela porta da vida: “Caminhou decidido até a porta. Bateu. Abriram. Espiou a cara da vida e gostou. Botou o nome dele dentro de um livro enorme que guardava o nome de todo o mundo que passava por ali, e entrou.” (p. 9).

É remexendo nesse livro que o porco, trocando um *c* por um *t*, passa a se chamar Porto. E, para tornar-se irreconhecível, se disfarça com “uma roupa complicada” (p. 16), toda enfeitada de conchinhas, flores, desenhos, música e foto do porto. Novamente, em um movimento de releitura, o leitor é estimulado a estabelecer relações com um dos pensamentos que o porquinho revela no início da trama: “quando eu crescer eu não vou precisar mais fingir” (p. 10). Desse modo, o leitor é levado a perceber que esse discurso, não obstante tenha sido dito com convicção na infância, não se concretiza, pois o porco continua fingindo na vida adulta, para escapar à discriminação perpetrada pela sociedade.

A mudança no nome e, por extensão, na vida do porco ocorre em uma noite bem escura. De acordo com Cirlot (1984), a escuridão simboliza o espaço materno, germinal, das origens e do caos primeiro e, no dizer de Chevalier e Gheerbrandt (1974), o termo comporta os sentidos de renascimento e morte iniciática. Nesse trecho da obra, a escuridão parece realmente condizer com o sentido de renascimento, pois é em meio à escuridão que a personagem anula sua identidade original, ao sobrepor uma nova identidade. Em outro momento da narrativa, entretanto, a escuridão, representada por sombras, adquire outra

⁹⁷ No decorrer de nossa análise, tomamos a palavra “releitura” no sentido que João Alexandre Barbosa empresta ao termo em *A leitura do intervalo* (1990) e, sobretudo, em *A biblioteca imaginária* (1996). Nessas obras, Barbosa explica que a releitura diz respeito aos momentos em que as pistas disseminadas pelo narrador são percebidas como tais, podendo, além disso, indicar um movimento de revisão que o leitor realiza entre a experiência trazida pela obra e a sua própria experiência, de maneira que o leitor lê o que está na obra e relê o que está situado no intervalo entre aquela obra e toda a sua experiência de leitura anterior.

simbologia. Trata-se da cena subsequente ao jantar, em que Porto havia disparado “pra dentro da noite”, atrás dos macacos:

Era uma noite de lua cheia. Uma lua tão clara, que de tudo ela ia tirando uma sombra [...]. Cada barulhinho que Porto ouvia já achava que era a voz de um macaco [...]. E então se virava depressa. A sombra dele se virava também. Ele pensava que era a sombra de um macaco e dava um safanão nela, passava uma rasteira também. E de tanto querer que a sombra caísse, quem acabava caindo era ele. [...]. E lá se foi Porto, entrando cada vez mais dentro da noite, brigando cada vez mais forte com as sombras todas que apareciam em volta dele. (p. 36)

Se, anteriormente, a escuridão assinalava uma transmutação na essência da personagem, agora o leitor talvez seja levado a associar as sombras com o medo e, sobretudo, com o embate de Porto consigo mesmo. Como a imagem refletida no lago, a sombra é algo que não se desprende do sujeito, uma vez que é uma projeção do próprio sujeito. A presente comparação pode ser relacionada com o fato de que, segundo Cirlot (1984), para alguns povos primitivos, nossa sombra ou imagem na água ou num espelho é considerada a alma ou uma parte vital de nós mesmos, podendo, assim, representar, de acordo com Biedermann (1993), as camadas inconscientes da personalidade. Essa associação da sombra com a alma é reiterada por Chevalier e Gheerbrandt (1974), conforme os quais, para algumas línguas, a mesma palavra designa sombra, alma e imagem.

Sob esse ponto de vista, o leitor, ao atualizar a obra, poderá inferir que lutar com a própria sombra implica, no plano simbólico, lutar com o próprio eu. Neste caso, trata-se, porém, não de um embate com o alter ego, como se refere Cirlot (1984), mas com o eu construído pelas normas sociais, o superego, já que Porto imagina estar enfrentando os macacos, que, na obra, parecem representar o poder castrador exercido pela sociedade.

No capítulo III, o leitor se depara com a figura do elefante Canarinho, cujo cinto de crocodilo funciona como uma pista em relação a Jota, que só seria apresentado pelo narrador muitas páginas depois, no capítulo IX. No momento em que o narrador, ao falar sobre Jota, no capítulo IX, revela que “quando as coisas ficavam muito apertadas [...] o crocodilo [...] vendia um pedaço do rabo. [...] até que um dia o rabo acabou.” (p. 70-71), o leitor, através da releitura, é levado a se recordar da passagem, narrada 40 páginas antes, em que Canarinho aparece usando o cinto: “– Puxa, mas que cinto bacana! É de crocodilo? [...] – É sim: de um crocodilo que me devia um dinheiro e um dia me pagou com um pedaço do rabo.” (p. 20).

Desse modo, a passagem inicial traz, literalmente, uma metonímia da personagem que seria contextualizada depois. Se temos 40 páginas separando esses episódios, então o fato de a personagem ter sido brevemente mencionada muitas páginas antes de o narrador deter-se nela consiste em uma estratégia de antecipação, fornecendo pistas ao leitor atento ao tecido

narrativo. Nesse sentido, a fala de Canarinho funciona, estruturalmente, como uma instrução textual, uma vez que fornece informações acerca de uma personagem que só depois seria destacada pelo narrador.

É apenas no final desse terceiro capítulo que aparece, pela primeira vez, a figura da cegonha. A revelação da personagem-título é, portanto, protelada na linha do enredo, e o modo como o narrador a introduz é responsável por gerar novas expectativas na consciência do leitor. É interessante observar que a personagem não aparece repentinamente no tecido narrativo; aliás, a princípio, nem aparece, pois é o som de sua flauta que aparece primeiro: “Anda daqui, anda dali, Porto foi chegando perto de um lugar onde uma porção de plantas e de árvores tinham se juntado pra fazer um mato. E de dentro daquele mato saía o som de uma flauta tocando. Era uma musiquinha tão boa que o coração de Porto quis logo sair atrás.” (p. 24-25).

Seguindo o som da flauta, Porto se depara com um bicho que, por lhe ser desconhecido, o deixa intrigado e, em consequência, incita igualmente a curiosidade do leitor:

Devagarinho, com todo o cuidado, Porto começou a seguir o rastro da flauta. Se enfiou pelo capim, rodeou uma árvore, pulou uma pedra, de repente achou! E ficou logo intrigado: nunca tinha visto aquele bicho que estava ali tocando flauta. Era fêmea: isso ele sabia; e ela tocava de pé, equilibrando numa perna só. (p. 25)

Note-se que o narrador não diz simplesmente que Porto viu esse bicho. Todos os preâmbulos que antecedem a visão – os advérbios de modo utilizados e toda a seqüência de ações indicada pelos verbos, além do ponto de exclamação – funcionam, estrategicamente, como um preparo ao nível da expectativa do leitor. Em seguida, todo o diálogo de Porto com seu coração, os aplausos, o cumprimento da tocadora de flauta e as primeiras palavras trocadas funcionam, novamente, como um meio de o narrador adiar a revelação da nova personagem, de modo a manter o leitor enredado na teia narrativa. É somente no final da página que o leitor descobre, enfim, que se tratava da personagem-título da obra:

– Escuta aqui uma coisa, que bicho que você é, hem?
 – Cegonha.
 – E cegonha tem nome?
 – Não sei se todas têm. Mas eu tenho. Me chamo Angélica. (p. 25)

Apesar de Angélica não ter sido referida anteriormente, o leitor, através do movimento de releitura, poderá se recordar das linhas iniciais da obra, em que a palavra cegonha é mencionada em um diálogo. Nesse diálogo, que funciona como uma instrução textual, já se

aponta implicitamente para a desmitificação que Angélica e sua turma iria posteriormente empreender, através do teatro:

- Como é que a gente entra na vida, hem? Tem porta pra bater? E batendo... eles abrem?
- Responderam rindo:
- A vida não tem porta, não. A gente nasce no céu e depois as cegonhas trazem a gente pra terra. Ele nunca tinha visto uma cegonha, mas mesmo assim achou a história mal contada e acabou dizendo que não acreditava. (p. 9)

No capítulo seguinte, uma série de lacunas sobre a história de Angélica, sobretudo com relação à mentira sustentada por sua família, mobiliza intensamente a consciência do leitor. Os pontos de indeterminação presentificam-se na fala da cegonha em sua conversa com Porto, na medida em que, a todo o momento, ela interrompe o próprio discurso, de modo a incitar a curiosidade do porco e a do leitor, que, por seu turno, é levado a formular hipóteses.

- Você tem família?
- Enorme: pai, mãe, avô e oito irmãos. [...] Era uma família formidável. Só tinha uma coisa ruim que...
- Mas parou de falar, e ficou quieta pensando.
- Coisa ruim?
- Hmm-hmm.
- O que é que era?
- Mas Angélica fingiu que não tinha escutado a pergunta e contou outra coisa. (p. 28)

Assim como Porto, o leitor pára e se questiona: o que seria a tal “coisa ruim” na vida de Angélica? No entanto, quanto mais o diálogo prossegue, mais lacunas aparecem:

- [...] Minha família era um bocado respeitada, a gente levava um vidão! Mas quando eu cresci e descobri a mentira que o pessoal todo mentia, minha vida ficou ruim que só vendo.
- Que mentira?
- Daí pra frente eu tinha que viver fingindo.
- Por quê?
- E se tem coisa que eu não topo é fingir. [...]
- Minha vida foi ficando tão ruim, tão ruim...
- Mas por quê?
- ... tão ruim que eu só pensava em deixar meu país e ir pra bem longe. (p. 28-29)

Da mesma forma que o porco, o leitor não é informado sobre que mentira “o pessoal todo mentia”, o porquê da vida da cegonha ter ficado ruim, o porquê de ela ter tido que “viver fingindo” e o porquê de ter alimentado o desejo de abandonar seu país. O diálogo continua e continua a indeterminação:

- Mas foi só desembarcar pra ver que aqui também mentiam a mentira que mentiam lá. E depois me disseram que não adiantava ir pra outro lugar porque era tudo a mesma coisa.
- Tudo o quê?
- Mas foi aí que ela gritou:
- Esqueci da hora! Tenho que tocar numa festa de casamento a música que eu estava ensaiando. Tchau! Porto ficou na maior aflição: então ela ia embora, ia sumir assim de repente sem explicar direito tudo que ele tinha perguntado, os dois não iam mais se ver? Segurou Angélica pela asa:

- Espera! Eu não entendi a história da mentira, do fingimento, da coisa ruim, eu quero saber uma porção de coisas, eu quero saber se...
- Agora não posso contar mais nada, estou atrasada, tchau! (p. 29-30)

Diante de tantas indagações sem respostas, o leitor fica tão aflito quanto Porto, sem saber “a história da mentira, do fingimento, da coisa ruim”. Em decorrência disso, o suspense provocado pela falta de informações acerca da personagem força o leitor a imaginar além do que seria o caso de o narrador deixar explícita a história de Angélica. Desse modo, “a interrupção dramática ou o prolongamento do suspense é o fator vital que determina o corte, e o efeito é fazer o leitor tentar imaginar a continuidade da ação.” (ISER, 1999b, p. 14).

No capítulo V, “Angélica contou a história dela pra Porto – e dessa vez contou direito: tintim por tintim” (p. 32). Porém, quem fica sabendo dessa história “tintim por tintim” é o porco e não o leitor, que continua, portanto, a formar representações, isto é, a imaginar aquilo que, no texto, está ausente. Somente no capítulo VIII o leitor, finalmente, fica sabendo – por intermédio de Lutero, um dos irmãos de Angélica – a respeito da mentira e do fingimento que conferiam um *status* imerecido às cegonhas: “Essa história de dizer que os bebês estão guardados no céu e que são as cegonhas que trazem eles pro mundo é uma mentira, Angélica” (p. 55). Esse intervalo que se estende do capítulo IV ao VIII constitui uma estratégia de prolongamento da expectativa do leitor para, dessa forma, manter sua curiosidade acesa.

Em vista disso, textos ficcionais dessa natureza criam tensões que requerem soluções ou incitam o leitor a buscar um desenlace do que acaba de ler. Essas tensões, por sua vez, produzem uma interrupção no fluxo da narrativa, e, em função dessa interrupção, as expectativas do leitor são ampliadas, levando-o a imaginar aquilo que por ora ainda não foi explicitado. Como estratégia geradora de expectativas, este evento é propositalmente protelado, mediante a ruptura do seu curso e a intercalação de outros eventos e, só então, essa história, até então pendurada na manga da ficcionista, é reatada ao fio narrativo e acrescida de novos dados.

No capítulo VI, no momento em que Porto dá uma idéia de presente à Angélica, também se instauram a tensão e o suspense, uma vez que somente no capítulo seguinte ficamos sabendo qual idéia é essa. Como no exemplo anterior, o modo como o texto é construído conduz o leitor a formar representações, ativando sua imaginação para completar as lacunas disseminadas pelo texto:

- Porto abotoou uma idéia às carreiras. Abotoou bem abotoada, cobriu com um pedaço de casca de árvore, e estendeu o presente pra Angélica [...].
- O que é que é?
- Uma idéia.

– Que idéia? (p. 39)

Não apenas a cegonha, mas também o leitor se pergunta: que idéia será essa? Como conseqüência, intensifica-se o envolvimento do leitor na construção do sentido do texto, surgindo, assim, novas representações imaginárias.

A tensão aumenta quando Angélica abre o presente:

Angélica riu e começou a tirar a casca bem devagarinho (porque ela era assim: adorava surpresas, e então queria sempre fazer render). Viu a pontinha da idéia e o riso foi sumindo. Jogou a casca longe, viu a idéia inteira, arregalou os olhos.

Porto olhava pra ela sentindo no peito o coração se encolher assustado: será que Angélica não ia gostar do presente? (p. 40)

Também o leitor se questiona se o presente teria agradado ou não, já que o riso da cegonha foi sumindo e ela arregalou os olhos, atitudes que, sem dúvida, demonstravam surpresa; porém, a indeterminação residia na dúvida de a surpresa ter sido agradável ou não. Na seqüência, o leitor deduz, pelo comportamento de Angélica, que a idéia era sensacional, mas ainda não fica sabendo que idéia é essa:

De repente ela berrou entusiasmada:

– Mas que idéia legal, Porto!

E o coração saiu como quem sai dançando.

– Gostou mesmo?

– Seu eu gostei? Se eu gostei? – e Angélica ria, batia asas, sapateava. (p. 40)

Conforme mencionamos, a idéia é guardada em uma caixa de sapato na qual foi feito um furo para ela “poder respirar” e enterrada em um esconderijo. Assim termina o capítulo VI: a idéia bem guardada e o leitor apenas ciente de que se tratava de uma grande idéia. Com efeito, apenas no capítulo subsequente o suspense se desfaz, mediante sua revelação:

VII – A IDÉIA

que Porto deu pra Angélica era assim:

“Você não disse que queria trabalhar numa coisa
que você achasse bacana?
Você não disse que um dia queria contar tua história
Pra mais gente ouvir?
Então? Mistura as duas coisas, Angélica!
Pega tudo que você me contou no restaurante,
faz um teatrinho com a tua história,
e sai mostrando por aí.
Pronto: fim da idéia.” (p. 43)

No capítulo VIII, no final do segundo ato da peça dramatizada no corpo da narrativa, quando se descreve o momento em que Angélica se revolta contra a mentira propalada por sua família, cria-se novamente uma forte expectativa a respeito da continuação da trama:

ANGÉLICA: [...] Não topo! Não topo! Não mesmo! Puxa vida, tô com tanta raiva que até me engasguei. Não to-po!

LUA: Chi, ela foi embora tão engasgada que é capaz de nunca mais ela desengasgar.

LUX: Será?

LUVA: E se a Angélica continuar não topando, como é que a gente fica?

LUX: Já pensou?

LUÍS: Será que ela vai arranjar um jeito de viver sem enganar ninguém?

LUX: Mas que jeito que pode ser? (p. 56-57)

A interrupção na narrativa faz com que o leitor se faça as mesmas perguntas feitas pelos irmãos de Angélica. Inclusive, a figura do explicador (duplo do narrador), presente na peça, põe em evidência o suspense a ser criado no leitor da obra *Angélica*, bem como no espectador da peça “Angélica”, inserida na primeira⁹⁸:

EXPLICADOR: Tá na hora de fechar o pano. Com licença. Mas ninguém precisa ficar afobado porque tudo isso que os irmãos da Angélica tão querendo saber e a gente também, todo o mundo vai ficar sabendo no segundo ato dessa maravilhosa peça. (p. 57)

Ainda no que concerne à peça teatral criada por Angélica e Porto, verificamos que uma peça é escrita, ensaiada e encenada, sem que isto interrompa o fluxo da narrativa; a peça, ao contrário, integra-se e ela. Como observa Sandroni (1987, p. 78), “o texto teatral é a explicação dos conflitos entre Angélica e sua família, ao mesmo tempo que sua representação é decisiva para a solução dos problemas psicológicos de muitos dos seus atores”. Para que o leitor perceba essa integração da história da peça à história da narrativa principal, é preciso que estabeleça conexões entre os segmentos textuais para que o objeto imaginário se forme, pois, segundo Iser (1999a, p. 128), os lugares vazios disseminados ao longo da narrativa “abrem uma multiplicidade de possibilidades, de modo que a combinação dos esquemas textuais se torna uma decisão seletiva por parte do leitor”.

Explica Marchi (2000) que, em *Angélica*, a autora articula a narrativa em dois planos: a trama, facilmente apreendida em uma primeira leitura, e o significado profundo, que exige uma leitura mais cuidadosa, sendo distribuídas pistas que conduzirão o leitor à descoberta da

⁹⁸ Aqui o conceito de “história-dentro-da-história” é explicitado de modo exemplar, já que se trata de um texto teatral inserido em outro texto maior em prosa. É interessante notar que Angélica e Porto, além de constituírem personagens do livro *Angélica*, passam a ser também autores da peça homônima e personagens dessa peça. Por estas vias, verifica-se que “a interpenetração dos gêneros narrativo e dramático cumpre uma função metaficcional, questionadora das convenções literárias”, como observa Oliveira (1991, p. 81).

interioridade das personagens. Nessa perspectiva, a construção do texto depende da eficiência do leitor na realização de seu trabalho de leitura e releitura, pois, se é verdade que o texto fornece indícios para o leitor desenvolver seu papel, não fornece respostas prontas.

Evidentemente, é o significado profundo que exige uma participação mais ativa do receptor no deciframento das entrelinhas. Na obra em análise, a concretização das metáforas⁹⁹ parece constituir-se em uma das estratégias textuais que demanda uma intensa interação texto/leitor, em que este constrói o sentido daquele ao constituí-lo. Dessa maneira, “em lugar de um código previamente constituído, o código surgiria no processo de constituição, em que a recepção da mensagem coincide com o sentido da obra.” (ISER, 1996, p. 51).

O botão na cabeça de Angélica, bem como o nó do rabo de Porto, são exemplos de metáforas concretizadas. Para que o leitor vá além de uma leitura literal e decifre a significação profunda dessas metáforas, faz-se necessário que inter-relacione os diversos segmentos e combine a constelação das diferentes perspectivas textuais, entrelaçando-as. Por esta via, é possível perceber que tais metáforas remetem à interioridade das personagens: o botão metaforiza a consciência da cegonha (abotoar as idéias significa seguir as metas ditadas pela consciência) e o nó no rabo metaforiza o complexo de inferioridade de Porto (esse nó, constituindo um nó na vida do porco, tê-lo-ia impedido de assumir sua verdadeira identidade). Nesse sentido, é sintomático que Porto tenha conseguido desfazer o nó ao final da narrativa, quando se emancipa dos condicionamentos geradores de seus conflitos:

Porto suspirou satisfeito: o disfarce que ele tinha inventado quando era pequeno estava todo jogado fora. Ele sabia muito bem que vida de porco era um bocado difícil, mas de repente tinha dado um estalo de coragem dentro dele e ele tinha resolvido fazer que nem Angélica: parar de fingir uma coisa que ele não era. (p. 82).

Por meio das rugas de Canarinho, o receptor, mediante a associação desse dado com o contexto da obra, bem como com o contexto social que a obra reflete, pode constatar que tais rugas metonimizam a velhice, que, por sua vez, funciona como um empecilho para a obtenção de emprego nessa sociedade que exclui o idoso do mercado de trabalho. Daí a tentativa de disfarçar as rugas por parte do elefante, colando-as com esparadrapo, o que só deixa de fazê-lo quando participa da peça teatral, por meio da qual se emancipa das condições que geraram sua exclusão: “Canarinho estava gostando tanto daquele trabalho que já tinha até esquecido a história de grudar rugas: começou a se sentir tão moço!...” (p. 82). Diante dessa passagem, o

⁹⁹ Segundo Sandroni (1987), a concretização das metáforas refere-se aos casos em que a autora, em vez de tomar uma metáfora em seu sentido abstrato e usual, a materializa.

leitor conhecedor de um acervo de obras infanto-juvenis brasileiras, poderá perceber um acentuado contraste entre a emancipação de Canarinho e o processo doutrinário por que passa, por exemplo, uma outra personagem-elefante que se tornara bastante conhecida no final dos anos 30: o elefante Basílio, que protagoniza uma das histórias infantis de Érico Veríssimo¹⁰⁰. Se Canarinho, através de um processo de transformação interior, equaciona seus conflitos por meio do teatro e do trabalho em grupo, Basílio, ao ser adotado pelo pai de Gilberto, passa a ter seu *modus vivendi* regulado pelo adulto, concebido, por sua vez, como o veículo, por excelência, de valores morais e normas de boa conduta.

A venda do rabo de Jota e a perda de respeito implicada nessa venda também podem levar o leitor a realizar conexões da história do crocodilo com o contexto social no qual a obra está inscrita. Nesse sentido, esse comércio do corpo na narrativa pode ser transferido para nossa sociedade e traduzida como uma espécie de metáfora para a prostituição ou comércio de órgãos. No entanto, ao recuperar um pedaço de si mesmo, no momento em que Canarinho cede o cinto, Jota recupera sua auto-estima, motivo que deflagra seu retorno à representação da peça, que havia sido interrompida:

- Dá uma rabanada pra ver se o rabo tá bom.
O crocodilo deu.
- Que tal? – perguntou a Mulher-do-Jota baixinho. – Está gostando?
- Melhor que nada – respondeu ele ainda trombudo. Deu outra rabanada, outra, e mais outra. Gostou de voltar a ter rabo: deu mais outra. Desamarrou a cara e falou: – Então tá bem, eu represento outra vez. (p. 89)

No decorrer da leitura, o leitor, guiado pelas mãos do narrador, é levado a perceber que a narrativa apresenta uma visão bastante crítica com relação a determinados comportamentos, tais como: o preconceito, a discriminação contra a velhice no mercado de trabalho, a exploração, o machismo, a exclusão social e o consumismo. Contudo, para que o leitor depreenda tais temas, faz-se necessário que atente para os indícios fornecidos. Nesse caminho trilhado pelo leitor, o enredo, as metáforas, a postura do narrador e a ação das personagens são algumas das pistas que, confrontadas, levam a uma análise interpretativa coerente. Nesse sentido, o leitor, segundo Iser (1996), precisa combinar as diferentes perspectivas existentes, pois é apenas na convergência dos segmentos textuais, que se situam em diferentes perspectivas, que o leitor produzirá um sentido, que, por seu turno, nunca será *o sentido*, mas apenas um dos sentidos potenciais que o texto suscita.

¹⁰⁰ Cf. VERÍSSIMO, Érico. A vida do elefante Basílio. In: _____. Histórias infantis de Érico Veríssimo. Porto Alegre: Globo, 1978.

No tocante ao preconceito, por exemplo, o leitor pode observar que, além da marginalização sofrida por Porto e Canarinho – o primeiro por ser porco; o segundo, por ser idoso –, a autora combate igualmente os preconceitos existentes nas relações amorosas. Daí a aproximação entre uma cegonha e um porco, dois animais de espécies bem diferentes. Para um leitor, em cuja pré-compreensão se encontre experiências de leitura de outras obras de Lygia, não é de estranhar as aproximações inusitadas que a autora geralmente promove entre as personagens: em *Os colegas*, o Urso Voz de Cristal forma par com a Girafa; em *A bolsa amarela*, a Guarda-Chuva torna-se a companheira do galo Afonso; em *A casa da madrinha*, o Pavão apaixona-se pela Gata da Capa; em *O sofá estampado*, o tatu Vítor se apaixona pela gata Dalva, e Dona Popô vive uma paixão não correspondida por Ipo.

Em relação ao machismo, são vários os momentos na narrativa em que o narrador, através das falas e do comportamento de personagens como os pais de Angélica, Angélica, Porto e o casal de crocodilos, mostra uma visão bastante crítica no que diz respeito à ideologia segundo a qual “lugar de mulher é dentro de casa cuidando dos filhos, pronto, acabou-se!” (p. 73). Mas é, sobretudo, através do processo de auto-afirmação da Mulher-do-Jota que a autora desconstrói os pressupostos construídos pela ideologia patriarcal, incorporada pelo crocodilo. Aliás, o próprio fato de, a princípio, não ter nome próprio, sendo conhecida apenas como Mulher-do-Jota, aponta para a posição marginal ocupada na sociedade em que vive. Isso, por sua vez, pode remeter o leitor às várias mulheres que, relegadas ao anonimato, em vez de serem conhecidas por seu nome, o são pela alcunha de mulher de fulano ou filha de sicrano. E, se o nome é esquecido (ou ignorado), a impressão que fica é a de que também a identidade se anula.

Em consonância com a ideologia dominante, Jota impede que sua mulher exerça um papel realmente ativo na sociedade, enclausurando-a no recinto fechado do lar, de forma que o seu papel fica restrito aos afazeres domésticos. Na medida em que ridiculariza o machismo de Jota, Lygia leva o leitor a refletir sobre a condição feminina e o caráter reducionista do sistema falocêntrico. Nesse sentido, Porto se torna seu porta-voz quando faz críticas contundentes em relação ao comportamento do crocodilo: “essa história de você poder ir trabalhar na peça, e sua mulher – que tá louca pra trabalhar também – ter que ficar trancada dentro de casa cuidando de panela o dia todo é uma história um bocado furada” (p. 74).

A ruptura com os condicionamentos patriarcais ocorre de forma gradativa. Se, nos ensaios, a personagem fez-se notar, ignorando a autoridade do marido, no momento em que os atores anunciam o espetáculo, o narrador, salientando a interioridade da Mulher-do-Jota, mostra que “ela estava tão feliz com o trabalho e com a vida nova, que naquele dia quando

saiu de casa deixou os espirros todos dentro da gaveta: não se lembrou de apanhar nenhum” (p. 83). Para o leitor bojuanguiano, poderá haver, mediante a ativação de sua pré-compreensão acerca de outras obras da autora, a associação da Mulher-do-Jota com o tatu Vítor de *O sofá estampado*, na medida em que, em ambos, a aflição interna, que vem à tona em situações difíceis, se manifesta, no plano externo, somaticamente: se a primeira desata a espirrar, o segundo desata a engasgar, tossir e cavar. Igualmente, esses sintomas desaparecem quando tais personagens resgatam, a partir de uma motivação interna, a própria identidade e, por extensão, seus valores mais autênticos. Nessa ordem de idéias, assim como a unha de Vítor se aquieta no momento em que a personagem descobre um sentido para a vida, é sintomático que aqui a Mulher-do-Jota pare de espirrar, ao se emancipar, assumindo-se como Jandira¹⁰¹:

Eu queria dizer pra vocês que eu tenho um nome. Um nome que também começa por jota. Que coincidência, não é? Pois é; eu me chamo Jandira. E queria pedir a todos os presentes pra não me chamarem mais de Mulher-do-Jota. Daqui pra frente todo o mundo me chama de Jandira, está bem? (p. 92-93)

No que diz respeito ao consumismo, é através do contraponto entre Napoleão Gonçalves e Mimi-das-Perucas que a autora critica essa conduta que tão bem caracteriza nossa sociedade contemporânea. Examinando a personagem a partir do próprio nome, o leitor poderá notar que, ao contrário de seu marido, Napoleão Gonçalves, que tem nome e sobrenome, Mimi-das-Perucas não possui exatamente um nome, e sim algo que se aproxima mais de um apelido, sendo que a caracterização “das-Perucas” consiste em um atributo que remete à vaidade e ao artificialismo da personagem. Transportando a personagem para nossa sociedade, o leitor é levado a relacioná-la com o sistema capitalista, que faz com que muitas pessoas, escravas da moda, adotem comportamentos semelhantes. Podemos pensar nas grifes que evidenciam a importância conferida aos rótulos utilizados pelo sujeito, de modo que eles acabam se tornando mais valorizados do que o próprio sujeito que os ostenta. Lembrando o poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade (1984), criam-se padrões de moda e, assim, a individualidade cede lugar a uma “multidão de logotipos”. Logo, a pessoa passa a comprar produtos não pelo que são, mas pelo que representam. Como consequência, o sujeito passa a valer mais pelo que *parece* e não pelo que *é*.

¹⁰¹ De acordo com Obata (1994), Jandira vem do tupi, *Iandá-ira*, “mel da abelha jandaia” ou “abelha jandaia”, ou *Yandi-eira*, “abelha de mel” ou “abelha que produz mel”. A relação da personagem com a abelha pode ser inferida, a partir da simbologia desse inseto, que, segundo Cirlot (1984), constitui o emblema do trabalho e da obediência (sentido que se relaciona diretamente com o tempo em que a personagem era conhecida apenas como Mulher-do-Jota), mas, no dizer de Biedermann (1993), as abelhas também são vistas como valentes, laboriosas e harmoniosas na vida em comunidade (sentido que se relaciona, portanto, ao momento em que a personagem se transforma e se afirma como Jandira).

Para Mimi-das-Perucas, consumismo implica competição. Em seu febril desejo consumista, mais do que a posse material em si, consumir implica ter objetos para ostentá-los, de maneira a mostrar seu poder aquisitivo. E, se a vizinha possui mais pares de sapatos, isso se torna motivo de infelicidade. Isso porque a imagem externa do sujeito e não o sujeito em si é que deverá ter efeito sobre os outros, pois o que importa aqui é tão somente a aparência. Nesse narcisismo, que desconhece limites, até as pessoas do convívio familiar acabam sendo trocadas por objetos ostentatórios e, no caso de nossa personagem, o convívio com o marido e com os filhos é displicentemente trocado por perucas, roupas, perfumes e sapatos.

Não importa se o marido encontra ou não satisfação no trabalho que realiza, não importa se esse trabalho seja ou não fonte de prazer, pois, para Mimi-das-Perucas, os fins justificam os meios. Por conseguinte, o trabalho mais lucrativo deve constituir o meio para que possa continuar consumindo. Através do consumo, Mimi tem a falsa ilusão de que é senhora das coisas que adquire, mas, na verdade, as coisas se tornam donas dela, escravizando-a. A posse de perucas e de outros objetos significa prestígio social, que, por sua vez, é um meio de ela pensar que está se diferenciando dos demais, quando, na realidade, está se massificando¹⁰². Em função disso, o sujeito fatalmente tem sua personalidade anulada porque o *ter* prevalece em detrimento do *ser*. Afinal, como dizia o príncipezinho de Saint-Exupéry (1975, p. 74): *O essencial é invisível para os olhos*. Isso porque, infelizmente, o que é visível aos olhos da sociedade é geralmente a aparência e não a essência.

Para Angélica, porém, a essência está acima de tudo. Opondo-se à mulher dominada pelo consumismo (Mimi-das-perucas) e à que se submete à autoridade masculina (mãe de Angélica e a Mulher-do-Jota antes de afirmar-se como Jandira), Angélica é uma personagem determinada e questionadora que simboliza a transformação social dos papéis femininos, visto que se trata de uma mulher que escolhe o próprio destino sem deixar-se prender às amarras de sua condição. Não se deixando seduzir pela vida confortável prometida em nome de uma mentira, abandona sua terra, para mergulhar de cabeça no mundo e participar ativamente da vida.

De acordo com Sandroni (1987), às vezes Bojunga usa suas personagens com o objetivo de contestar o que tradicionalmente simbolizam. É o caso de Angélica, na medida em

¹⁰² Em *Ideologia*, Marcondes Filho (1997) observa que, na publicidade, estudam-se as carências humanas para descobrir como estas poderiam ser substituídas pelo consumo. Isso reside no fato de que, nessa época de solidão em que vivemos, com as pessoas cada vez mais individualistas, elas sentem fortes necessidades emocionais e estas não são, portanto, “criadas” pelos publicitários; são legítimas; o que na verdade é ilegítimo são as soluções mágicas oferecidas para satisfazer a essas necessidades. Conseqüentemente, a escravização provocada pelo consumo implica uma escravização gerada pela propaganda publicitária.

que não aceita o prestígio que uma mentira confere às cegonhas. Questiona e tenta desmitificar essa hipocrisia, mas, como a família não muda nem se esforça por alterar esse estado de coisas, Angélica – não querendo ser infeliz em meio à mentira e, ao mesmo tempo, não desejando a infelicidade que a desmitificação traria à sua família – abandona sua terra para viver segundo suas convicções.

O seu caráter rebelde e impulsivo já se faz notar desde o momento em que nasce. Percebendo que era toda diferente, a família decide que o nome deveria também ser diferente. Diante das sugestões, ela mesma escolhe o seu nome: “Eu quero Angélica”. Logo, desde recém-nascida, já revela poder de decisão, com voz e autonomia para escolher até mesmo o próprio nome, que, diferenciando-se dos nomes dos irmãos, iniciados com L, significa, segundo Guérios (1981, p. 58), “anjo, pura, celestial” e deriva de Ângelo(a), oriundo do latim *Angelus* (anjo) e do grego *Aggelos*, que, por sua vez, deriva de *ággelos*, que significa “mensageiro”.

No entanto, em uma sociedade massificada, ser diferente não é vantagem; pelo contrário, o diferente é excluído e visto como “espírito de porco” ou, ainda, como alguém que “não anda na linha”, ou seja, que não se enquadra no sistema:

PAI: [...] Olha, eu vou riscar uma linha com esse giz. Você só vai andar na linha que eu riscar, viu? Pronto. Vem.

[...]

LUTERO: Chi, ela não andou na linha!

OS IRMAOS: Não andou, papai.

[...]

LUTERO: Chi, ela é espírito de porco, papai! (p. 52)

Quando Angélica descobre que não são as cegonhas que trazem os bebês ao mundo, entra em conflito com a família por questionar a ordem estabelecida. Desse modo, é a primeira a ousar, revestindo-se da coragem necessária para instaurar mudanças. É por essa razão que, segundo Sandroni (1987, p. 120), ela “representa o tema principal do livro: a discussão entre o ser e o parecer”. Com efeito, toda a família tende para o lado do *parecer*, das convenções sociais cristalizadas. Só Angélica constitui a exceção, ao questionar e tentar desconstruir o *parecer* e mostrar o que as cegonhas realmente *são*. O fato de sua família tê-la proibido de revelar a verdade em seu país não impede, contudo, que o faça no Brasil através do teatro, de modo a fazer jus ao sentido de mensageira inerente em seu nome.

Se, com a partida de Angélica, seus irmãos estavam mudando sua forma de pensar, a representação da peça, assistida pessoalmente por Lux e sua esposa Bem-me-quer, vem reforçar essa mudança, já que, após assisti-la, o casal decide levá-la para ser representada na

terra deles. Dessa forma, o leitor poderá inferir que, através da luta por um mundo onde não impere a hipocrisia, a desmitificação pretendida pela cegonha não fica apenas no âmbito da escrita nem de sua representação, mas vai além, retornando para o lugar onde foi engendrada e veiculada a mentira responsável pelo *status* imerecido das cegonhas.

As demais personagens-animais, assim como Angélica, também rompem com o horizonte de expectativas do leitor, uma vez que subvertem a imagem estereotípica que, normalmente, se encontra associada a elas. Se, tradicionalmente, o porco é um animal associado à gula, ignorância e impureza; o elefante, à força e potência; o crocodilo, à voracidade e agressividade; e o sapo, devido ao seu “aspecto desagradável”, a “um ser demoníaco” (BIEDERMANN, 1993, p. 339), na narrativa, o leitor se defronta com um elenco de animais retratado de maneira a romper com o senso comum. Nessa medida, o leitor se depara com um porco extremamente inteligente e vivaz; um elefante, que, apesar da força e potência, tem nome de passarinho e complexo com relação ao próprio tamanho; um crocodilo fêmea cuja empatia cativa a todos; um crocodilo macho que, embora caracterizado pela agressividade, é ridicularizado pelo narrador, visto que sua agressividade é geradora de riso; um sapo, que longe de ser demoníaco, é dotado de opinião própria e se mantém fiel aos seus princípios; e a imagem, igualmente inusitada, de uma “sapa” consumista.

Na discussão acima empreendida, observamos, em alguns momentos, como se realiza textualmente a tematização da dicotomia ser x parecer, que funciona como um fio que amarra toda a obra. Mas o que possibilita ao leitor a apreensão desse tema? Isso se torna possível mediante a combinação dos segmentos e das perspectivas textuais, tal como postula Iser (1996), mais especificamente com relação às indicações do narrador e à ação das personagens. Em consonância com tais combinações, torna-se possível apreender que há personagens que pendem para a aparência, outras para a essência, havendo ainda aquelas que se transformam ao longo da narrativa, transitando da esfera da aparência para a da essência, conforme esboçamos a seguir:

Quadro 10: Essência x Aparência

Essência	Aparência	Transição da aparência à essência
Angélica Napoleão Gonçalves	Família de Angélica Jota Mimi-das-Perucas	Porto Canarinho Mulher-do-Jota/Jandira

No que tange ao efeito estético, isto é, ao impacto que a obra exerce no leitor, podemos constatar que a obra em análise, ao mesmo tempo em que diverte, em razão da comicidade, graça e humor, que permeiam vários momentos da trama, desperta o senso crítico, em função da contundente denúncia a uma sociedade massificada e dominada pelo preconceito e pela coroação da aparência. Nessa medida, a obra cumpre a contento a experiência estética da *aisthesis* a que se refere Jauss (2002a, 2002b), vale dizer, suscita o efeito de renovação da visão de mundo do receptor.

De acordo com Iser (1999a), a significação do texto não é imanente à obra, uma vez que emerge dos efeitos atualizados. Sendo assim, essa significação não reside nas surpresas nem nas decepções do leitor, pois este reage àquilo que ele mesmo produziu. É este tipo de reação que nos permite experimentar o texto como evento real. Sob esse aspecto, se o leitor de *Angélica* nutriu determinadas expectativas em relação ao destino de certas personagens, tais expectativas, embora integrem o processo de leitura, não constituem o sentido do texto; a constituição do sentido implica, antes, a formulação do não-dito. Em outros termos, a leitura de *Angélica*, em virtude de seu efeito emancipador, permite que o leitor organize seu caos interior, reflita sobre suas experiências anteriores, confrontando-as com o horizonte trazido pela obra e, dessa forma, constitua o sentido do texto, formulando algo em si mesmo.

Em vista do exposto, podemos assinalar que *Angélica*, ao mesclar realidade e fantasia, mundo exterior e interior, encontra eco em leitores de todas as idades, devido ao uso eficaz do elemento maravilhoso, sem tornar-se alienante, já que presenciamos um acentuado teor crítico na discussão da realidade circundante. Sendo assim, a fantasia não surge como meio de evasão, mas como uma forma de iluminar o real, de modo a gerar, na instância do leitor, uma ampliação do seu conhecimento do mundo e do ser. Dessa maneira, certamente haverá fruição estética e, como postula Candido (1972), humanização, já que se trata de uma literatura que ensina, mas não em termos pedagógicos, e sim como a própria vida.

3.2.2 A configuração dos espaços vazios em *O Abraço*

Escuta, não leva a mal: eu andei conversando com a Ana Lúcia desse teu último livro, e eu acho que ela encheu as tuas entrelinhas tão bem, que elas ficaram com uma cara muito melhor que as tuas linhas.

*Lygia Bojunga Nunes*¹⁰³

¹⁰³ BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. 2. impr. Rio de Janeiro: Agir, 2001, p. 21.

Publicado originalmente em 1995, *O Abraço*¹⁰⁴ recebeu, em 1996, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), os prêmios Orígenes Lessa e Altamente Recomendável. Em 1997, foi contemplado com o prêmio Adolfo Aizen, outorgado pela União Brasileira de Escritores (UBE) e, em 2004, fez parte do conjunto de obras que recebeu o Prêmio em Memória de Astrid Lindgren, premiações estas que atestam a alta qualidade artística inerente à obra e, por extensão, o grande poder inventivo da escritora.

Em *O Abraço*, a angústia da protagonista, que surte vivos efeitos no leitor, decorre de uma experiência sexual amarga vivida na infância. A narrativa põe em relevo a história de Cristina, uma mulher de dezenove anos, que se desabafa, confessando a traumática experiência vivida em seu aniversário de 8 anos: o estupro sofrido pelo “Homem da Água”. Por ser criança, parecia não ter conseguido processar o que havia acontecido e, como que acionando um mecanismo de autodefesa, a lembrança dolorosa, a princípio, manifestava-se somente em sonhos, mas depois o inconsciente apaga o acontecimento traumático da memória, impedindo sua manifestação até mesmo no meio onírico.

No entanto, certo dia, em um circo, ao se defrontar com um palhaço, há uma espécie de epifania às avessas: o palhaço desperta as lembranças adormecidas no inconsciente, de modo que a memória reprimida se revela e o trauma da infância é revivido em toda sua crueza. Ela parece reconhecer o estuprador na fisionomia do palhaço, mas, a princípio, paira a dúvida. Contudo, depois de aproximar-se dele e ouvir sua voz, a dúvida se dissipa e ela passa a ter certeza de que o palhaço e o homem que a violentara são a mesma pessoa. Por outro lado, em vez de sentir repulsa por tal homem, sente-se cada vez mais e mais obcecada por ele.

Cristina encontrava-se atormentada pelo desejo de rever o palhaço, bem como a misteriosa Mulher mascarada que conhecera em uma festa, na noite anterior ao tempo da enunciação. Na manhã do dia em que está narrando a história, o telefone toca e quem está do outro lado da linha é essa estranha mulher, que a convida para outra festa onde, como na anterior, haveria encenação de contos. Mas, ao chegar à suposta festa, Cristina participa não de uma encenação e sim de uma cena real que a conduz ao reencontro com o palhaço, que a arrasta para mata, a estupra e a enforca com uma gravata.

Em vista da apresentação da fábula, podemos afirmar que a obra em análise, devido ao tratamento temático que recebe, não se destina ao leitor infantil, na medida em que temas como o estupro e a pedofilia não são considerados apropriados para a criança, ainda em fase

¹⁰⁴ Utilizamos, neste estudo, a 4.^a edição, publicada no Rio de Janeiro, em 2004, pela editora Agir. Todas as citações provêm desta edição.

de descoberta do mundo. Recursos responsáveis por promover a mediação com o leitor-mirim, tais como o ludismo, o maravilhoso, animais e objetos antropomorfizados, fartamente encontrados em *Os colegas*, *Angélica*, *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha* e *O sofá estampado*, também não se fazem presentes em *O Abraço*. Este fato, somado ao da alta complexidade estrutural, nos permitem supor que a mesma encontra um eco maior não em leitores em formação, mas em leitores mais maduros, os quais, espera-se, estejam mais preparados para lidar com temas tão pesados e com uma estrutura narrativa tão complexa. Nessa ordem de idéias, o leitor implícito aí configurado não consiste em um leitor implícito infantil, como é o caso de *Angélica*, e sim em um leitor implícito jovem ou adulto, cujo horizonte de expectativas traga internalizado um considerável conhecimento vivencial, para que seja possível atualizar, com eficácia, os sentidos potenciais do texto.

Justamente por ser uma obra altamente complexa, *O Abraço* exige uma intensa participação do leitor no preenchimento dos vazios, disseminados por toda a narrativa. Como em *Angélica*, a interação texto-leitor tem início já a partir do próprio título. Ao deparar-se com o mesmo, o leitor pode talvez supor que se trate de uma história em que predominam o afeto, o carinho e a amizade, já que a palavra “abraço” vincula-se a um campo semântico que remete a tais conotações. Todavia, caso examine atentamente a capa, primorosamente produzida por Rubem Grilo, a impressão inicial que o título poderia suscitar, há de se desfazer, uma vez que a mesma coloca em destaque a estranha figura da Mulher mascarada, personagem que, na obra, pode ser interpretada como a alegoria da morte. Grilo acertadamente a retratou como uma figura extremamente pálida, cuja palidez é acentuada pelo contraste com os lábios e trajes negros. Seu corpo, que lembra um quadro cubista¹⁰⁵, encontra-se todo retorcido, e os olhos encontram-se ocultos pelo chapéu, também negro. Ao seu redor, visualizam-se marcas de mãos, que podem sugerir um movimento de embate, de luta. O título aparece grafado em preto, contrastando com o nome da autora, em roxo, o que é interessante, visto que tais cores são, geralmente, associadas à morte¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Sob a influência de Cézanne e das esculturas ibéricas da Antigüidade, Pablo Picasso pintou, em 1907, o quadro “Les Femmes d’Alger (O Versão O),” deflagrando o movimento de vanguarda que ficou conhecido como Cubismo. Entre 1908 e 1911, trabalhou com Georges Braque, com quem procurava captar a tridimensionalidade dos objetos, resultando disso a sua fragmentação em vários planos dispostos num espaço pictórico sem profundidade. (LYNTON, 1979).

¹⁰⁶ Convém notar que, se contrapormos a capa de *O Abraço* com a de *Angélica*, perceberemos um vivo contraste, uma vez que, se em *O Abraço* afigura-se o retrato da morte, em *Angélica* constata-se o retrato de um ovo e da vida que dele desabrocha.

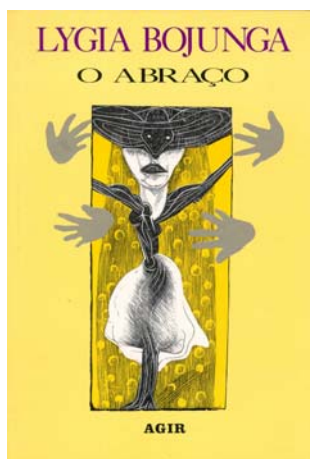


Figura 3: Capa de *O Abraço*
Ilustração de Rubem Grilo
Fonte: Bojunga (2004a)

O desenrolar do fio narrativo também corrobora para que o leitor refute a possível hipótese inicial relacionada ao campo semântico tradicional da palavra “abraço”, pois, na obra, essa palavra adquire outras conotações, muito mais sombrias: o abraço do estuprador – “eu te prometo, Clarice, eu te prometo que, dessa vez, você não vai morrer no meu abraço” (p. 23); o angustiado abraço da mãe, ao reencontrar a Cristina-menina após o estupro – “minha mãe veio correndo, nós duas assim, correndo uma pra outra, de braço estendido, pra gente se pegar mais depressa, se abraçar mais depressa, e como a gente se abraçou!” (p. 23); os vários tipos de abraço que tiveram lugar nos sonhos da Cristina com a Clarice, em que se ressaltam o abraço da morte e o do não-perdão: “é esse o abraço que eu deixo pra ti, Cristina. Pra você nunca esquecer, pra você nunca perdoar o que te aconteceu” (p. 29-30).

A polifonia, observada no entrecruzar de vozes no discurso narrativo, funciona como estímulo ao leitor, em relação à combinação dos diferentes pontos de vista e segmentos textuais, pois, para Iser (1999a), somente quando os esquemas do texto são inter-relacionados, o objeto imaginário se forma na mente do leitor, de modo que este possa compreender a obra em sua organicidade. Em *O Abraço*, a história se inicia com a narração em 1.^a pessoa, através da voz da personagem Cristina, que relata para alguém (a princípio, não se sabe quem é o interlocutor, o que suscita a curiosidade do leitor) a sua amarga experiência: “Eu preciso te contar. Não dá mais pra ficar trancando essa coisa toda dentro de mim.” (p. 7).

Contudo, em determinado momento, quase no final do livro, altera-se o foco, que permanece sendo em 1.^a pessoa, mas muda-se o ponto de vista, que passa a ser o da personagem-escritora, autora do conto *O Abraço*, que Lygia Bojunga constrói e não, evidentemente, da escritora real, de carne e osso, autora do livro homônimo: “Mas no caminho a Cristina foi ficando quieta, cada vez mais quieta. Se eu falava, eu via que ela não

estava prestando atenção [...]” (p. 51). Neste caso, podemos dizer que o autor implícito se torna personagem, já que se trata da projeção de uma imagem da autora real, procedimento semelhante ao que Lygia emprega em *Retratos de Carolina, Paisagem e Fazenda Ana Paz*.

Já no final da narrativa, o foco novamente se altera: não temos nem a voz de Cristina, nem a voz da personagem-escritora, e sim a de um narrador onisciente, que se encarrega do desenlace: “Os músicos continuavam afinando os instrumentos, os garçons iam passando bandejas de copos e pratos, e assim que viu Cristina a Mulher chamou ela pro jardim.” (p. 53).

A alternância de foco narrativo e o modo inusitado com que isso ocorre gera uma intensa participação ao nível do receptor. Uma vez que a perspectiva do autor e a do narrador se multiplicam, tais perspectivas são *perspectivizadas*, como explica Iser (1999a), e o leitor, por sua vez, também se desdobra, no esforço de relacionar e distinguir as diferentes vozes que se entrelaçam no tecido narrativo.

Ao colocar em relevo dois narradores em 1.^a pessoa – um narrador-protagonista e um narrador “eu” como testemunha – o texto revela seu caráter emancipador, pois, nesse caso, a apresentação dos eventos narrativos fica delegada à alçada das próprias personagens e não de um ser demiurgo, responsável por manipular, como se manipula a um fantoche, os sentimentos e as emoções das personagens que transitam pelo universo diegético. E se, no final da narrativa, surge um narrador onisciente, este parece identificar-se com o ponto de vista da personagem-escritora, como se os eventos até então narrados passassem a ser controlados por essa personagem, em um plano superior.

É importante frisar que, mesmo quando o foco altera para um narrador onisciente, este, ainda que consista em um mediador entre as personagens e o leitor, evita tecer comentários e, agindo como uma câmera, opta por uma atitude de mostrar, em vez de interpretar os fatos. Por outro lado, há um saber da autora que mesmo optando, no desfecho, por um narrador que nos leva a acompanhar as personagens, nos faz ver, ou nos relembra, o que essas personagens (e conseqüentemente o leitor) não podem ver, como é o caso do rosto da Mulher mascarada, que permanece uma incógnita até o final do relato.

Como lembra Zilberman (1982), se, de um lado, o narrador tem o poder de revelar fatos, penetrar ou não na intimidade das personagens, fazer comentários esclarecedores, manipular as emoções do leitor, por outro, têm-se as lacunas que demandam a participação do leitor. Na narrativa em estudo, o narrador que se manifesta no desfecho opta não pela explicação dos fatos, mas pela afluência de lacunas, em decorrência da história, que permanece em aberto. No entanto, dizer que o texto é constituído de espaços vazios não significa que o leitor não seja manipulado. Neste caso, porém, não se trata de uma

manipulação no sentido doutrinário, mas no de gerar determinados efeitos sobre o leitor. Porque se as lacunas são responsáveis por criar um suspense, uma tensão na narrativa, então as expectativas e o interesse do leitor são, conseqüentemente, ampliados.

Em relação ao espaço, sabemos, vagamente, que se trata do Rio de Janeiro, cidade privilegiada pela escritora em suas narrativas, e este espaço, por sua vez, se divide em um conjunto de espaços menores: o local em que ocorre o diálogo entre Cristina e a escritora do conto *O Abraço*; a casa do Jorge, amigo de Cristina, local em que ocorre a primeira festa e o encontro com a Mulher mascarada; o circo, onde Cristina se depara com o palhaço e dele se aproxima; o bar, onde ela conversa com o palhaço e o beija; e a casa da Gávea, onde ocorre a segunda festa, em que Cristina é assassinada. Além desses espaços, que se situam no Rio de Janeiro, há a fazenda de Minas Gerais, onde Cristina havia sido estuprada na infância; a praia onde Clarice, amiga de infância de Cristina, desaparecera; e o espaço onírico, único lugar onde o encontro entre Cristina e Clarice, após o desaparecimento desta, se torna possível.

Como a autora não descreve nem tem a intenção de descrever todo o espaço externo que transplanta para o universo ficcional, o que seria um trabalho improdutivo e esgotante, como observa Zilberman (1982), cabe ao leitor imaginar detalhes que a história não fornece, lembrando que cada leitor os imaginará de forma diferente. É interessante notar que, quanto menos detalhes o texto fornecer em relação ao espaço ou às personagens, maior será a participação do leitor, já que este será estimulado a imaginar os detalhes não explícitos na superfície textual. Em outros termos, isso significa que tais detalhes se tornam lugares vazios a serem preenchidos pelo leitor e apenas ganham existência no processo de leitura.

Em relação ao tempo, não há linearidade cronológica na narrativa; esta é construída mediante jogos temporais, com idas e vindas por uma via dupla: do presente para o passado e do passado para o presente. Esse trânsito entre passado e presente não recobre, evidentemente, todo o percurso temporal existente entre o momento vivenciado pela Cristina-menina e o vivenciado pela Cristina-mulher. O que aconteceu nesse entretempo? A representação dos eventos que aí tiveram lugar é da alçada do leitor, que, com sua imaginação, preenche o que ficou em branco. Como observa Eco (1986), não raro as narrativas suprimem seqüências inteiras e dão saltos no tempo, tomando como subentendido que o leitor, embasado em seus passeios inferenciais, “escreva”, por conta própria, como “capítulo fantasma”, o que poderia ter ocorrido nesse entretempo. No entender de Eco (1986), o texto é um mecanismo preguiçoso que, para funcionar, delega ao leitor a consecução de grande parte do trabalho de construção de sentidos; assim, para que as suas engrenagens entrem em movimento, é preciso que o leitor realize o que o teórico italiano chama de *cooperação interpretativa*.

Como ocorre em *Angélica*, na obra em análise, apresenta-se a narrativa principal, situada no tempo da enunciação, cujo fluxo é interrompido por narrativas intercaladas, situadas no tempo do enunciado, responsáveis por fornecer novos dados à narrativa principal, de modo a complementá-la. Em *O Abraço*, porém, a construção temporal se torna bem mais complexa, na medida em que os fluxos temporais entre passado e presente apresentam-se dispostos bem mais fragmentariamente que em *Angélica*; assim, o que nos é apresentando são pedaços de discurso, um mosaico cuja reconstituição é delegada ao leitor.

Quadro 11: A organização temporal em *O Abraço*

Narrativa principal	Narração em 1. ^a pessoa por Cristina; Narração em 1. ^a pessoa pela escritora de <i>O Abraço</i> ; Narração em 3. ^a pessoa (relato do reencontro entre Cristina, a Mulher mascarada e o palhaço).
Narrativas intercaladas	Desaparecimento de Clarice; Episódio de Minas; Sonhos com Clarice; Encontro com o palhaço; Idas consecutivas ao circo em busca do palhaço; Festa em que Cristina conhece a Mulher mascarada; Telefonema da Mulher mascarada.

De forma mais complexa, mas similar à *Angélica*, a narrativa também se estrutura em dois planos: o horizontal, em que ocorrem os fatos sequenciais no tempo da enunciação, e o vertical, em que ocorrem os cortes transversais na narrativa para dar espaço aos *flash-backs*. E também como em *Angélica*, tem-se a “história-dentro-da-história”, devido às suspensões na narrativa principal, mediante a inserção de novos fatos e de novas personagens, o que desencadeia, por conseguinte, uma acentuada interação texto/leitor, na medida em que, segundo Iser (1999a, p. 140), por meio dessa técnica, “[...] o leitor se encontra diante do desafio de formular relações entre a trama até então conhecida e as novas e imprevistas situações.”

O recurso da “história-dentro-da-história” é evidenciado de modo exemplar, no que diz respeito ao caráter metalingüístico presente na obra. Se, em *Angélica*, tínhamos o texto teatral *Angélica* dentro de um texto narrativo chamado *Angélica*, desta vez, temos o conto *O Abraço* dentro do livro *O Abraço*, reduplicando, assim, o procedimento da ficção dentro da ficção: “O grupo se reuniu na casa do Jorge pra ler junto *O Abraço*” (p. 8). Além disso, a escritora se torna personagem, assumindo dois papéis: o de interlocutora de Cristina e o de

narradora¹⁰⁷. Isto se revela, por exemplo, através do comentário de Cristina: “É um conto meio estranho esse teu, não é não?” (p. 8), bem como pela narrativa construída em 1.^a pessoa pela própria personagem-escritora: “Mas no caminho a Cristina foi ficando quieta, cada vez mais quieta. Se eu falava, eu via que ela não estava prestando atenção” (p. 51). É possível também mencionar o fato de que Cristina se sente como uma personagem: “Eu estou me sentindo como se eu fosse uma personagem tua” (p. 52). Percebemos, assim, que a própria obra se torna um dos seus temas.

Na narrativa em estudo, de modo similar ao que ocorre em *Angélica*, a omissão temporária de dados faz com que se amplie o poder sugestivo da obra, o que mobiliza, na consciência leitora, a imaginação de hipóteses e conjecturas para o preenchimento dos espaços vazios. É em razão dessa constante mobilização do imaginário que a leitura, segundo Sartre,

se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções; os leitores estão sempre adiante da frase que lêem, num futuro apenas provável, que em parte se desmorona e em parte se consolida à medida que a leitura progride, um futuro que recua de uma página a outra e forma o horizonte móvel do objeto literário. (SARTRE, 1993, p. 35-36)

Desde as primeiras linhas, o leitor é convidado à decifração dos pontos de indeterminação: “Eu preciso te contar. Não dá mais pra ficar trancando essa coisa toda dentro de mim. Por mais que eu tenha resolvido não falar disso com ninguém, não dá mais pra ficar quieta depois do que aconteceu ontem à noite” (p. 7).

Diante dessa passagem, o leitor é condicionado a efetuar uma série de questionamentos: Eu quem? Contar o quê? Para quem? Que coisa é essa que não dá mais para ficar trancando dentro de si? Não falar disso o quê? Afinal, o que aconteceu na noite anterior? O termo “quieta” fornece a única pista de que se trata de uma voz feminina, mas pergunta-se: trata-se de uma menina, de uma mulher, de um animal antropomorfizado, de uma idosa? Esta última hipótese poderia ser descartada pelo leitor, já que a linguagem, em função da forma como é construída, reflete mais a linguagem do jovem. Mas como seria essa narradora-personagem? Seria loira? Morena? Teria algum tique nervoso? Como seria seu tom de voz? Como seria sua postura e sua expressão facial, ao emitir essa fala? Também não se fornece nenhuma informação sobre o interlocutor (ou interlocutora). Seria um amigo? Uma irmã? Um

¹⁰⁷ Evidentemente, não se trata da escritora empírica, mas de uma escritora fictícia criada pela primeira e que parece mimetizá-la. Este procedimento se assemelha ao empregado em *Retratos de Carolina, Paisagem e Fazendo Ana Paz*.

psicólogo? E não se tem nenhum dado concreto sobre o conflito da personagem; sabe-se apenas que algo a atormenta e que está prestes a fazer uma confissão sabe-se lá para quem.

A curiosidade do leitor se aguça à medida que aumenta a indeterminação:

Bom, acho melhor te contar de uma vez que quando eu tinha oito anos eu fui estu... não, pera aí, não: vamos deixar isso pra depois: eu ainda estou tão impressionada com o que aconteceu ontem à noite, que é melhor eu te contar primeiro da festa. Pra ver se eu esfrio, sabe, pra ver se eu me acalmo. Depois então eu te conto o resto. (p. 7)

A personagem diz que “acha melhor contar de uma vez” o que aconteceu, mas não conta, de modo que o leitor é novamente levado a preencher as lacunas: O que teria acontecido com a personagem aos 8 anos? Que festa seria essa? Por que ela estaria tão impressionada? O fato de o texto colocar em evidência uma palavra iniciada e interrompida – “estu...” – faz com que se aumente a vivacidade da participação do leitor, que é levado a fazer conjecturas e tentar adivinhar e completar o termo propositalmente deixado incompleto. Diante das hipóteses formuladas, estas podem ou não ser confirmadas no decorrer da leitura, mas até que o texto revele o que ficou encoberto, o suspense permanece. Essa disjunção na narrativa ou “sinal de suspense”, para usarmos uma terminologia de Eco (1986), se amplia quando a personagem diz que *depois* contaria o resto. Depois quando?, perguntará o leitor.

Logo adiante, a personagem diz: “Ando enfurnada, sim; ando num parafuso medonho” (p. 8). Por que ela estaria tão perturbada? E só muitas páginas depois a resposta seria obtida, e a curiosidade, satisfeita. No momento em que Cristina, reticente, revela, mais uma vez, a dificuldade de externar o conflito que tanto a perturba o leitor é novamente conduzido à atividade de preenchimento dos vazios: “Eu fiquei quieta assim porque... tá difícil, sabe, tá difícil de mexer nisso; tá meio ruim botar pra fora uma coisa que, ah, sei lá! uma coisa que eu passei tanto tempo resolvida que ia ficar dentro de mim” (p. 14). O leitor percebe que se trata não de um problema qualquer, mas de um conflito que afeta o mais íntimo da personagem. A natureza do conflito, porém, permanece obscura.

Sobre o interlocutor, o texto fornece alguma pista na segunda página do livro, quando a narradora diz: “o Jorge escolheu aquele teu conto *O Abraço* e nem ligou quando eu avisei que eu era pior-que-péssima pra essas coisas” (p. 8). O pronome possessivo em 2.^a pessoa “teu”, bem como o objeto de posse – o conto *O Abraço* – mostram que se trata de um escritor (ou escritora) de contos. Logo abaixo, na primeira fala da Mulher mascarada, fica-se sabendo que se trata de uma mulher: “– Desculpem a intromissão, mas tá faltando uma personagem na história: eu conheço muito bem a obra dessa escritora” (p. 8). Aparecem depois comentários esporádicos dessa escritora, mas nada o suficiente para que o leitor lhe trace um perfil. Suas

características físicas e psicológicas, e mesmo o modo como ouve o desabafo da protagonista ficam a cargo da imaginação e fantasia do leitor.

O próprio nome da protagonista só é revelado muitas páginas depois, na cena que antecede o estupro:

- Aqui não tem luz, Clarice, isso aqui é um barraco muito ruim. [...]
- Eu não sou Clarice, eu sou Cristina, eu me chamo Cristina.
- Clarice – ele repetiu.
- Cristina!
- Ele riu. (p. 21)

Abrimos um parêntese para discutirmos os vários papéis que o nome Clarice adquire na narrativa. Além da Clarice, amiga de infância de Cristina que desaparecera, temos as Clarices desejadas pelo Homem da Água e as Clarices que se confundem com a Mulher mascarada, as quais, percebemos depois, são as mesmas. A forma como se constrói o enredo gera, no leitor, fortes expectativas quanto à identidade da Clarice ou das Clarices. No *flash-back* em que se resgata a primeira festa, tal nome aparece pela primeira vez: “E eu fiquei ali paralisada: o abraço era o mesmo! era o mesmo!! o abraço era o mesmo que Clarice tinha me dado” (p. 13). Como não havia sido mencionada nenhuma Clarice anteriormente, o texto induz o leitor a perguntar: Quem é essa Clarice? De quem se está falando?

Logo em seguida, menciona-se não apenas uma, mas duas Clarices, o que gera uma dúvida ainda maior no leitor: “qual das duas Clarices estava escondida atrás do véu preto, da máscara branca? qual delas?” (p. 13). Se o leitor nem estava a par ainda a respeito da primeira Clarice mencionada, como poderia saber a respeito de duas Clarices?

Ao relatar o desaparecimento da primeira Clarice, o leitor poderia se perguntar: O que teria acontecido com a Clarice? Mas certamente a pergunta do leitor não será tão ingênua, uma vez que o texto fornece pistas sobre o que o texto não diz explicitamente, mas sugere: “Um vizinho viu ela na praia conversando com um homem, e depois disso ninguém mais viu a Clarice” (p. 14). A partir deste relato, o leitor toma conhecimento da identidade da primeira Clarice, mas e a outra, de quem se trata?, perguntará o leitor. O vazio gerado anteriormente se intensifica, no momento em que se narra o episódio de Minas: “foi justo no dia do meu aniversário que eu encontrei a *outra* Clarice. A outra que, agora, volta e meia, eu me pergunto: será que é a mesma?” (p. 15). Como assim *outra* Clarice que, de repente, pode ser a *mesma*?, indagará o leitor.

A dúvida da personagem, que é a mesma do leitor, permanece páginas depois:

Desde a primeira vez que ele me chamou de Clarice a lembrança da *minha* Clarice se acendeu dentro de mim; e quanto mais forte a lembrança ficava, mais eu me perguntava se a Clarice *dele* era a mesma que a minha, quer dizer, se ele estava me confundindo com a Clarice que tinha sido minha amiga. (p. 22)

No entanto, mesmo que não se tenha ainda certeza a respeito da identidade da Clarice neste trecho, o texto já fornece um indício ao leitor, que poderá inferir, como faz Cristina, que a Clarice buscada pelo estuprador poderia ser a mesma que havia sido amiga de infância de Cristina. Mas essa hipótese deverá ser reformulada linhas depois quando o estuprador diz para Cristina: “– Menina bonita feito você se chama Clarice” (p. 22). Esta fala dá a entender que não havia apenas uma Clarice, mas várias. Em outras palavras, o nome Clarice estaria, metonimicamente, representando as várias meninas que teriam sido ou haveriam de ser alvos do desejo insano do Homem da Água. Contudo, mais adiante, em uma conversa entre Cristina e a Mulher mascarada a dúvida novamente paira sobre o leitor, pois as várias Clarices confundem-se com a Mulher mascarada:

– [...] me diz uma coisa: você é a Clarice, não é?
Ela ficou um tempo parada, depois fez que sim.
– A *minha* Clarice, ou a Clarice *dele*?
Ela ficou outra vez um tempo quieta antes de responder:
– As duas. (p. 31)

Depreendemos, portanto, que, se o Homem da Água andava sempre em busca de *sua* Clarice, em contrapartida, a Mulher mascarada parece representar as várias Clarices doentiamente desejadas por ele.

É válido atentar para o significado do nome Clarice: derivado do latim *Clara*, significa brilhante, ilustre, remetendo, pois, à idéia de claridade. A claridade, por sua vez, remete à idéia de pureza e inocência, imagens tradicionalmente associadas à infância. Assim, a luz inerente ao nome contrasta-se ostensivamente com o mundo sombrio por onde andava o Homem da Água, de modo a acentuar, por meio do contraste, a alma obscura desse homem.

No que respeita à natureza do conflito, o leitor só toma conhecimento do mesmo quando Cristina, finalmente, conta o que lhe sucedera na fazenda de Minas. Porém, até que a cena do estupro se descortine perante o leitor, o texto delinea, desde as primeiras linhas, muitas estratégias de suspense; dessa forma, adia ao máximo a revelação da causa do conflito e, conseqüentemente, alimenta o interesse do leitor. Como afirma Iser (1999a, p. 140), “cortar ou adiar o suspense é condição elementar da interrupção. O efeito causado pela tensão nos faz imaginar a informação por ora não dada sobre a continuação da trama. Ao levantar perguntas como ‘o que acontecerá?’, intensificamos nossa participação nos acontecimentos”.

Outras suspensões no fluxo da narrativa que corroboram com esse adiamento são os dois *flash-backs* iniciais intercalados à narrativa principal: o primeiro refere-se à descrição da festa que teve espaço na noite anterior ao tempo da enunciação; o segundo, ao relato do desaparecimento da menina Clarice. Apenas no terceiro *flash-back*, em que se narra o episódio de Minas, o leitor fica sabendo, enfim, a origem do conflito. No entanto, a descrição desse episódio é realizada lenta e gradativamente, mediante a técnica da cena e não a do sumário: não se diz simplesmente que Cristina, em seu aniversário de 8 anos, havia sido violentada em uma fazenda de Minas¹⁰⁸. A narrativa é estrategicamente construída através do suspense, de modo que o momento culminante, de maior tensão, vai sendo constantemente adiado, o que, simetricamente, gera uma gradativa tensão no leitor. Desse modo, “resulta todo um complexo tecido de possíveis ligações que incentivam o leitor a que ele mesmo produza as conexões ainda não totalmente formuladas.” (ISER, 1999a, p. 140).

A descrição do referido episódio se prolonga por dez páginas, o que evidencia que a técnica empregada pela autora é realmente a da cena, recurso amplamente utilizado em narrativas pontilhadas de suspense. Como uma câmera cinematográfica que focaliza toda uma vista panorâmica e vai, aos poucos, fechando o ângulo, o mesmo ocorre nessa parte da narrativa. Há, assim, em um momento inicial, toda uma detalhada descrição da fazenda, da casa, de coisas em tudo diferentes de um apartamento da zona urbana carioca. A seguir, focaliza-se o rio que, de tudo o que Cristina ia descobrindo e gostando, era o que mais a agradara, detalhe curioso e irônico, já que foi justamente nas margens do rio que se deparara com o estuprador:

Foi quando eu estava assim, debruçada na areia, que eu tive a sensação de alguém por perto. Me virei. Pareceu que um homem estava sumindo atrás de uma árvore. Fiquei olhando. Não vi mais nada. Eu estava de cara mergulhada nágua, e de olho bem aberto esperando um peixe passar, quando eu senti alguém segurando firme o meu braço. Desmergulhei. Tinha um homem ajoelhado ao meu lado, me segurando feito coisa que não era mais pr’eu escapar. (p. 17)

Se, no momento anterior, a descrição da fazenda havia sido feita lentamente, com frases longas e com minúcias de detalhes, a partir desse ponto, a narrativa ganha um ritmo mais veloz, de maneira a refletir o clima de tensão. O texto gera a expectativa no leitor em um movimento progressivo, pois o Homem da Água não aparece de imediato: primeiro, há apenas a *sensação* de alguém nas proximidades; depois, essa sensação se transforma em dúvida –

¹⁰⁸ É válido observar que a palavra “aniversário”, tradicionalmente relacionada a um campo semântico positivo, que remete à alegria e festa, adquire outro sentido na narrativa, na medida em que a violência sofrida se contrapõe frontalmente a qualquer espírito festivo.

parece haver um homem atrás de uma árvore; a dúvida, finalmente, se torna certeza quando Cristina *sente* uma mão masculina segurando-lhe firmemente o braço. Não se sabe ainda quem é esse homem, de onde ele surgiu, quais suas intenções. Uma forte expectativa é, pois, engendrada no leitor, que se pergunta: E agora? O que vai acontecer? Pela forma com que o homem se aproxima e segura o braço de Cristina, o leitor há de formular a hipótese de que algo ruim está para acontecer e poderá tentar prever a seqüência de ações, previsão que poderá, depois, confirmar-se ou não.

Como o homem é descrito como alguém muito atraente, Cristina se pergunta: “será que foi por isso que, no princípio, eu não me assustei?” (p. 17). No entanto, o leitor, que não tem a mesma ingenuidade da Cristina-menina, há de se assustar desde o princípio, uma vez que o Homem da Água a olhava ostensivamente, sem dizer nada, e a sua mão não a largava de modo algum. O suspeito comportamento do homem, ao comparar uma mecha de cabelo retirada de uma caixa de fósforos com o cabelo de Cristina, também há de mobilizar a imaginação do leitor:

Aí ele tirou do bolso do paletó uma caixa de fósforos. [...] Dentro da caixa tinha um pedaço de cabelo amarrado com uma fita vermelha.

Ele botou a caixa no chão. Pegou o cabelo com cuidado (mas a outra mão sempre agarrando firme o meu braço) e encostou ele na ponta do meu cabelo. Comparando. Olhou pra mim com uma expressão assim... como é que eu vou dizer... assim, entre contente e terna. Eu olhei pras duas pontas de cabelo e me admirei: que igual que era! (p. 18)

O leitor, acionando sua pré-compreensão, poderá fazer inferências, relacionando esse comportamento com o de outros maníacos sexuais, igualmente atraídos por alguma forma de fetiche. Essa obsessão por um determinado tipo de cabelo, a atitude de comparar e o zelo com que o Homem da Água manipula uma mecha traduzem, realmente, um comportamento fetichista. Nessa medida, o texto fornece índices do que pode ser interpretado e o leitor, com base em tais índices, bem como em seu saber prévio, há de suprimir a tensão provocada pelo texto, por meio do processo de *semantização*, no dizer de Iser (2002).

Na seqüência, Cristina é puxada para a mata, de modo que a tensão no leitor se amplia:

[...] a gente beiradeou um pouco o rio, depois entrou no capinzal.

Ele começou a andar mais depressa. Então eu andei mais devagar. Ele me puxou pela mão. Eu parei. Ele puxou mais forte. Eu dei pra trás; olhei pra ele. Ele estava de testa franzida, me olhando. Meu coração bateu esquisito.

– Eu quero voltar pra casa – eu falei.

– Eu te levo.

– Não.

– Eu te levo, vem! – E me puxou mais forte.

A gente entrou mais fundo na mata. O sol sumiu. Me deu medo. Quis me fincar no chão. Ele me arrastou. Gritei. E mais que depressa ele tapou minha boca. Mordi a mão dele. Ele se ajoelhou, me puxou. E me mordeu também. Na boca.

Foi susto? foi dor? Fiquei paralisada. Ele me forçou pro chão; montou em mim; desmanchou o nó da gravata cinzenta e deu um puxão nela (vai me matar?); passou a gravata pela minha boca, volteou ela uma vez, deu o nó, mas quando foi apertar, me olhou, parou, e aí aconteceu uma coisa esquisita: o olho dele riu pra mim. (p. 19)

Nesta passagem, o leitor, diante da palavra “capinzal”, poderá lembrar-se, mediante o movimento de releitura, de uma outra passagem em que essa palavra aparece: “No capinzal eu não entrei porque disseram que tinha cobra” (p. 15). É interessante notar que a cobra, além de símbolo fálico, conota, entre outras coisas, a maldade e a tentação, remetendo-nos à Gênese bíblica. E, da mesma forma que o capinzal pode estar simbolizando o Jardim do Éden, a inocência da Cristina-menina pode conotar a inocência do Adão edênico antes do pecado original. A diferença é que Cristina não caiu em tentação como Adão, mas foi tragada pelo mal, sem qualquer chance de escolha. Nesse movimento de retrospecto, o leitor, ao lembrar-se da imagem da cobra e relacioná-la com a passagem acima, poderá inferir que o texto, através de uma elaborada construção simbólica, já havia dado sutis indícios do que iria acontecer.

O ritmo eletrizante, provocado pela seqüência rápida de orações curtas e diretas, por meio do qual é descrito o descompasso entre o andar do homem e o da menina, bem como o contraponto de vozes e de ações, faz com que o leitor gere nova expectativa em relação ao que irá acontecer.

No momento em que a menina é derrubada no chão e o homem a domina, a seqüência de ações descrita leva o leitor a imaginar que a menina seria violentada ali mesmo, mas, no momento de maior tensão, o ritmo da narrativa decresce, uma vez que a ação subsequente é inesperada para o leitor. De fato, dificilmente o leitor poderia imaginar que, após uma seqüência tão tensa de ações, em que tudo parecia culminar na violência sexual, sobreviria um estranho riso no olho do estuprador. A narrativa trabalha, assim, tanto no processo de geração de expectativas no leitor, como no de rompimento das expectativas criadas, de maneira a provocar, como efeito estético, uma sensação de estranhamento. Como afirma Eagleton (1997, p. 85), ao traçar um paralelo entre os teóricos da recepção e os formalistas russos, se, no ato da leitura, nossas expectativas habituais são rompidas e reformuladas, ocorre desfamiliarização e, assim como “os objetos de um experimento científico”, o texto “pode dar uma ‘resposta’ imprevisível às nossas ‘perguntas’”.

Depois de certo tempo de caminhada pela mata, o homem puxa a menina para dentro de um barraco abandonado. Ao contrário da casa de Porto, que, na narrativa, simboliza um espaço de proteção e refúgio, o barraco para o qual Cristina é conduzida, aponta para o signo oposto: trata-se daquilo que Cleide Papes, em sua tese de doutorado, denomina *contracasa*,

isto é, um espaço de aniquilamento, gerador de solidão e morte, que, ao contrário da casa, “apresenta-se como um lugar frio, em que o espaço íntimo não promove a descoberta do eu. [...] torna-se assim desumanizado e ganha o vazio e a imobilidade de paredes sem história e de objetos inertes, destituídos do toque de gente, lugar nulo, sem vida.” (PAPES, 2002, p. 35).

Inserida à força nessa contracasa, um forte medo domina Cristina, que tenta fugir, mas a mão de seu algoz é ainda mais forte. A porta se fecha e a escuridão preenche o recinto:

Agora eu só via o escuro.

O medo cresceu, virou pânico, quis falar, a voz não saía, quis andar, mas o meu pé parecia fincado no chão.

Ouvi o barulho da porta se trancando. (Era barulho de corrente e cadeado também?)

[...]

Pedi pra ele abrir a janela.

– Aqui não tem janela.

– Abre a porta então.

– Depois.

– Tá escuro! – Eu não sabia se era cheiro de pão que eu estava sentindo. Mas tinha cheiro de terra, isso eu sabia. Eu estava sem sapato e o meu pé sentia a umidade do chão de terra. – Tá escuro! – eu disse de novo, e fui dizendo mais alto, tá escuro, tá escuro, tá escuro. A mão dele tapou a minha boca; a voz veio chegando pra perto do meu ouvido; fechei o olho com força, feito coisa que, não vendo o escuro, não ia mais ter escuro nenhum. (p. 21-22)

A gradação do medo na personagem gera uma gradação equivalente na expectativa do leitor. Na mesma medida em que Cristina, impossibilitada de visualizar o interior do barraco, o apreende através de sensações auditivas, olfativas e táteis, o leitor aciona sua imaginação e fantasia, para formar uma representação mental do barraco, a partir das sensações da menina. Certamente, se o leitor fechar os olhos, conseguirá sentir, junto com a menina, o cheiro do pão, o cheiro e a textura fria da terra, a escuridão opressora ao redor. Nas sensações sinestésicas que invadem o leitor, certos elementos da narrativa colaboram para intensificar o teor da representação imaginária; assim, a ausência de janela e a porta trancada à corrente e cadeado ajudam a construir uma ambientação extremamente opressiva e claustrofóbica.

Se, em *Angélica*, a escuridão encontrava-se associada ora à transformação que se havia operado em Porto em virtude da mudança de nome, ora ao medo e ao embate que Porto enfrenta com o próprio eu, em *O Abraço*, o leitor poderá estabelecer conexões implícitas entre a escuridão e o medo que se apodera de Cristina. Nesse sentido, Cristina investe-se de coragem, na tentativa de vencer o medo-escuridão, ao fechar os olhos e fingir que o escuro (o medo) não existia. Contudo, também é possível interpretar a escuridão, conforme Biedermann (1993), como o símbolo complementar e oposto à luz, como representação do princípio do caos original ainda não rompido pelo raio de luz do Criador e, ainda, como símbolo da distância de Deus e da luz. É interessante notar que o nome Cristina é, de acordo

com Obata (1994), a forma feminina de Cristo e que Cristo, por sua vez, derivado do grego *Christós*, significa ungido, purificado ou consagrado. Com base nessas leituras, é possível abstrair que Cristina, ao ser afastada da luz e imersa na escuridão, tem sua pureza infantil maculada pelo Homem da Água.

A água, por sua vez, é um signo ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que dá vida e fertiliza, pode significar afundamento e declínio; ao mesmo tempo em que é fonte de toda forma de vida, é também um elemento de dissolução e afogamento. Se, em *Angélica*, a água do mar, ao lado do porto e do navio, trazia uma conotação positiva, associada ao renascimento de Angélica e de Porto, e se a água do lago refletia, como um espelho, a identidade do porquinho, em *O Abraço*, a água apresenta uma conotação negativa, pois é a partir do encontro com o Homem da Água às margens de um rio que Cristina, antes pura, perde a inocência edênica e sua vida entra em progressivo declínio. Isso já estava, de certa forma, prenunciado no texto, pois, conforme o leitor poderá notar pela releitura, páginas atrás, Cristina havia entrado em um rio, mesmo sabendo do perigo que daí poderia sobrevir:

Já tinham me avisado pra não entrar no rio. É perigoso, disseram, a água parece mansa, mas a correnteza é forte e te arrasta. Mas era tudo tão bonito que eu não resisti: fui enfiando o pé naquela areia molhada, que delícia! fui entrando dentro d'água bem devagar pra ir vendo até que pedaço o rio dava pé. (p. 17)

De acordo com Cirlot (1984), a imersão na água pode conotar, de um lado, purificação e renascimento; de outro, morte e sepultura. Essa passagem do texto funciona, assim, como uma pista oculta ao leitor, em relação ao que viria na seqüência. Portanto, em uma leitura simbólica da água, o leitor poderá inferir que Cristina não é purificada; pelo contrário, perde a pureza, e o abraço do estuprador representa, simbolicamente, o abraço da morte:

Eu me lembro também do barulho de uma chuvarada caindo. E foi com essa chuva chovendo lá fora que a voz dele falou assim, eu te prometo, Clarice, eu te prometo que, dessa vez, você não vai morrer no meu abraço. E me abraçou mais forte que das outras vezes, e entrou mais forte dentro de mim. (p. 23)

Note-se que, se a imersão no rio já poderia estar simbolizando a morte, nesta cena de violência, tem-se a presença da chuva, que é, ambigüamente, água que fertiliza e frutifica a terra e, ao mesmo tempo, água causadora de enchentes e catástrofes. A situação transfigurada na obra desfaz a ambigüidade, uma vez que apenas o sentido negativo se torna possível: a cicatriz que ficaria em Cristina jamais haveria de se curar. Vale notar que havia também, no barraco, uma garrafa de água, objeto que, ao lado dos demais elementos citados, forma uma sintaxe simbólica, reforçando, assim, a referida simbologia.

No barraco, a escuridão prevalecia sobre o ambiente e sobre o interior de Cristina, mas, em determinado momento, uma intensa claridade, como um milagre, invade tudo:

E no escuro que ia sempre continuando e continuando, aconteceu aquele momento incrível: eu acordei e a porta estava aberta! Fiquei olhando pro claro lá fora. Um claro cada vez mais claro. [...] Esperei. Esperei o Homem da Água entrar. Mas continuou tudo quieto. Levantei devagar, fui saindo pro claro. Ninguém lá fora! Fui andando. Andando. Vi o rio, fui indo mais depressa. E mais depressa. Vi a casa lá longe, desatei a correr. (p. 23)

A reiteração enfática da palavra “claro” reforça o contraste entre a claridade exterior e a escuridão reinante no interior do barraco e, por extensão, coloca em evidência a dissipação do medo e o alívio daí advindo. Banhada nessa luz benfazeja, Cristina renova, gradativamente, as energias perdidas. Isso é traduzido, ao nível do tecido narrativo, na correspondente gradação dos movimentos de Cristina: primeiro, ela apenas *olha* para a claridade; depois *levanta-se* lentamente; a seguir, *sai* do barraco; põe-se a *andar*; *acelera* o passo e, finalmente, *corre* em busca do aconchego apenas encontrado nos braços maternos. A imagem da porta aberta também pode ser interpretada simbolicamente. De acordo com Chevalier e Gheerbrandt (1974, p. 50), “a porta simboliza o lugar de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, a riqueza e a miséria.”¹⁰⁹ No contexto da obra, a porta indica a passagem das trevas à luz; sendo assim, se a porta fechada, ao abrir-se para a escuridão, representava clausura e opressão, a porta aberta, abrindo-se para a claridade, aponta para o signo oposto, que é o da liberdade¹¹⁰.

Conforme mencionamos, o conflito é desencadeado pelo estupro experienciado na infância, mas há um lapso de tempo em que a lembrança se manifesta somente em sonhos, havendo, posteriormente, um “branco” total, visto que a lembrança permanece adormecida no inconsciente. Nesse lapso de tempo, o leitor há de imaginar que Cristina teve uma vida normal, como qualquer jovem de sua idade. Como ela própria diz, todo sábado se reunia com os amigos e freqüentava cinemas, festas, discotecas e, num desses sábados, sua turma decide ir ao circo. É nesse ambiente que Cristina “entra em parafuso”, ao deparar-se com um palhaço, que, como um agente catalisador, desperta a lembrança há tanto tempo inerte na memória.

¹⁰⁹ Tradução nossa do original: *la porte symbolyse le lieu de passage entre deux états, entre deux mondes, entre le connu et l'inconnu, la lumière et les ténèbres, le trésor et le dénuement.*

¹¹⁰ Convém lembrar que as interpretações precedentes, relativas às simbologias que o leitor poderá depreender em relação à porta, à água, à luz e à escuridão, são apenas leituras possíveis, já que, como afirma Iser (1999b, p. 5), “diferentes leitores, em diferentes épocas, têm sempre tido diferentes apreensões, mesmo que a impressão geral possa ser a mesma – a de que o mundo revelado, por mais distante que esteja, revive no presente.”

A estratégia de suspense é novamente empregada, para conduzir o leitor a um estado de nervos semelhante ao da protagonista. No entanto, o momento de maior tensão é constantemente adiado, para que se multiplique a expectativa formulada. Antes do relato, o leitor, de antemão, se defronta com a obsessão de Cristina: “[...] eu ando tão obcecada por *ele* (eu já te conto por que; já-já você vai ficar sabendo por que)” (p. 31). Ao dizer que *já-já* vai contar o motivo da obsessão (mas não conta imediatamente), a curiosidade do leitor se aguça. A interrupção que ela mesma provoca – “Pera aí, deixa eu beber mais um pouco d’água” (p. 32) – contribui para acentuar, ainda mais, a curiosidade do leitor, de modo que a expectativa deste também se amplie.

Quando, finalmente, ela começa a contar, não vai “direto ao ponto”, uma vez que, a princípio, as descrições são pausadas, ricas em detalhes, contribuindo, assim, com a atmosfera de suspense: “O palhaço estava de macacão vermelho, cheio de bolso e de botão; um gorro enfiado até o olho; um colarinho branco, largo, redondo, bem folgado no pescoço” (p. 32). Até esse momento a personagem repara somente nos trajes do palhaço e no espetáculo, e, despreocupadamente, compartilha a diversão com a platéia; no instante, porém, em que olha atentamente para o rosto, grotescamente maquiado, algo lhe sucede e a dor sofrida na infância é cruamente revivida:

[...] o palhaço tirou o gorro pra agradecer e só aí deu pra ver direito o jeito que ele tinha pintado a cara. Um risco verde vinha do alto da testa, descendo pelo nariz, até o queixo, dividindo a cara em duas; numa, a boca era fina, na outra grossa; o nariz de um lado era largo, do outro, estreito; de um lado o olho era arregalado, do outro, não; numa metade o cabelo era preto e um pouco encaracolado, na outra era louro e comprido.

E nessa hora a fazenda de Minas acordou dentro de mim. Com tanta força que doeu. Doeu! feito coisa que eu tinha levado uma pancada no peito. O rio, a cara do Homem na água, o barraco fechado, a voz falando no escuro, os sonhos. Em vez da banda tocando, de risada e de palma, do barulho todo do circo, eu só *ouvia* a voz dele, eu só *sentia* o peso do corpo dele aqui.

O meu olho não largava mais o palhaço. [...]

Meu coração não parava de correr de susto, o que que tinha na pintura daquela cara pra me trazer assim de volta o episódio que eu tinha esquecido?

A figura de macacão vermelho era tão grotesca que eu até custei pra pensar, quem sabe se esse palhaço é *ele*? E aí eu ainda me assustei mais. (p. 33)

A forma como a cara do palhaço é pintada, com duas facetas opostas, pode levar o leitor a imaginar as duas facetas que o palhaço apresentava, também, na vida: uma, de cidadão comum, que ganha dinheiro honestamente, trabalhando como palhaço em um circo; outra, de psicopata, que abriga um lado monstruoso dentro de si.

O cabelo de uma das metades que era “preto e um pouco encaracolado” poderá despertar, no leitor, a lembrança da descrição do Homem da Água, cujo cabelo é descrito exatamente da mesma forma: “O cabelo dele era preto e um pouco encaracolado” (p. 18).

Essa descrição reiterada funciona como uma pista deixada pelo texto para que o leitor, apoiando-se em seu poder de inferência, relacione, através da releitura, ambas as personagens. Contudo, nesse ponto da narrativa, ainda não se tem certeza se o Homem da Água e o palhaço são a mesma pessoa. E, da mesma forma que Cristina se pergunta – “o que que tinha na pintura daquela cara pra me trazer assim de volta o episódio que eu tinha esquecido?”, “quem sabe se esse palhaço é *ele*?” – o leitor também é estimulado a se fazer as mesmas perguntas.

Ao deslocar-se pela estrutura de campo, o ponto de vista do leitor não apenas acompanha, mas também *vivencia* junto com Cristina o seu tormento. Da mesma forma que a personagem se recorda da dolorosa experiência na fazenda de Minas, o leitor também se recorda, através das palavras da personagem, do que havia lido páginas atrás, mediante as estratégias de simplificação e resumo. Como afirma Iser (1999a, p. 12-13), à medida que o leitor apreende o texto, promove sínteses do lido e, “graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-se como correlato da consciência”; entretanto, essas sínteses “não se realizam após determinados momentos da leitura; muito ao contrário, a atividade sintética continua em cada fase em que se move o ponto de vista do leitor”.

É interessante observar que o próprio ambiente circense – a alegria da platéia, o som da banda tocando, o barulho de risada e de palma – contrasta violentamente com a dor que Cristina revive, de modo que esse contraste corrobora para acentuar, ainda mais, o estado de choque da personagem, que é acompanhado de perto pelo leitor.

No que concerne às perguntas formuladas, a resposta para a dúvida de Cristina e a do leitor quanto à identidade do palhaço é protelada, o que faz com que se aumente a expectativa de ambos, e, se determinadas informações são temporariamente retidas, intensifica-se a sugestividade de detalhes, mobilizando a imaginação de possíveis soluções. (ISER, 1999a).

– Eu vou lá, eu quero ver os artistas de perto.

Mas a minha turma não deixou [...]. Fui indo embora meio arrastada, de tanto que, de repente, eu queria ver se era o Homem da Água que saía de dentro do gorro, da cara pintada, do macacão vermelho cheio de bolso e de botão. Caí sentada no carro. Cansada de ficar assim tão perturbada. Pedi pra me deixarem em casa.

– A essa hora? Num sábado de noite?! Tá doente?

– Tô.

Doente pra saber se o palhaço era ele ou não. E se fosse? E se não fosse? Por quê? por que que aquela cara tinha me assustado tanto? (p. 34)

Como Cristina, o leitor também quer confirmar se o palhaço e o Homem da Água eram a mesma pessoa, mas a interrupção dos amigos da personagem que a impedem de ver o palhaço de perto faz com que a aflição da personagem se reflita no leitor.

Na matinê do dia seguinte, Cristina retorna ao circo; assim, dá-se continuidade à tensão na personagem e no leitor:

A aflição já tinha começado: e se o espetáculo na matinê era diferente? e se ele não aparecia? e se isso e se aquilo. Mas ele apareceu. [...] e quando ele levantou a cara e tirou o gorro pra agradecer, outra vez o mesmo susto: era ele? era a cara dele que eu ia ver atrás da máscara de tinta? Eu mal conseguia ficar sentada, de tanto desassossego, de tanto ir juntando coragem pra, no fim do espetáculo, chegar perto dele e pedir: limpa a cara pra mim? Será que o medo deixava? (p. 35)

As perguntas formuladas por Cristina também o são pelo leitor e o desassossego da primeira contagia o segundo, que então se inquieta, se aflige, e sua inquietação se intensifica num crescendo à medida que aumenta a proximidade entre Cristina e o palhaço:

Quando começou o último número o meu coração já andava adoidado. E foi assim, sem fôlego, que, em vez de sair pela platéia, eu sai pelo picadeiro, me misturei com os artistas, passei pela banda que tocava, e saí do outro lado da lona. Tinha camarim, caminhonete, caminhão, jaula de bicho, bailarina passando, tinha o domador gritando, meu coração pulando e, de repente, muito mais depressa do que eu tinha imaginado, tinha aquele macacão vermelho, junto do caminhão. (p. 35)

No momento em que os olhos de Cristina se defrontam com o palhaço, a lembrança é novamente despertada, gerando um suspense, que intensifica a tensão no leitor:

Foi só olhar pra ele que a lembrança da fazenda tomou conta de mim outra vez. [...] Ele ficou parado; o olho no meu; a toalha esquecida. E eu pensei: será que ele tava lembrando do que eu tava lembrando? será que ele tava sacando a disparada do meu coração? ou será que ele tava assim parado me olhando só porque eu estava parada olhando pra ele? (p. 36)

As perguntas que Cristina se faz também são feitas pelo leitor e o adiamento da resposta funciona como uma estratégia responsável por mobilizar os atos de imaginação do leitor. Em decorrência disso, o texto é construído de modo a induzir o leitor a suplementar o que está lendo; entretanto, “é claro que o autor não está mobilizando seu leitor porque ele, sozinho, não pode concluir a obra que começou; sua motivação é conseguir uma participação mais intensa, a qual forçará o leitor a estar muito mais consciente da intenção do texto.” (ISER, 1999b, p. 30).

Da mesma forma que Cristina “tinha que escutar depressa a voz dele pra acabar com um resto de dúvida” (p. 36), o leitor também anseia para que a voz dele apareça na narrativa, para que Cristina possa, enfim, confirmar (ou refutar) sua suspeita, que, certamente, é a mesma do leitor.

Para concretizar seu intuito, Cristina, estrategicamente, “puxa conversa” para fazer com que ele fale, mas o fato de o palhaço, inicialmente, permanecer em silêncio ou responder com gestos vagos, adiando sua fala, gera uma crescente tensão em Cristina e no leitor:

– Eu nunca tinha ido a um circo, sabe – eu disse pra ele, querendo fingir uma voz supernatural. – Eu gostei tanto de tudo que eu quis ver os artistas de perto. – Arrisquei olhar pra ele. – Achei o seu número fantástico. – A toalha ficou outra vez esquecida, ele continuava me olhando. Mas continuei falando: – É incrível como esse cachorrinho é bem ensinado! foi você que amestrou ele?

O Homem fez que sim com a cabeça.

– Eu tenho um cachorro bem parecido com esse, sabe, e eu já quis ensinar uma porção de coisas pra ele, mas ele não aprende nada, não sei se é porque eu não sei ensinar direito ou se é porque ele é mesmo bobalhão. – Dessa vez o olho do Homem riu pra mim. – Foi muito difícil ensinar pra ele tudo que vocês fazem?

O Homem fez uma cara assim de que, nem tanto; e sacudiu a cabeça.

– O que eu achei mais impressionante foi a precisão dele pulando no ar e atravessando o colarinho. Como é que você conseguiu isso, hem?

O Homem fez um gesto vago.

– Ele nunca erra?

O Homem fez que não. (p. 36-37)

A tensão criada atinge seu clímax quando a voz do palhaço finalmente aparece, já que a voz confirmaria (ou não) se o palhaço seria o Homem da Água: “E aí o Homem começou a falar de paciência e não sei mais o que, eu só sabia é que ele estava falando, e o resto de dúvida foi s’embora, era a voz dele, sim, era ele, o Homem da Água” (p. 37).

Cristina se sente profundamente atraída pelo palhaço, mesmo tendo certeza de que ele e o Homem da Água eram a mesma pessoa: “A dúvida tinha acabado, mas a perturbação era cada vez maior: eu estava sentindo uma curiosidade enorme de conhecer melhor aquele homem. E pela primeira vez eu pensava nele como uma *mulher*” (p. 37). Essa perturbação da personagem tem seu correlato na perturbação provocada no leitor, pois a reação de Cristina não é a mais esperada. Contudo, é justamente em virtude da disjunção de probabilidade, daquilo que Iser (1999a) chama de negação, que o horizonte de expectativas do leitor é rompido, e este é levado a uma atitude reflexiva para tentar compreender a razão de uma atração tão forte. É verdade que o palhaço/Homem da Água é descrito como um homem muito atraente, mas o leitor poderá questionar: Será esta a única razão de ele exercer um magnetismo tão forte sobre Cristina?

Convém notar o acentuado contraste entre o colorido da aparência externa e o interior obscuro do palhaço: “e eu olhava pro colarinho, pra peruca, pras tintas, um disfarce perfeito pra nunca ninguém saber desse caminho tão escuro por onde ele andava, buscando a Clarice...” (p. 38). A palavra “palhaço” insere-se em um campo semântico relacionado à alegria, diversão e ao riso; mas na obra acaba adquirindo conotações opostas, uma vez que a alegre e colorida figura de palhaço oculta a alma sombria de um estuproador. Alicerçando-se

em seu saber prévio, o leitor poderá inferir que, além do fato de esse disfarce funcionar como alibi ao criminoso, muitas vezes, os pedófilos ocupam cargos que permitem um contato maior com crianças.

Logo adiante, a dúvida do leitor quanto ao fato de o palhaço estar ou não reconhecendo Cristina aumenta: “Quando eu olhei de novo pra ele, ele estava olhando pro meu cabelo” (p. 39). Diante desse trecho, o receptor é conduzido, pela releitura, a combinar os segmentos textuais, mais especificamente em relação a duas passagens: o episódio do primeiro estupro, no qual ficamos sabendo da obsessão fetichista do Homem da Água por um determinado tipo de cabelo; e, ao término da leitura, no episódio que antecede o outro estupro seguido de assassinato: “Primeiro a mão ficou um pouco indecisa. Mas acabou indo pro cabelo de Cristina. Alisou ele com gosto” (p. 55).

No bar para o qual Cristina e o palhaço se dirigem, Cristina se dá conta, angustiada, da forte atração que a dominava: “eu não podia sentir o que eu estava sentindo, eu tinha que ir embora depressa. Mas a gente, quer dizer, a mão da gente não se largava mais [...] e eu nem me lembrava mais nada do que eu queria perguntar pra ele, de tanto que eu fui me entregando pro tesão que tomou conta de mim” (p. 41). O leitor percebe que a própria Cristina não consegue entender a atração que a domina. Dividida entre o dever e o querer, sabe que não deveria querer aquele homem, mas ela o quer e esse desejo escapa ao seu controle.

O palhaço combina com Cristina de encontrá-la depois do espetáculo seguinte, mas some: “Tudo que é dele estava lá, o cachorro estava preso, mas *ele* tinha sumido” (p. 42). Isso motiva o leitor a se perguntar: O que teria acontecido com ele? Para onde teria ido? Será que Cristina o reencontraria? Mas, assim como Cristina, o leitor fica temporariamente sem resposta; esta é adiada para que a expectativa se prolongue.

A partir daí, a obsessão da protagonista pelo palhaço toma dimensões absurdas:

Fiquei alucinada. É, é! se você quer saber a verdade, é isso: fiquei a-lu-ci-na-da.

Na semana seguinte eu voltei três vezes ao circo. [...]

Nessas últimas semanas eu gastei tudo que é grana que eu vinha juntando pra um dia ir à Itália: Veneza. Fazendo sabe o quê? Indo pra tudo que é lugar aqui perto, onde eu descobria que tinha circo funcionando. (p. 42)

Diante da perseguição doentia de Cristina em busca do homem que a estuprara, o leitor poderá se perguntar: Por que essa tamanha obsessão? Só porque ele era atraente? Só para ela tentar entender por que ele a estuprara? Para descobrir por que, para ele, ela era Clarice? Para descobrir se a Clarice era uma menina, uma moça ou uma mulher mais velha? Se ela tinha sido a única Clarice? Se haveria outras Clarices? Essas perguntas são feitas pela

própria Cristina e, como o texto não oferece respostas prontas e acabadas, delineia-se, ao longo da estrutura de tema e horizonte, uma série de vazios que demandam serem preenchidos pelo leitor, através de sua imaginação e da ativação de seu conhecimento prévio.

Se, anteriormente, quando se deu o sumiço do palhaço, o leitor poderia ter questionado se Cristina o reencontraria, no final da narrativa, na segunda “festa”, a resposta é obtida: “Cristina se virou. Ficou paralisada de susto: era um palhaço de circo; o macacão, o colarinho, a peruca, tudo igual ao palhaço *dela*. Será possível que... será que era *ele*?” (p. 54). O susto de Cristina também é sentido pelo leitor que, gerando nova expectativa, projeta as mesmas dúvidas e incertezas da personagem. E, junto com a fala do palhaço, vem a resposta, uma vez que Cristina lhe reconhece a voz: “Ah, então era mesmo ele! A voz baixa, grave, pausada, que ela tinha decorado tão bem, era ele. E o susto de Cristina se misturou de fascinação” (p. 54).

A tensão no leitor aumenta gradativamente, na mesma proporção em que o ritmo da narrativa se acelera:

Cristina vai se deixando puxar lá pro fundo do jardim. Mas, de repente, se lembra da Mulher. Empaca; olha pra trás; não vê ninguém. Grita, Clarice! Mas a mão do Homem tapa o grito depressa. Chega na cabeça de Cristina a lembrança forte do rio passando, do cheiro de pão, da chuva batendo no teto de sapê. (p. 55)

Novas relações são realizadas pelo leitor, pois, da mesma forma que Cristina se recorda da fazenda de Minas, o leitor rememora as impressões sensoriais vividas e agora revividas por Cristina. O Homem da Água ressurge como um fantasma do passado, sob a figura de um palhaço, e a amarga experiência vivida na infância é revivida não somente através da lembrança de Cristina, mas também por meio da experiência que está prestes a se repetir. “A mão do Homem pula da boca de Cristina pro bolso do macacão” (p. 55). O que haverá nesse bolso?, perguntará o leitor. A resposta, embutida na frase seguinte, faz com que o leitor estabeleça novas conexões entre o tempo do enunciado e o da enunciação, relacionando a experiência da Cristina-menina com o da Cristina-mulher: “O jardim vai se desmanchando na escuridão, mas Cristina ainda vê uma gravata (cinzenta?) saindo do bolso vermelho” (p. 55). A conexão implícita é estabelecida porque a cor da gravata coincide com a do Homem da Água, cujos trajes haviam sido descritos muitas páginas atrás: “Ele estava vestido do jeito que milhões de homens se vestem, mas, naquele lugar, era um jeito tão estranho! terno azul-marinho, camisa de colarinho e gravata cinzenta” (p. 18).

Na passagem seguinte, outras combinações são acionadas: “Quer gritar de novo, mas a gravata cala a boca do grito, e já não adianta o pé querer se fincar no chão nem a mão querer fugir” (p. 55). Se quando a Cristina-menina estava sendo levada para mata, ela *quis* se fincar

no chão e *quis* escapar, agora já *nem adianta querer* fazer isso; e se, na fazenda de Minas, a gravata esteve prestes a amordaçá-la, agora a gravata a amordaça sem hesitação.

Mesmo o cenário e as ações se repetem, pois novamente o homem *derruba* Cristina *na mata*: “o Homem domina Cristina e a mão dele vai puxando, o joelho vai empurrando, o pé vai castigando, o corpo todinho dele vai pressionando Cristina pra mata. Derruba ela no chão. Monta nela” (p. 55). A reiteração do espaço pode, novamente, levar o leitor a associar a mata e o jardim à alegoria do jardim paradisíaco, que simboliza, ao mesmo tempo, a parte sexual do corpo feminino.

Os elementos que, no barraco da fazenda, simbolizavam o medo e a opressão, a morte e a dissolução, retornam no novo cenário, permitindo que o leitor estabeleça novas relações entre presente e passado; assim, temos a reiteração da escuridão que “toma conta de tudo” e da sensação auditiva da “chuva batendo no teto de sapê”. Mas, ao contrário da experiência da infância, aqui já não aparece nenhuma luz que possa guiar Cristina de volta à vida. Uma vez que Cristina morre no abraço do estuprador, a escuridão se torna perene.

A reificação do corpo de Cristina atinge seu ápice no momento em que, ao ser estuprada, é tratada como um animal: a gravata se torna uma rédea, para que Cristina sofra a violência e o total domínio do homem, em silêncio:

O Homem aperta a gravata na mão feito uma rédea. Com a outra mão vai arrancando, vai rasgando, se livrando de tudo que é pano no caminho.
Agora o homem é todo músculo. Crescendo.
Só afrouxa a rédea depois do gozo. (p. 55)

Na página seguinte, que é a última, uma forte expectativa é gerada pelo leitor e a tensão produzida atinge seu clímax: E agora? O que vai acontecer com Cristina? É interessante notar que a pausa exigida no folhear de uma página para outra constrói um vazio que contribui para aumentar essa tensão: “Cristina mal consegue tomar fôlego: já sente a gravata solavancando pro pescoço e se enroscando num nó. Que aperta. Aperta mais. Mais” (p. 56). A gradação com que essa cena é construída contribui para produzir, no leitor, uma sensação de sufocamento semelhante ao sentido pela protagonista. Como se trata do final da narrativa, o leitor tem em sua mente todas as perspectivas que se acumularam no decorrer do texto e isso lhe dá, como observa Iser (1999a, p. 24), “a ilusão de uma profundidade espacial matizada”, acarretando “a impressão de estar presente no mundo da leitura”. Em *O Abraço*, nos envolvemos de tal modo com a situação da protagonista que temos, de fato, a impressão de estarmos vivendo a ficção.

Embora as palavras finais do texto não deixem explícita a morte de Cristina, já que o texto não termina com a personagem estrangulada, mas *sendo estrangulada*, em uma releitura da obra, o leitor poderá fazer novas inferências e constatar que a morte da personagem é, na verdade, prenunciada ao longo da narrativa.

Uma das pistas refere-se à encenação do conto *O Abraço* na primeira festa, em que o papel da Morte, que figurava como personagem principal do conto, é feito pela Mulher mascarada. Essa encenação funciona como uma pista, na medida em que, no telefonema que Cristina recebe, a Mulher mascarada a convida para uma segunda festa em que seria encenado “um conto veneziano, que fala do encontro de uma mulher mascarada com outros dois personagens” (p. 48). Mas esse encontro não é encenado; ele realmente acontece: a Mulher mascarada é a Morte, e os outros dois personagens são Cristina e o palhaço. Assim, o conto encenado na primeira festa se concretiza na segunda, visto que tanto na primeira como na segunda festa a Morte protagoniza a cena.

Outra pista consiste no primeiro abraço do estuprador, que diz à Cristina: “eu te prometo, Clarice, eu te prometo que, dessa vez, você não vai morrer no meu abraço” (p. 23). É importante notar que ele não diz que *nunca* Cristina morrerá em seu abraço; diz *dessa vez*. Isso indica que poderia ter havido outras vezes em que outras Clarices morreram em seu abraço, como pode também indiciar que outras Clarices morreriam depois. Em sua releitura, o leitor poderá perceber que o segundo abraço do estuprador, responsável por conduzir Cristina à morte, já estava indiciado no primeiro.

A premonição de Cristina, que se concretiza, é também um prenúncio de sua morte, consistindo, assim, em mais uma pista que o texto fornece ao leitor:

Aí começou uma coisa esquisita dentro de mim. Foi devagar que começou. E rolou umas três, quatro horas, até eu sacar que o que eu estava sentindo era uma premonição. É, é! uma premonição. Intuí que ia acontecer uma coisa horrível comigo na tal festa. (p. 49)

Mais interessante ainda é o fato de a morte de Cristina estar prenunciada em seu próprio nome. Conforme foi dito, Cristina é a forma feminina de Cristo. Ao estabelecer uma conexão entre Cristina e Cristo, o leitor poderá notar que ambos são sacrificados, ambos morrem nas mãos de seu algoz. No cotejo com outras obras de Lygia, o leitor poderá perceber, ainda, um certo parentesco entre Cristina e a personagem central do conto “A troca e a tarefa” que integra a obra *Tchau*, na medida em que, em ambas, a morte da personagem central é anunciada por meio de uma premonição.

Como afirma Iser (1996), as perspectivas textuais não se separam nem se atualizam paralelamente, mas, ao contrário, se entrelaçam no texto e oferecem visões diferenciadas através dos pontos de vista nele contidos. Nessa atividade de combinação das perspectivas, o leitor poderá também perceber que a morte de Cristina é, em vários momentos, sentenciada pela Mulher mascarada; no entanto, só perceberá essa particularidade no final do texto e, sobretudo, ao estabelecer relações entre o episódio final e os episódios em que estão inscritos tais prenúncios. O referido convite que a Mulher mascarada faz à Cristina para encenar um conto é, portanto, um sinistro convite que conduz a personagem à morte. Também não é por acaso que a Mulher mascarada *faz* o papel da Morte no conto encenado na primeira festa, pois ela *é* a própria alegoria da Morte. Figura enigmática e misteriosa, ao mesmo tempo em que personifica todas as Clarices que foram ou que seriam violentadas, tem a função de punir Cristina por ter perdoado um crime sem perdão, por ter se sentido tão atraída pelo homem que mais deveria odiar:

O abraço que eu te dei foi pra você não perdoar, foi pra você nunca esquecer o que ele fez contigo [...] não existe perdão pra quem arromba o corpo da gente. [...] E você vai e transforma o abraço do não-perdão num abraço de tesão: você é mesmo uma infeliz, você merece o pior (p. 43).

E logo adiante:

É por causa de gente feito você, gente que não tem memória, que perdoa fácil, que esse crime continua sem o castigo que merece. [...] Então não é criminoso quem arromba uma casa pra se apossar do que tem dentro? [...] Mil vezes pior é o criminoso que arromba o meu corpo. Meu, meu! a coisa mais minha que existe; a minha morada verdadeira, do primeiro ao último dia da minha vida, o meu território, o meu santuário, o meu imaginário, o meu pão-de-cada-dia, e ele vai e arromba! Nem disfarça, nem se insinua: entra na marra. Só porque tem mais força. Não, não, desculpa, eu me expressei mal: força é inteligência, força é imaginação, força é saber trincar dente quando a dor é grande, ele entra na marra porque tem mais *músculo*, e por isso, só por isso ele me arromba, ele me rasga, ele me humilha [...] e ainda arrisca na saída de me deixar um filho que eu vou ter que arrancar, uma aids que eu nunca mais vou curar. E você fica aí me olhando feito quem tá duvidando que pra *esse* arrombamento o castigo tem que ser o pior. Você é mesmo uma infeliz. (p. 44)

Algumas páginas depois, novamente a acusação: “você tá sendo cúmplice de um crime [...] Você e todos que calam, que perdoam, que esquecem um crime assim” (p. 47).

Percebemos, portanto, que a Mulher mascarada amaldiçoa Cristina e essa maldição se concretiza na cena final, fato que o leitor apreende, em seus atos de percepção, mediante a combinação desses segmentos textuais com o segmento que encerra o livro. No entanto, a sentença de morte proferida pela Mulher mascarada se faz mais contundente (uma vez que marcada linguisticamente), na seguinte passagem:

[...] mas que diferença faz se eu sou a Clarice-tua-amiga-de-infância-que-um-dia-saiu-de-casa-e-nunca-mais-voltou, ou se eu sou a Clarice-que-se-fingiu-de-morta, ou se a Clarice-que-botou-a-boca-no-

mundo, ou se a Clarice-que-morreu-numa-gravata-cinzenta, ou as mil outras Clarices que eu posso te contar, o que que isso importa, me diz! (p. 47)

O leitor, ao deparar-se com essa passagem, a princípio, estranha, pois, se as outras Clarices – a “Clarice-tua-amiga-de-infância-que-um-dia-saiu-de-casa-e-nunca-mais-voltou”, a “Clarice-que-se-fingiu-de-morta” e a “Clarice-que-botou-a-boca-no-mundo” – haviam sido mencionadas anteriormente e suas respectivas histórias haviam sido contadas com detalhes, nenhuma menção havia sido feita ainda sobre a “Clarice-que-morreu-numa-gravata-cinzenta”. O leitor há de franzir a testa e questionar: mas quem será essa Clarice, se nada foi falado a respeito? No entanto, o texto deliberadamente não fornece a resposta de imediato; a resposta é estrategicamente adiada, para que um vazio se instaure e o leitor tenha vez na narrativa, podendo, assim, exercer seu papel de construtor de sentidos. Várias páginas se sucedem para que a resposta seja, finalmente, obtida, pois é somente nas últimas linhas do livro que o leitor poderá fazer a constatação de que Cristina é a “Clarice-que-morreu-numa-gravata-cinzenta”. Percebemos, contudo, que, apesar de o texto, a princípio, não deixar claro a identidade dessa Clarice, a expressão “Clarice-que-morreu-numa-gravata-cinzenta” funciona como uma pista ao leitor, visto que, se tal Clarice não havia sido ainda mencionada, a gravata cinzenta já havia aparecido mais de uma vez, na cena do primeiro estupro.

Em relação à Mulher mascarada, uma série de vazios, pontos de indeterminação e hiatos são instaurados, na medida em que esta personagem é não apenas enigmática e misteriosa, mas, mais que isso: é uma figura fantástica. Sendo fantástica, paira a dúvida no leitor: será que ela é real? Já dissemos que ela personifica todas as Clarices vitimadas por estupradores e que surge como um anjo vingador para punir Cristina por ter perdoado o próprio carrasco¹¹¹. Por aí, já se percebe que ela não era uma figura propriamente humana. Além disso, ela tem o poder sobrenatural de invadir o espaço onírico, conforme o leitor poderá perceber na seguinte fala dirigida à Cristina: “Me abraça! Me dá de volta aquele abraço que eu te dei no último sonho que você sonhou comigo” (p. 43). E o fato de a morte de Cristina ter sido profetizada e provocada por ela lhe confere poderes demiúrgicos, isto é, ela parece personificar um deus inclemente, investido do poder de tirar a vida daqueles que julga não merecerem perdão.

¹¹¹ É interessante notar que, se Angélica etimologicamente significa anjo e mensageira, a Mulher mascarada pode ser interpretada como um anjo da morte. Desse modo, ambas podem ser associadas à figura de anjo, mas de acordo com sentidos opostos.

Com base em sua pré-compreensão, o leitor bojuanguiano poderá se recordar de outra mulher, igualmente misteriosa que havia aparecido 15 anos antes da publicação de *O Abraço*, materializada nas páginas de *O sofá estampado*. A Mulher sem rosto que aí aparece se assemelha à Mulher de *O Abraço*, em virtude do mistério que a reveste, da postura intimidadora, da ausência de rosto, sendo, igualmente, retratada como uma figura fantástica, envolta em uma aura de estranheza.

De modo semelhante à Mulher sem rosto de *O sofá estampado*, a Mulher mascarada provoca o efeito de estranhamento no leitor, a começar pela própria descrição física: “Ela estava disfarçada que nem as mulheres da Veneza antiga se disfarçavam quando iam a certas festas: aquela máscara branca muito estranha, aquele chapéu preto de três pontas, o véu de renda, tudo igualzinho.” (p. 9). Da mesma forma que as mulheres da Veneza antiga se disfarçavam, a Mulher mascarada afirma que a Morte também se disfarça: “O guarda-roupa da Morte é vastíssimo; ela usa as vestimentas mais inesperadas, se disfarça de tudo que a imaginação pode inventar.” (p. 10). Esse dizer relacionado com o fato de ela insistir em fazer o papel da Morte no conto *A Abraço* e ao fato de ela sentenciar a morte de Cristina, leva o leitor a supor que a Mulher era, de fato, a própria Morte.

Se a caracterização dos trajés já causa estranhamento por seu aspecto sinistro, a caracterização do comportamento concorre para provocar um estranhamento ainda maior no leitor: “Ela não conversava com ninguém; escondida naquela máscara, ela deslizava de sala pra sala, numa solidão que só vendo” (p. 11).

O fascínio que a Mulher provoca em Cristina se reflete no leitor, que se pergunta: quem é, afinal de contas, essa Mulher mascarada? E a pergunta é pertinente no momento em que ela aparece pela primeira vez na narrativa, pois o leitor não poderá, evidentemente, relacioná-la ainda à morte. Conforme dissemos, essa relação só se torna possível a partir da correlação, por parte do leitor, dos diferentes segmentos e das perspectivas textuais que o texto, em sua totalidade, oferece.

Quando Cristina puxa conversa com a Mulher, falando de seu fascínio por Veneza, a resposta que a Mulher fornece acentua a sensação de desfamiliarização no leitor:

- [...] o engraçado é que essa fascinação toda [por Veneza] começou quando eu ainda era garotinha. Folheando um livro de Veneza que tinha lá na casa de minha vó.
- Eu sei.
- Sabe??
- Ela fez que sim.
- Mas sabe como?
- Você já me contou isso antes.
- Fiquei superespantada:
- Mas a gente já tinha se encontrado antes?

[...] A Mulher se levantou e foi indo pra porta da sala. Fui junto: eu estava morta de curiosidade.
 – Mas, hem? a gente já tinha se encontrado antes? (p. 12-13)

As mesmas perguntas formuladas por Cristina também são feitas pelo leitor. E quando a Mulher a abraça, Cristina parece reconhecer o abraço da amiga Clarice, mas paira a dúvida não só em Cristina, como também no leitor:

– [...] A gente brincou junta quando era criança. – Disse isso e me abraçou.
 Justo quando ela estava me abraçando anunciaram que o conto que ia ser contado começava no escuro.
 As luzes se apagaram.
 E eu fiquei paralisada: [...] o abraço era o mesmo que a Clarice tinha me dado. (p. 13)

Com a interrupção do novo conto que seria encenado, gera-se um vazio na narrativa, o que faz com que a expectativa, em Cristina e no leitor, se amplie. Quando as luzes retornam, Cristina, assim como o leitor, espera reencontrar a Mulher e solucionar a dúvida, mas ela havia sumido. Diante do inesperado sumiço, a expectativa acentua-se ainda mais: O que teria acontecido? Para onde teria ido a Mulher? Será que a Mulher e a amiga de infância de Cristina seriam a mesma pessoa?

Embora a Mulher retorne à narrativa, isso só ocorre várias páginas depois. Antes do seu retorno, há uma série de histórias intercaladas sob a forma de *flash-backs*, idas e vindas entre o tempo do enunciado e o da enunciação, e, mediante essa estratégia, em que a personagem fica suspensa no momento de maior tensão, configuram-se pontos de indeterminação, cujo preenchimento só se torna possível pela intervenção do leitor. Como esclarece Iser (1999a), os lugares vazios suspendem a *good continuation*¹¹², vale dizer, interrompem as possibilidades de conexão de segmentos textuais e, em função disso, é apenas na consciência leitora que esse processo se completa.

Após a interposição de tais *flash-backs* (nos quais se narra o desaparecimento de Clarice, o episódio de Minas e os sonhos com Clarice), retorna-se ao relato da festa na qual a Mulher reaparece: “Lá pelas tantas eu escuto uma voz perguntando: posso te ajudar? A Mulher estava do meu lado. Disfarçada do mesmo jeito (ah, que vontade de olhar pra cara dela, em vez de olhar pr’aquela máscara)” (p. 31). Como Cristina, o leitor também deseja que a Mulher tire a máscara, para que a dúvida de Cristina (e a do leitor) se dissipe. É nessa medida que a Mulher mascarada afigura-se ao leitor como uma mulher sem rosto, ou melhor,

¹¹² Termo que Iser (1999a) empresta da psicologia da percepção e que indica a conexão de dados da percepção que resultam numa *Gestalt* perceptiva e na junção de *Gestalten* perceptivas.

o seu rosto surge como um vazio, já que o leitor deverá imaginar o rosto existente por trás da máscara.

Como em nenhum momento do fio narrativo a máscara é retirada, o vazio em relação ao rosto da Mulher permanece até o final. No que concerne a esse vazio, o momento de maior estranhamento, responsável por gerar no leitor uma forte sensação de desfamiliarização, é quando, no episódio final, Cristina tenta, em vão, retirar a máscara:

– Você disse que ia tirar a máscara pra gente ensaiar.
Sem dizer uma palavra, a Mulher chegou bem pra perto de Cristina e esticou o pescoço.
Cristina ficou ainda mais nervosa, por que que era *ela* que tinha que tirar a máscara?
A Mulher esperando.
De coração meio disparado, Cristina pegou o gesso branco; puxou a máscara.
A máscara não se mexeu.
Cristina puxou com mais força.
Nada.
– Me ajuda, Clarice.
Mas a Mulher também não se mexeu.
– Clarice, eu não tô conseguindo, me ajuda.
A Mulher imóvel. (p. 53-54)

O leitor poderá indagar: Por que essa máscara não saía? Por que nem sequer se mexia? E uma das impressões mais estranhas que o texto poderia suscitar no leitor é a de que a Mulher mascarada não tinha mesmo rosto algum, de que a máscara era o seu rosto, como é o caso, por exemplo, de uma das personagens de Marina Colasanti, o Guerreiro das Tendões de Feltro, cuja máscara ocultava apenas “um escuro vazio contornado de cabelos” (COLASANTI, 2003, p. 64). Sendo a Mulher uma figura fantástica, não-humana, dotada de estranhos poderes, sendo, enfim, a própria Morte disfarçada, os elementos textuais não invalidam essa leitura, mas trata-se, é claro, apenas de uma leitura possível, já que outros leitores poderiam atualizar o vazio aí configurado de outras formas. Afinal, como afirma Iser (1996, p. 75), “o sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em conseqüência, apenas na consciência imaginativa do receptor se atualizará”.

Em razão de sua estrutura polissêmica, podemos dizer que *O Abraço* é, na terminologia que Iser (1996) empresta da psicologia do sonho, um *texto sobredeterminado*, ou seja, construído em diferentes camadas semânticas que se relacionam de diversas maneiras. Por ser um texto sobredeterminado, faz com que o leitor se envolva em uma intensa atividade de composição, pois cabe a ele estruturar os sentidos potenciais emergentes das camadas. Uma vez que a sua sobredeterminação produz uma indeterminação crescente, essa indeterminação funciona como impulso comunicativo, conduzindo o leitor “a constituir o mundo do texto que a sobredeterminação desligara do cotidiano.” (ISER, 1996, p. 98).

Em vista da análise empreendida, podemos afirmar que a presente obra, em virtude dos espaços vazios que permeiam sua estrutura, é um texto que logra prender seu leitor em um abraço. Trata-se, porém, não de um *abraço de morte* como observamos na trama, mas de um *abraço de vida*, na medida em que conduz o leitor a novas visões do mundo e do ser, a partir da visão que a autora transplanta em sua diegese.

Lida por jovens e adultos, com um misto de prazer e estranhamento, *O Abraço*, cuja tessitura encerra, em cada linha, uma nova surpresa, consiste em uma obra que desestrutura o leitor, tirando-o de suas bases estáveis. Ao abalar alicerces, promove uma ruptura de seu horizonte de expectativas, conduzindo-o à desautomatização de sua forma rotineira de ver e de sentir o mundo. Por romper o horizonte habitual do leitor, a obra o conduz à reflexão, ou seja, após ser desestruturado, o leitor é levado a reestruturar-se mediante a atividade reflexiva.

Uma vez concretizadas as leituras de *Angélica* e *O Abraço*, procedemos, no tópico subsequente, à leitura comparativa de ambas as obras, procurando verificar em que medida elas se aproximam e se afastam entre si, sobretudo a partir do exame da mediação com o leitor implícito infantil e o juvenil.

3.3 ANGÉLICA E O ABRAÇO: PONTO E CONTRAPONTO

Eu *preciso* criar personagens, desde o meu tempo dos botões. [...] Eu *tenho* que criar. [...] Agora a vida que ele vai ter, quem é que esse personagem vai atingir... isso há muitos e muitos e muitos anos não passa mais pela minha cabeça. [...] O importante é que o meu livro, que os meus personagens cheguem ao leitor. Se o leitor tem 8, 10, 20, 70, 90 anos é o meu leitor. [...] Esse sim. Esse é o verdadeiro caso de amor: de quem escreve com quem lê.
Lygia Bojunga Nunes¹¹³

Embora Bojunga seja conhecida nacional e internacionalmente por sua atuação como escritora de livros infantis, algumas de suas obras ultrapassam os liames do gênero, adequando-se a leitores mais amadurecidos. Como constata Ribeiro (2002, p. 201), a autora não escreve *apenas* para o pequeno receptor, pois, em função da complexidade temática, do trabalho realizado com a linguagem, da reflexão metalingüística e existencial, “nenhuma de suas obras pode ser considerada de ‘literatura infantil’ ou ‘para crianças’, com exceção, talvez, da primeira, *Os colegas*”. A respeito disso, é revelador o que a própria Bojunga (2004b) declara em entrevista ao jornalista Edney Silvestre, confessando ter escrito

¹¹³ BOJUNGA, Lygia. Entrevista concedida a Edney Silvestre. Programa Espaço Aberto, Globo News, exibido em 08/04/2004.

apenas dois livros, pensando diretamente no leitor criança – *Os colegas* e *Angélica*, pois, “a partir de *A bolsa amarela*, já começou uma desconstrução disso tudo”.

Em nosso entender, a constatação de que os textos da autora não se direcionam apenas para crianças aparece de forma contundente nas obras de cunho mais realista, em que o elemento maravilhoso que marcou presença nas obras iniciais, como *Angélica*, cede lugar a uma visão mais crua da realidade circundante, como é o caso de *O Abraço*¹¹⁴.

É verdade que, mesmo nas primeiras obras, Lygia Bojunga tematiza problemas da realidade contemporânea, como a miséria, o desemprego, o analfabetismo, a fome, a exploração, a alienação e o consumismo, bem como conflitos interiores os quais giram, principalmente, em torno da busca de identidade, mas tais problemas surgem amenizados, ao serem inseridos no reino do maravilhoso e do lúdico. Desse modo, a autora resgata temas que integram a realidade cotidiana, para discutir comportamentos decorrentes da ideologia dominante sem, contudo, abandonar a função lúdica. E, ao mesmo tempo em que mimetiza o real, inventa uma nova realidade, permitindo ao leitor ver o mundo com outras lentes.

Nas obras de caráter mais realista, a fantasia não é abolida, mas a transfiguração do real adquire contornos mais nítidos, o que significa que as tintas utilizadas pela autora para pintar a realidade revelam-se mais carregadas, sem as sutilezas propiciadas pela proliferação de construções metafóricas. Animais e objetos antropomorfizados que transitavam livremente pelo terreno fictício das primeiras obras e que promoviam uma adequada mediação com o leitor-criança deixam de aparecer e as personagens adquirem outras facetas, muitas vezes revelando o lado mais obscuro do ser humano.

Nessas obras de teor mais realista, deparamo-nos com situações nas quais os conflitos vivenciados pelas personagens adquirem tal densidade que fazem com que o leitor, ao identificar-se com as mesmas, também entre em conflito. E, uma vez desencadeado o conflito na instância do leitor, este é conduzido à reflexão acerca das condições que geraram as próprias inquietações, de modo que a leitura acaba por se revelar um processo de auto-conhecimento.

Autora de obras inovadoras, prenes de fantasias, portadoras de uma cosmovisão crítica e que, acima de tudo, primam pela qualidade estética, Lygia Bojunga Nunes não pode,

¹¹⁴Além de *Angélica*, as obras em que prevalece o elemento maravilhoso são constituídas por *Os colegas*, *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha* e *O sofá estampado*. Por sua vez, as obras marcadas por um caráter mais realista são constituídas pelas seguintes obras: *Corda bamba*, *Tchau*, *Nós três*, *7 cartas e 2 sonhos*, *O meu amigo pintor*, *Seis vezes Lucas*, *A cama*, *Retratos de Carolina*, além, é claro, de *O Abraço*. Nessa divisão, meramente didática, cabe lembrar que não há uma ruptura brusca entre o maravilhoso e o realismo, sendo que obras como *Corda bamba*, *Tchau* e *O sofá estampado* delineiam-se como obras de transição.

portanto, simplesmente ser rotulada como autora “infantil”. Nesse sentido, se obras como *O Abraço* mostram-se mais adequadas a leitores jovens ou adultos, em virtude da tematização de assuntos que, talvez, sejam difíceis de serem internalizados pela criança; de outro, obras como *Angélica* são lidas com prazer, surpresa e encanto por crianças, mas, ao mesmo tempo, a magia que brota das páginas desse livro também atinge, em cheio, o público adulto.

Podemos, assim, afirmar que, se *Angélica* se vale de recursos como o maravilhoso, o humor, o ludismo, a linguagem simbólica e a fantasia, divertindo e, ao mesmo tempo, conduzindo o leitor à reflexão, em *O Abraço*, observamos uma brusca mudança de tom: embora a linguagem simbólica e a fantasia permaneçam, os temas abordados se tornam mais densos, a estrutura narrativa se torna mais complexa e, simetricamente, o trabalho cooperativo do leitor implícito também se intensifica.

É nessa medida que afirmamos que o leitor implícito configurado na estrutura textual de *Angélica* é, predominantemente, um leitor criança e o configurado em *O Abraço* é um leitor jovem ou adulto. E, se é verdade que *Angélica* pode também ser lido, com prazer e encanto, por leitores jovens e adultos, em contrapartida, não se pode dizer que *O Abraço* se adeque a leitores iniciantes, ainda com reduzida experiência de vida. Isso reside no fato de que a perspectiva adotada em *O Abraço* não é a infantil, posto que a personagem central não é uma criança, e sim uma jovem. Em vista desta circunstância, a focalização não recai sobre uma personagem que se situa na mesma faixa etária do pequeno leitor, dificultando, em consequência, o processo de identificação com a personagem, e, por extensão, com a obra como um todo.

Diante dessas considerações, podemos constatar que as obras ficcionais bojunguianas tendem a acompanhar o processo de formação do leitor, que cresce junto com sua obra, dando-se conta aos poucos da complexidade das pessoas e do mundo. É o nosso caso, por exemplo. Nosso primeiro encontro com Lygia Bojunga foi (se não nos falha a memória) em *A casa da madrinha*, casa imaginária que tanto nos fez viver e sonhar. Ao descobrir, na estante da biblioteca, as obras dessa escritora, nos sentimos logo impulsionados a ler todos os livros de sua autoria disponíveis na escola (pena que não havia muitos...). Foi, portanto, amor à primeira leitura e que permanece até hoje. Escritora que mais marcou nossas leituras de infância, Lygia vem nos fazendo companhia da meninice à vida adulta, sempre nos proporcionando prazer e encanto renovados. É levando em conta nossa própria formação, que percebemos o contraste que se instaura entre as obras iniciais e as posteriores. Se, nas narrativas iniciais, como *Angélica*, a fantasia e o animismo possibilitaram a inter-relação dos mundos interior e exterior, valendo-se da graça e do humor, isso já não ocorre em obras

posteriores, como *O Abraço*, cuja coloração é mais realista e na qual o teor crítico se intensifica, tornando-se mais direto.

É preciso lembrar também que, como mencionamos no segundo capítulo, em função da assimetria leitor-criança e autor-adulto, congênita à literatura infantil, faz-se necessário adaptar temas, estilo, forma e linguagem aos níveis de compreensão do receptor-criança, o que faz com que o gênero a ele destinado adquira marcas próprias. Desse modo, se, em *Angélica*, é fácil constatar que a adaptação se faz presente, o que é possível observar através da linguagem, da estrutura narrativa, da temática e mesmo da configuração gráfica, não se pode dizer o mesmo com relação a *O Abraço*, cuja complexidade temática e estrutural encontra maior ressonância em leitores mais amadurecidos.

Em *Angélica*, o processo de adaptação aos níveis de entendimento da criança se concretiza através de uma série de recursos. Um primeiro aspecto que se destaca diz respeito ao visual: se é verdade que o diagramador poderia ter optado por letras mais graúdas (em *Angélica* as letras utilizadas são menores que as empregadas em *O Abraço*), por outro lado, as ilustrações vivas e as cores variadas delineadas pela ilustradora estão de acordo com o gosto da criança, que, via de regra, se encanta com o colorido das imagens entremeadas ao texto verbal.

No que se refere à valorização da perspectiva infantil, *Angélica*, assim como a grande maioria das obras da autora, promove, em relação à literatura infanto-juvenil produzida em períodos anteriores, uma mudança na imagem da criança, que, deixando de ser idealizada, passa a exteriorizar seus desejos e inquietações. Mediante o confronto da infância com o mundo adulto, as personagens vivenciam a busca da identidade e procuram compreender as situações que as afligem. Nessa ordem de idéias, a autora tematiza as implicações psicológicas de que a criança é vítima, mostrando ao pequeno leitor a complexidade do seu mundo interior.

Quanto ao uso do maravilhoso e à criação de personagens-animais antropomorfizadas, a mediação com o leitor-criança é evidente, uma vez que tanto os animais como as narrativas em que reinam o maravilhoso exercem grande empatia junto ao público-mirim. Além de tratar-se de uma forma lúdica de transmitir conhecimentos sobre o real, a presença do maravilhoso é inerente ao gênero infantil. Como afirma Zilberman (2003), pertencem preferencialmente a essa modalidade literária os textos que compartilham as propriedades dos contos de fadas, quais sejam, a presença do maravilhoso e a peculiaridade de apresentar um universo em miniatura, características estas que, por sinal, coadunam com a ampla desconfiança existente em relação à eventualidade de uma literatura infantil realista.

Com relação ao narrador, em *Angélica*, o poder deste é relativizado, pois, conforme vimos, mesmo quando teve que intervir para traduzir pensamentos e sentimentos das personagens, optou pelo discurso indireto livre incorporado à fala das personagens. Também os diálogos, preponderantes em *Angélica*, funcionam como meio de o narrador ceder espaço à troca de idéias entre as personagens, evitando a unidirecionalidade de interpretação que haveria caso apenas o narrador colocasse as idéias em debate. De acordo com Marchi (2000), nas narrativas infanto-juvenis contemporâneas, o entrecruzamento da voz do narrador e das personagens, ao pluralizar pontos de vista e, assim, relativizar o papel do narrador, contribui com a amenização da assimetria autor-adulto e leitor-infantil, inerente ao gênero.

A linguagem – que flui espontânea, viva, sem artificialismos acadêmicos – também se mostra adequada à compreensão infantil, na medida em que reflete o próprio linguajar da criança. Isso, no entanto, não significa que a autora se preocupe com formas que infantilizem esse ser em formação, como é comumente verificado em textos a ele dirigidos. É tendo em vista esse cuidado, que a autora foge da abundância infantilizante do sufixo *-inho*, empregando-o somente em construções marcadas pela graça e originalidade: “Mas o pessoal olhou pra ele meio de lado, responderam um oi sério e pequenininho” (p. 11). É por meio deste e de outros recursos, como os neologismos, as gírias, as aliterações e as ambigüidades, que Lygia Bojunga subverte a norma lingüística, personaliza seu estilo e confere literariedade ao texto, como aponta Sandroni:

Na leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes encontra-se variada gama de recursos estilísticos articulados à riqueza e originalidade de metáforas surpreendentes. Não há como negar-lhe literariedade, com sua capacidade específica, sua categoria de obra de arte enquanto lugar do reflexivo, do inusitado, do lúdico (SANDRONI, 1987, p. 99)

A autora também promove a mediação com o pequeno leitor por meio do humor e da comicidade, características marcantes, sobretudo em suas primeiras obras. As personagens, como na vida, apresentam problemas os mais diversos e, em muitos casos, a superação dos mesmos ocorre pela brincadeira e pelo humor. Desse modo, é em meio às brincadeiras realizadas no decorrer dos ensaios da peça, que as personagens esquecem seus problemas e aliviam suas tensões:

Napoleão Gonçalves e a Mulher-do-Jota [...] eram os atores mais engraçados. A cena que ela vai tricotando e ele vai puxando o fio escondido, eles faziam de um jeito tão gozado que a turma tinha que parar de ensaiar de tanto que ria. Até o Jota acabou esquecendo o mau humor e soltando umas gargalhadas crocodilesacas que ainda faziam o pessoal rir mais. (p. 79)

É também por meio do humor que a autora contesta comportamentos sociais que lhe parecem desumanos e injustos. É nesse aspecto que se percebe a ausência de doutrinação por parte do narrador, posto que a crítica e o deciframento ficam a cargo do leitor, não havendo a necessidade de um discurso panfletário, explicitamente contestador. A crítica ao autoritarismo, por exemplo, observado em personagens como Jota, o pai de Angélica e o dono do restaurante Formoso, não é feita em um tom sisudo; pelo contrário, a estratégia utilizada consiste em expor tais personagens ao ridículo e, por meio da ironia e da sátira, conduzir o leitor ao riso:

O dono do restaurante Formoso tinha os olhos arregalados, as sobrancelhas cabeludíssimas, e era tão gordo que mal podia andar. Mas assim mesmo andou até a mesa de Porto, botou as mãos na cintura e perguntou:

– Você trabalha aqui no restaurante? – (Quando ele falava os olhos ainda se arregalavam mais; e as sobrancelhas disparavam pra baixo e pra cima com tudo que ele dizia.)

Angélica foi logo ficando com vontade de rir da cara do homem. (p. 33)

Outra forma pela qual Bojunga atinge o pequeno leitor é através da linguagem simbólica, que se aproxima do universo psicológico e lingüístico da criança, uma vez que, segundo a teoria piagetiana, essa linguagem corresponde a uma fase do desenvolvimento cognitivo infantil. Como se sabe, a utilização do simbólico está associada à atividade lúdica própria da infância e, no dizer de Sandroni (1987), quando a literatura infantil trabalha com tal linguagem, fornece à criança respostas a seus conflitos, possibilitando vivenciá-los em seu imaginário e, desse modo, encontrar soluções que a levarão ao amadurecimento psicológico.

Porto, Angélica, Canarinho e Mulher-do-Jota apresentam conflitos de identidade que são resolvidos pela profissionalização, mesclando imaginário, trabalho e prazer. Esses conflitos, tradicionalmente considerados assuntos sérios, são tratados com graça e humor, de modo a intensificar a identificação do leitor com as personagens. No entender de Marchi (2000), é justamente dessa identificação que decorre o cunho emancipador da obra; assim, o leitor infantil – ao notar a representação dos próprios conflitos na obra através de recursos que facilitam a sua apreensão – encontra a possibilidade de equacionar as respostas para as suas inquietações, em um processo que o faz superar sua condição pueril. Em vista disso, o livro confere ao destinatário um importante espaço em seu interior, oferecendo-lhe, ainda, meios de reflexão sobre sua condição.

A realidade, para a criança, situa-se no plano da fantasia, não havendo oposição entre essas duas formas de sentir o mundo. Como comenta Cervera (1992), a criança tende a personificar o mundo mediante um tipo de pensamento pré-racional, ainda que tenha consciência de que joga, mostrando manifestações de animismo que coincidem com as etapas

primitivas da vida humana. Nessa medida, a fantasia na obra de Lygia, acrescentada a recursos como o antropomorfismo e as metáforas, possibilita, mais uma vez, a identificação na relação que se estabelece entre o texto e o pequeno leitor. Entretanto, a fantasia, em Lygia Bojunga, não aparece isoladamente, mas intimamente integrada ao real; e o modo como se dá essa fusão é tão natural, tão espontânea, que a criança se vê diante de uma realidade bem diferente daquela que a circunda, mas que, ao mesmo tempo, mantém com ela estreitos laços.

A obra também apresenta uma visão extremamente crítica de comportamentos sociais, tais como a hipocrisia, a mentira, o consumismo, o preconceito e a exploração, mas estes são retratados com simplicidade, de forma a serem compreendidos pelo pequeno leitor. É preciso lembrar, no entanto, que a representação crítica do real não assume os contornos de uma literatura verista. Assim como Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Sérgio Caparelli, entre outros, Bojunga retoma a linha de ficção lobatiana, ao mesclar realidade e fantasia, a partir de uma visão contestadora e, ao mesmo tempo, lúdica. É a partir dessa cosmovisão que *Angélica* se configura como uma obra que pretende alimentar uma concepção otimista do mundo, uma vez que apresenta um retrato fiel do real, com todos seus problemas e conflitos, mas que, de algum modo, podem ser superados.

Em vista dos recursos empregados em *Angélica* com vistas à adaptação ao universo infantil, e usando-os como parâmetro de comparação, podemos constatar que determinados recursos empregados em *Angélica* não se verificam em *O Abraço*, como é o caso da perspectiva infantil, do maravilhoso, da construção de animais antropomorfizados, da comicidade, do humor e do ludismo.

Em contrapartida, alguns dos recursos constatados encontram-se igualmente presentes em *O Abraço*, embora não com o propósito de gerar identificação com o leitor-criança. É o caso da polifonia discursiva, da postura não-autoritária assumida pelo narrador, do emprego de uma linguagem simbólica e da contundente discussão de problemas sociais.

No que concerne ao último aspecto mencionado, o que difere *Angélica* de *O Abraço* é o teor dos problemas focalizados. Se em *Angélica* o modo como a autora discute os problemas sociais encontra-se em um patamar possível de ser alcançado pela criança, em *O Abraço*, temas como o estupro e a morte são apresentados de forma crua ao leitor, sem a mediação propiciada pelo maravilhoso e pela abundância de construções metafóricas. A fantasia, embora continue presente, não funciona como meio de mascarar e amenizar a contundência de tais temas; ao contrário, a presença da fantasia, que se manifesta, sobretudo, através da construção da Mulher mascarada, contribui para conferir maior vivacidade às representações imaginárias, reforçando, assim, as tonalidades sombrias que permeiam a obra.

No que tange ao aspecto gráfico, convém notar ainda que se em *Angélica* encontramos ilustrações vivas e coloridas, muitas das quais ocupando páginas inteiras, como é típico de livros infantis, em *O Abraço* há, excetuando-se a capa, apenas duas ilustrações, que aparecem, respectivamente, no início e no final do livro. Além do tamanho reduzido, são figuras em preto-e-branco, sendo que uma delas é uma simples capitular e não uma ilustração destacada do corpo do texto, como as que aparecem em *Angélica*.

É importante frisar, por fim, um aspecto relacionado ao desfecho. Conforme vimos, *Angélica* apresenta uma concepção otimista do mundo, uma vez que as personagens solucionam seus conflitos através do teatro e do trabalho em grupo. Identificado às personagens, o pequeno leitor encontra, assim, um caminho para solucionar os conflitos que também o inquietam. Este *happy end* não aparece reduplicado em *O Abraço*, cujo desfecho trágico não logra implantar qualquer semente de esperança no leitor-criança. O leitor jovem ou adulto, devido à sua maior experiência de vida, estando, portanto, mais preparado para a vida que brota de uma obra, não se ressentem com a ausência de um final feliz; mas, no caso da criança, um ser em formação, seria mais apropriado que as obras a ela ofertadas fornecessem não apenas uma visão otimista do mundo, como também respostas para suas dúvidas e indagações.

Conforme mostramos no decorrer da análise realizada nos tópicos precedentes, ambas as obras dialogam entre si, sobretudo no que concerne à interação texto-leitor, a partir da mobilização do imaginário provocada pelos espaços vazios. Tanto em uma obra como na outra os pontos de indeterminação presentificam-se desde as linhas iniciais, de modo a despertar, de imediato, o interesse do leitor; este, uma vez seduzido, não se solta mais do fio tecido pela ficcionista, que, dessa maneira, logra conduzi-lo pelos meandros da ficção. E se, em ambos os textos, ocorre uma afluência de hiatos que devem ser negociados no ato de leitura, então “tal negociação estreita o espaço entre texto e leitor, atenua a assimetria entre eles, uma vez que, por meio dessa atividade, o texto é transposto para a consciência do leitor.” (ISER, 1999d, p. 28).

O caráter metalingüístico, que se verifica, sobretudo, na inserção de uma obra homônima dentro da própria obra, assim como o recurso às histórias encaixadas, que se concretiza por meio de jogos temporais e *flash-backs*, são também pontos de convergência que geram uma aproximação entre as duas obras. No entanto, conforme foi referido, em *O Abraço*, a construção temporal ganha em complexidade, devido à acentuada fragmentação que a caracteriza. Do mesmo modo, se os recursos metalingüísticos empregados em *Angélica* mostram-se mais ou menos nítidos, facilitando, por conseguinte, a apreensão por parte do

pequeno leitor, em *O Abraço* o fato de Lygia criar uma personagem-escritora que parece mimetizá-la, como se a autora implícita viesse à superfície do papel e se tornasse *explícita*, faz com que o campo de relações perspectivísticas geradas pelo leitor se amplie significativamente.

Conforme vimos, algumas simbologias presentes em *Angélica*, como a escuridão, a água e a casa, são reiteradas em *O Abraço*, mas com sentidos opostos. Se, em *Angélica*, esses elementos possuíam uma carga positiva, geralmente associada à transmutação interior e ao renascimento, em *O Abraço*, prevalece a conotação negativa, associada ao medo e à morte. Utilizando a dicotomia casa/contracasa tal como abordada por Papes (2002), podemos assinalar que a casa de Porto e a “contracasa” onde Cristina é estuprada, ao constituírem o verso e o reverso de um mesmo núcleo, formam a metáfora com que se torna possível apresentar o ser humano em relação a estes extremos.

Em vista das considerações apontadas, podemos dizer que, não obstante os aspectos em que as obras se afastam, ambas se aproximam, no que tange, principalmente, à disseminação dos vazios. Devido à afluência de lacunas, a relação dialógica texto/leitor é assegurada, uma vez que se exige uma participação mais ativa deste na constituição do sentido daquele. Isto porque quanto mais se mobiliza a consciência imaginativa na busca do não-dito, mais se aumenta a vivacidade das representações e, conseqüentemente, mais se faz sentir o efeito estético sobre o receptor.

Um dos efeitos mais significativos, em *Angélica*, é a concretização da *katharsis* a que se refere Jauss (2002a, 2002b), ou seja, o processo de identificação entre texto e leitor, o qual, ao perceber, na obra, a projeção dos próprios conflitos, tem a possibilidade de encontrar as chaves para se emancipar das condições que geraram suas inquietações. Nessa medida, a obra cumpre a contento a adequação entre texto e leitor infantil, pois é capaz de despertar o interesse da criança, através da referida identificação e do preenchimento das lacunas de compreensão do seu pensamento.

Em *O Abraço*, por sua vez, um dos principais efeitos diz respeito ao estranhamento e à desfamiliarização provocados, sobretudo, pela misteriosa Mulher mascarada, cujo enigma, embora sugerido alegoricamente, não é explicitado na superfície textual. Em vista dessa circunstância, sua decifração apenas se torna possível na consciência imaginativa do leitor, ainda que o texto forneça pistas para uma leitura coerente.

A instauração do senso crítico, mediante a contundente denúncia ao estupro (em *O Abraço*) e a contestação de determinados comportamentos sociais (em *Angélica*), também se configuram como um expressivo efeito estético, uma vez que conduzem o leitor ao processo

de reflexão e de conscientização acerca da realidade que o circunda. Nessa medida, podemos afirmar que, após a leitura de tais obras, o leitor jamais sairá incólume: seu horizonte de expectativas, ao ser fundido ao horizonte trazido pela obra, resultará em um novo conhecimento, de modo que seu horizonte inicial será enriquecido e alargado. Em função disso, “a experiência de leitura, particular e momentânea, reverte a favor da experiência de vida, geral e cumulativa”, como nos lembra Benedito Nunes (1999, p. 194). E, uma vez que a experiência estética se prolonga na experiência de vida do leitor, é fora do livro que se completa o movimento de leitura.

Em *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*, a autora, ao expor como concebeu a personagem Vítor, declara: “Se o livro ficou bom eu não sei; coisa que eu nunca sei é se um livro meu fica bom. Eu só sei é que, às vezes, eu sinto que consegui passar pra minha escrita um sopro qualquer de vida” (BOJUNGA, 2001b, p. 34). Nas obras da ficcionista, esse “sopro de vida” presentifica-se de forma latente, na medida em que nos deparamos, constantemente, com situações nas quais os conflitos vividos pelas personagens impulsionam o leitor também ao conflito. Os sentimentos e as emoções, prementes nas páginas fictícias, mostram-se tão pungentes que o leitor é retirado da automatização de sua vida cotidiana, desestrutura-se e, a partir da reflexão desencadeada pela narrativa, é levado a reestruturar-se. Em outras palavras, o seu horizonte de expectativas é rompido e, mediante o processo de reflexão, este horizonte é alargado e aprofundado, uma vez que a obra faz com que a sua visão de mundo se amplie.

Nas obras em estudo, as vivências das personagens surtem vivos efeitos no leitor, em virtude do processo de identificação (em *Angélica*) e de desfamiliarização (em *O Abraço*). A identificação e a desfamiliarização decorrem ambas do confronto do horizonte do leitor com o trazido pela obra, de modo que, a partir daí, engendra-se uma nova realidade, que não é nem a do leitor nem a da obra, mas algo híbrido, composto dessas duas realidades. Essa realidade recém-criada terá tanta influência sobre o leitor quanto mais agir sobre sua vida, à medida que a leitura efetuada se converta em experiência, pois, para Iser (2002), a função pragmática da ficção reside em causar atividades de orientação e, portanto, reações sobre o mundo.

Em síntese, podemos assinalar que o contraponto entre *Angélica* e *O Abraço* leva o leitor a refletir sobre os caminhos e os descaminhos da existência. Porque se a vida pode revelar-se alegre como um palco cheio de bichos e cores, pode também revestir-se da frieza e escuridão de um barraco abandonado. Perfazendo os dois pólos da existência – a vida e a morte, *Angélica* e *O Abraço* são obras que, como Jano, o deus bifronte, compõem as duas faces da mesma moeda. Se, em *Angélica*, nos deparamos com uma aquarela luminosa e colorida da vida, em *O Abraço*, as tintas utilizadas para pintar a realidade se mostram mais

sombrias, prevalecendo os tons cinza da existência. Luz e sombra, Eros e Tânatos, *Angélica* e *O Abraço* representam, respectivamente, o impulso para a vida e o impulso para a morte: duas faces aparentemente opostas, mas que se complementam e se completam, no círculo da existência.

A PRETEXTO DE CONCLUSÃO

A palavra *texto*, derivada do latim *textum*, carrega uma relação direta com palavras como teia, tear, tecer, tecido, tecelã, textura, tessitura, tecelagem, e uma relação indireta, ou seja, não etimológica, mas semântica, com termos como trama, malha, intriga, rede, fio, novelo, bordado e linha, comumente empregados na abordagem de textos literários. Como nos lembra Ana Maria Machado (2001), a literatura, como as Três Parcas, tece o fio da vida, através da vida transfigurada em arte; como Ariadne, conduz o leitor a novas visões de mundo, através do labirinto construído na tessitura ficcional.

As obras *Angélica* e *O Abraço*, abordadas no decorrer deste estudo, são feitas desses fios de vida que se entrelaçam, formando, em seu conjunto, um intrincado tecido narrativo, que cabe ao leitor desemaranhar, por meio de sua imaginação e intelecto. É através desses fios que uma nova realidade se descortina perante nossos olhos, conduzindo-nos a conhecer mais profundamente a vida que o texto transfigura. A partir de uma multiplicidade de recursos literários, configurados estruturalmente nos modos como a autora conduz e constrói o enredo, as personagens, o narrador, o foco narrativo, o tempo, o espaço e a linguagem, tais obras, de diferentes modos, geram zonas de participação do leitor, que, por sua vez, é estimulado a preencher os espaços vazios e a combinar as diferentes perspectivas textuais disseminadas ao longo da narrativa. Por esta via, o leitor é levado a efetuar um processo de semantização, vale dizer, produzir e atribuir significados aos não-ditos que se insinuam por entre as margens, linhas e arestas do texto.

Conforme vimos, seja através da identificação gerada no leitor implícito infantil, seja através do estranhamento e da desfamiliarização gerados no leitor implícito jovem ou adulto, tais obras, valendo-se ora do maravilhoso, ora de um viés mais realista, conduzem o leitor à reflexão, devido ao horizonte de conhecimento que trazem consigo e à forma inovadora e original com que este conhecimento é representado ficcionalmente. Em vista disso, o leitor, uma vez confrontado com os horizontes embutidos em *Angélica* e *O Abraço*, é levado a relacioná-los com suas vivências e vislumbrar novos horizontes, alargando, desse modo, seus conhecimentos sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. Como afirma Iser (1996, 1999c, 2002), na literatura, o fictício e o real não são dois pólos opostos e excludentes, mas estreitamente interligados, uma vez que o fictício, ao fundir-se com o imaginário, nos comunica algo sobre a realidade que nos envolve.

Tendo em vista a discussão empreendida ao longo deste estudo, podemos afirmar que as obras analisadas, além de constituírem fonte de prazer e fruição, satisfazendo, assim, nossa necessidade universal de ficção e fantasia, constituem um meio de conhecimento do mundo e do ser, através do qual é possível ler a vida e, portanto, ampliar as nossas próprias vivências. Nessa medida, as obras *Angélica* e *O Abraço* definem-se como uma literatura altamente humanizadora, uma vez que fazem com que o leitor viva através da e na ficção. Fugindo às normas tradicionais, fazem com que o leitor transforme o livro em sua moradia, podendo assim acompanhar de perto a vivência das personagens que habitam esse universo. Por fazer viver, trata-se de uma literatura que contribui para a formação do leitor, visto que promove o alargamento dos seus horizontes, conduzindo-o a visões críticas acerca da realidade.

Se as obras analisadas, ao alargar horizontes, promovem a formação crítica do leitor a partir dos efeitos suscitados, então tais obras consistem naquilo que Cademartori (1982) chama de *obras prospectivas*, por mostrar novas perspectivas ao leitor, e que Perrotti (1986) chama de *discurso estético*, isto é, o discurso plurissignificativo da possibilidade, ou, para usar uma terminologia de Eco (2001), uma *obra aberta* que deixa claro ao leitor estar ele diante de um universo criado, de um artifício que não se quer verdade, que não se quer dogma, ainda que ofereça concepções de mundo e aponte para direções ideológicas bem definidas.

Permeadas pelo discurso estético, tais obras criam zonas de ambigüidade e indeterminação, gerando, em decorrência, um espaço crítico a ser preenchido pelo leitor, para que este se defina face aos problemas tratados. É, além disso, um espaço que logra restaurar os fragmentos narrativos localizados nos diferentes segmentos textuais e induzem aos sentidos potenciais que as obras trazem em seu bojo. Ao instaurar esse espaço libertário, *Angélica* e *O Abraço* promovem a emancipação do leitor, e se tais leituras implicam liberdade, o leitor poderá vivê-la como uma aventura interior de se lançar nos “bosques da ficção”, como se expressa poeticamente Umberto Eco:

Vamos a um bosque para passear. Se não somos obrigados a sair correndo para fugir do lobo ou do ogro, é uma delícia nos demorarmos ali, contemplando os raios do sol que brincam por entre as árvores e salpicam as clareiras, examinando o musgo, os cogumelos, as plantas rasteiras. Demorar-se não quer dizer perder tempo. (ECO, 1994, p. 56).

Ao adentrar nos bosques ficcionais da autora, vale à pena contemplar, demoradamente, esses pequenos detalhes da composição. Em meio ao passeio, o leitor recolhe as pistas disseminadas pelo caminho, percorre as trilhas traçadas pela escritora, mas se vê também

diante da possibilidade de abrir as próprias trilhas por entre as matas e os arbustos mantidos inexplorados. É percorrendo e desbravando esses caminhos que as obras estudadas nos levam a algo sobre nós mesmos, o que, em outros termos, significa que a leitura se apresenta como um passeio de autoconhecimento, pois, como pondera Iser (1998), se a ficção é considerada a marca característica da literatura, então as ficções podem ser um meio de se explorar a constituição humana.

Ao percorrer e desbravar os caminhos da ficção, tanto *Angélica* como *O Abraço* permitem que o leitor organize seu caos interior, a partir da leitura do caos organizado em palavras que é, segundo Candido (1989), a obra de arte literária. As circunstâncias do real são confrontadas com o horizonte trazido pela obra e, dessa forma, o horizonte de sentido do texto é constituído e o leitor é levado a formular algo em si mesmo. Isso nos remete a Jauss (1994) quando diz que a literatura deve ser entendida na dimensão de sua experiência histórica, que, por sua vez, atinge a plenitude de sua função social quando influi sobre o horizonte de expectativas da vida cotidiana do leitor.

Engendrada por intermédio de uma linguagem rica, metafórica, pontilhada de suspense e mistério, ambas as obras demandam uma intensa produção de sentidos por parte do receptor. Desse modo, fazem com que este seja elevado à condição de co-participante do ato de criação, na medida em que é conduzido a uma atitude reflexiva para preencher os espaços vazios deixados nos intervalos da composição. Por tudo isso, tais obras são, sem dúvida, geradoras de transformação, posto que oferecem um mundo aberto à decifração do leitor.

Isto posto, é importante mencionar que os propósitos que orientaram a feitura deste estudo não tiveram, naturalmente, a pretensão de esgotar os aspectos crítico-literários possíveis de serem apreendidos das obras ficcionais constitutivas do nosso objeto de análise. Se a palavra *interpretação* etimologicamente significa “*penetrar entre*, desvendar a trama do texto, conhecer o avesso e direito da tessitura da linguagem” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 65), o que fizemos foi tentar penetrar por entre as dobras da ficção bojunguiana. Entretanto, muitas dobras permaneceram intactas, impenetráveis, à espera de novos leitores, dispostos a abrir novas trilhas nesses bosques e a se enredar nessa trama.

Nesse sentido, a leitura apresentada consiste apenas em uma leitura possível, inscrevendo-se em meio a diversas outras leituras, pois, como bem afirma Ingarden (1979, p. 374), a obra “não pode em *nenhuma* concretização ser *completada* no sentido de *não* restar absolutamente *ponto algum* de indeterminação nos objetos apresentados”. Em função disso, as obras analisadas permanecem abertas a futuras concretizações e ao preenchimento de novos

pontos de indeterminação, moldando, assim, uma história de leituras que, por sua vez, somente terá fim, caso não haja mais leitor algum que as atualize.

Por sua própria natureza, o texto literário é marcado pela polissemia, o que permite um vasto leque de interpretações. Como sabemos, as perspectivas críticas são inúmeras e, mesmo no interior de cada perspectiva em particular, a obra literária pode ser desdobrada a partir de vários olhares, desde que estes estejam solidamente fundamentados em elementos passíveis de serem comprovados pelo próprio texto. No que tange à perspectiva adotada, muitas outras questões não contempladas poderiam ser elencadas e discutidas de forma frutífera, aprofundando, assim, a análise empreendida. É justamente nesse sentido que as nossas considerações finais não se apresentam como *finais*, mas *iniciais*, uma vez que lançamos o convite à exploração de aspectos outros não contemplados nesta pesquisa, na expectativa de que germinem novas propostas de leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. De Lygia Bojunga Nunes

BOJUNGA, Lygia. *O meu amigo pintor*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

BOJUNGA, Lygia. *A cama*. Capa Victor Burton. Rio de Janeiro: Agir, 1999a.

BOJUNGA, Lygia. *Feito à mão*. Capa de Miriam Lerner. Rio de Janeiro: Agir, 1999b.

BOJUNGA, Lygia. *O Rio e eu*. Il. Roberto Magalhães. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999c.

BOJUNGA, Lygia. *Os colegas*. Il. Gian Calvi. 46. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001a.

BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. Fotos de Clotilde Santoro e Cláudia Santana. Rio de Janeiro: Agir, 2001b.

BOJUNGA, Lygia. *Seis vezes Lucas*. Il. Regina Yolanda. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001c.

BOJUNGA, Lygia. *Paisagem*. 4. ed. Il. Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 2002a.

BOJUNGA, Lygia. *Retratos de Carolina*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002b.

BOJUNGA, Lygia. *O Abraço*. Il. Rubem Grilo. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2004a.

BOJUNGA, Lygia. Entrevista concedida a Edney Silvestre. Programa Espaço Aberto, Globo News, exibido em 08/04/2004b.

NUNES, Lygia Bojunga. *O sofá estampado*. Il. Elvira Vigna. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

NUNES, Lygia Bojunga. *Angélica*. Il. Vilma Pasqualini. 9. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

NUNES, Lygia Bojunga. Entrevista com Lygia Bojunga Nunes. In: SANDRONI, Laura. *De Lobato à Bojunga: as renações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987a.

NUNES, Lygia Bojunga. *Nós três*. Il. Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 1987b.

NUNES, Lygia Bojunga. *Tchau*. Il. Regina Yolanda. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1987c.

NUNES, Lygia Bojunga. *Corda bamba*. Il. Regina Yolanda. 11. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

NUNES, Lygia Bojunga. *A bolsa amarela*. Il. Marie Louise Nery. 17. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

NUNES, Lygia Bojunga. *A casa da madrinha*. Il. Silvio Vitorino. São Paulo: Círculo do livro, 1991.

NUNES, Lygia Bojunga. *Fazendo Ana Paz*. Il. Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

2. Sobre Lygia Bojunga Nunes

AIRES, Eliana Gabriel. *O processo de criação literária em Lygia Bojunga Nunes: leitura e escrita postas em jogo pela ficção*. Tese (Dourado em Letras). Universidade Estadual Paulista-São José do Rio Preto, 2003.

ALMEIDA, Maria Albanisa da Silva. *A simbologia das cores em obras infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes e experiências em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, 2004.

ANDO, Marta Yumi; SILVA, Rosa Maria Graciotto. Entre a opressão e a rebeldia: a imagem feminina em *Angélica* de Lygia Bojunga Nunes. *Perspectiva*, v. 28, n. 104, p. 107-122, dez. 2004.

ASFORA, Margaret de Araújo. *Lygia Bojunga Nunes e a renovação da literatura infantil brasileira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, 1988.

BRITO, Raimunda Sanches de. *Uma pedagogia do sentimento: leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Ceará, 2000.

CAGNETI, Sueli de Souza. *A inventividade e a transgressão nas obras de Lobato e Lygia: confronto*. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.

CAGNETI, Sueli de Souza. *A viagem da busca: do objetivo transcendente ao objetivo imanente das novelas de cavalaria – A literatura infantil e juvenil no Brasil e em Portugal*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, 1994.

CECCANTINI, João Luis. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997)*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista-Assis, 2000.

COSTA, Marta Morais da. *Transpondo a dor em cor, a letra em palco: textos de Lygia Bojunga Nunes*. *Letras*, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 41-42, p. 51-61, 1992-1993.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás, 2004.

FEBA, Berta Tagliari. *Os Colegas, de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2005.

FERREIRA, Hugo Monteiro. *Literatura bojunguiana: (re)construção do imaginário infantil*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, 1999.

HERNANDES, Maria de Souza. *A Casa da Madrinha: uma chave para as portas da imaginação e da criação*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KHALIL, Marisa Martins Gama. *O olhar estampado do sofá: uma leitura semiótica da visualidade inscrita no Sofá estampado*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista-Assis, 1994.

LEMOS, Cláudia de Souza. *O imaginário: fonte de descoberta do sujeito*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

LEROY, Luciana Faria. *A representação da mulher na literatura para crianças: um estudo de obras de Júlia Lopes, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

LOPES, Kathi Crivellaro. *A busca do desejo em Corda Bamba, de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

MARCHI, Diana Maria. *A literatura infantil gaúcha: uma história possível*. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

MARCHI, Diana Maria. *A literatura infantil gaúcha: uma história possível*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. *Literatura infantil sul-rio-grandense: a fantasia e o domínio do real*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1981.

MARQUART, Rosa Abreu. *Mulheres guerreiras: um estudo comparativo entre Débora, a profetisa juíza; Guiomar, a donzela-guerreira e Raquel, a menina da bolsa amarela*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, 2001.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. O “sopro de vida” em *O sofá estampado*. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Ed. da UFG, p. 145-154, 2002.

MENDES, Maria dos Prazeres Santos. *Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

NARDES, Laura Battisti. *Aspectos estéticos da literatura infanto-juvenil de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Brasileira). Universidade de Brasília, 1988.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. *Angélica e o Sofá estampado: a valorização do universo infantil*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 65-85, set. 1991.

PAPES, Cleide da Costa e Silva. *A vivência e a invenção no cotidiano em Rosa, minha irmã Rosa (Alice Vieira) e O sofá estampado (Lygia Bojunga)*. Tese (Doutorado em Literatura Portuguesa). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

PAULI, Alice Matsuda. *A travessia de Maria: uma experiência de leitura de Corda Bamba de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista-Assis, 2001.

PAVANI, Cínara Ferreira. *Pelas veredas do símbolo: uma leitura de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides. *A Literatura infantil na sociedade de consumo*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Ceará, 2002.

PERROTTI, Edmir. *A crise do discurso utilitário: contribuição para o estudo da literatura brasileira para crianças e jovens*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, 1984.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PINTO, Carmen Lúcia Quintana. *A metáfora da morte na construção da fala da mulher: uma leitura estilística da obra de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

QUINTANA, Suely da Fonseca. *As netas de Emília e Narizinho: representações de gênero na literatura infanto-juvenil*. In: SANTOS, Luísa Cristina dos (org.). *Literatura e Mulher: das linhas às entrelinhas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2002, p. 153-164.

REGO, Zila Goulart Pereira. *A representação da criança na linguagem literária de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. *Imagens do feminino em Ana Maria Machado e Lygia Bojunga Nunes*. In: DUARTE, C. L.; ASSIS, E.; BEZERRA, K. C. (orgs). *Gênero e representação na literatura brasileira: ensaios*. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras: UFMG, 2002, p. 190-201.

RICHE, Rosa Maria Cuba. *O feminino na literatura infantil e juvenil brasileira: poder, desejo, memória e os casos Edy Lima, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

SANDRONI, Laura. *A estrutura do poder em Lygia Bojunga Nunes*. *Tempo Brasileiro*, n. 63, Rio de Janeiro, p. 11-25, out-dez 1980.

SANDRONI, Laura. *Lygia Bojunga Nunes: as reações renovadas*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1985.

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

SANTOS, Leonor Werneck dos. *Articuladores textuais na Literatura infanto-juvenil (e, mas, aí, então)*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Eliseu Marcelino da. *A ficção de Mott e de Bojunga: leituras de professores e alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista-Assis, 2004.

SILVA, Odette Faustino. *Literatura infantil: elemento dinamizador no processo educativo da criança*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista-Araraquara, 1995.

SILVA, Rosa Maria Graciotto. *Da casa real à casa sonhada: o universo alegórico de Lygia Bojunga Nunes*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista-São José do Rio Preto, 1996.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. O mar na ficção de Lygia. In: _____. *Literatura infanto-juvenil: seis autores, seis estudos*. 1.ª reimpressão. Goiânia: Editora da UFG, 2001, p. 85-109.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. (org). *Nas malhas da rede narrativa: estudos sobre Lygia Bojunga Nunes*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2002.

SOARES, Henrique Silvestre. *Eu conto, tu lêes, nós construímos – o narrador e o leitor em Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995.

SOUZA, Débora Aparecida Ianuz de. *O imaginário na ficção de Lygia Bojunga Nunes: tradição pedagógica ou reinvenção do gênero*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

SOUZA, Glória Pimentel Botelho de. *A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Sônia de. *A criação literária em Retratos de Carolina, de Lygia Bojunga*. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

TOCHETTO, Zelinda Macari. *Um olhar sobre a construção do leitor infantil*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista-Araraquara, 2001.

VALE, Luiza Pires. *A atividade imagética do leitor em Corda Bamba de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1992.

VASCONCELOS, Maria Luíza Batista Bretas. *Lygia Bojunga Nunes em três tempos: o processo de sua criação*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás, 2001.

VIEIRA, Deolinda da Costa. *O espaço imaginário em A bolsa amarela de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade Federal Fluminense, 1984.

XAVIER, Suzana Uchoa. *A escola e o contexto social na obra de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1985.

3. Teoria e crítica literária

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura literária e escola*. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 235-255.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JUNIOR, J. (org). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004a, p. 61-74.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JUNIOR, J. (org). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004b, p. 17-30.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da Literatura*. 3. ed. (rev. e aum.). Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

ANDO, Marta Yumi; SILVA, Rosa Maria Graciotto. Casas que não se casam: a mediação com o leitor nas líricas infantis de Olavo Bilac e Vinicius de Moraes. *Arquivos da APADEC*, Maringá, v. 8, maio 2004.

ANDO, Marta Yumi; SILVA, Rosa Maria Graciotto. A imagem da criança nas líricas infantis de Olavo Bilac e de Vinicius de Moraes. *Acta Scientiarum*, v. 26, n. 1, p. 35-47, jan.-jun. 2004.

ANDO, Marta Yumi; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. A imagem da criança na poesia infantil brasileira. *Arquivos da APADEC*, Maringá, v. 8, maio 2004.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BARBOSA, João Alexandre. *A leitura do intervalo: ensaios de crítica*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

BARBOSA, João Alexandre. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução: J. Güinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BREDELLA, Lothar. *Introdução à Didáctica da Literatura*. Tradução: Maria A. P. Correia, Hannelore Araújo, Irmtraud May e Aires Graça. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

CADEMARTORI, Lúgia. História infantil e pedagogia. In: ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Lúgia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982, p. 41-60.

CADEMARTORI, Lúgia. *O que é literatura infantil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDIDO, Antonio. Sílvia Pélica na Liberdade. *Diário de S. Paulo*, 20 fev. 1947. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global, 1993, p. 329-333.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1973.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro. (org). *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 107-126.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993, v. 1.

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

CAVALHEIRO, Edgard. *Monteiro Lobato. Vida e Obra*. 3. ed. 2. tomo. São Paulo: Brasiliense, 1962.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução: Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CEIA, Carlos. *A literatura ensina-se?* Estudos de Teoria Literária. Universidade Nova de Lisboa: Edições Colibri, 1999.

CERVERA, Juan. *Teoría de la Literatura Infantil*. 2. ed. Bilbao: Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira (1882-1982)*. São Paulo: Quíron, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

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

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 1.^a reimpr. Tradução: Cleonice P. B. Mourão e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DINORAH, Maria. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 8. ed. Tradução: Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2001.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Tradução: Albin E. Beau, Maria C. Puga e João F. Barrento. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 83-132.

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

ISER, Wolfgang. The Use of Fiction in Literary and Generative Anthropology: An Interview with Wolfgang Iser. Interview by Richard van Oort in February 1998 at the University of California, Irvine and published by UCLA's *Anthropoetics III*, n. 2 (Fall 1997 / Winter 1998).

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999a, v. 2.

ISER, Wolfgang. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Tradução: Maria Angela Aguiar. Caderno do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS. Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 1-47, março 1999b.

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, João Cezar de Castro. (org). *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Tradução: Bluma Waddington Vilar e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999c, p. 65-77.

ISER, Wolfgang. Teoria da recepção: reação a uma circunstância histórica. In: ROCHA, João Cezar de Castro. (org). *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Tradução: Bluma Waddington Vilar e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999d, p. 19-33.

ISER, Wolfgang . Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luis Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. 2, p. 955-987.

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

JAUSS, Hans Robert . A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a, p. 43-61.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b, p. 63-82.

- JESUALDO. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução: Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- KHÉDE, Sônia Salomão. Literatura “infanto-juvenil”: ideologia e consciência. *Tempo Brasileiro*, n. 63, Rio de Janeiro, p. 34-45, out.-dez. 1980.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura?* São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LIMA, Luiz Costa. (org.). Hermenêutica e abordagem literária. In: _____. *Teoria da Literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, v. 1, p. 52-83.
- MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.
- MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- NUNES, Benedito. Ética e leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 193-206.
- NÚÑEZ DELGADO, Maria Pilar. La literatura en la Educación Secundaria: El papel de la lectura en la enseñanza-aprendizaje. *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*. n. 178, Mayo/Junio, p. 67-78, 2001.
- PLATÃO. *A república*. Tradução: Enrico Corvisieu. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, Regina. (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p.117-146.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.

ROCHA, João Cezar de Castro. (org). *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Tradução: Bluma W. Vilar e João Cezar C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 11-26.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* Tradução: Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. In: ___; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002, p. 23-31.

VASCONCELLOS, Zinda de. *O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato*. Santos: Traço, 1982.

WELLERSHOFF, Dieter. Literatura, mercado e indústria cultural. Tradução: Teresa Balté. *Humboldt*, n. 22, p. 44-48, 1970.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Maria da Glória Fialho. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Lúgia *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982, p. 61-134.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sonia Salomão. (org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 19-32.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989a.

ZILBERMAN, Regina. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, A. L. B. et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989b.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990a, p. 12-20.

ZILBERMAN, Regina. Mas por que não educa mais? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990b, p. 32-35.

ZILBERMAN, Regina. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

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

ZILBERMAN, Regina.; CADEMARTORI, Lígia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

ZOEGA DE SOUZA, Malu. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.

4. Poesia e prosa

ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. In:____. *Antologia poética*. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 36.

ANDRADE, Carlos Drummond. Eu, etiqueta. In:____. *Corpo: novos poemas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984, p. 85-87.

COLASANTI, Marina. O rosto atrás do rosto. In:____. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Il. da autora. 11. ed. São Paulo: Global, 2003, p. 60-64.

DINORAH, Maria. *Poesia sapeca*. Porto Alegre: L&PM, 1989.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Tradução: Aurora Bernardini e Homero de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In:____. *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 7-10.

LODGE, David. *Small World*. London: Martin Secker & Warburg, 1984.

QUINTANA, Mário. O leitor ideal. In:____. *Porta giratória*. São Paulo: Globo, 1988, p. 83.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Tradução: Dom Marcos Barbosa. 18. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

VERÍSSIMO, Érico. *A vida do elefante Basílio*. In:____. *Histórias infantis de Érico Veríssimo*. Porto Alegre: Globo, 1978.

5. Geral

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

CRUZ, Anamaria da Costa; CURTY, Marlene; MENDES, Maria Tereza. *Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses* (NBR 14724/2002). Maringá: Dental Press, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Ideologia*. São Paulo: Global, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

6. Dicionários

BIEDERMANN, Hans. *Dicionário ilustrado de símbolos*. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANDT, Alain. *Dictionnaire des symboles*. Paris: Seghers, 1974.

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de símbolos*. Tradução: Rubens E. F. Frias. São Paulo: Moraes, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GUÉRIOS, Rosário Mansur. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. São Paulo: Ave Maria, 1981.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.

LYNTON, Norbert. *O mundo da arte - Enciclopédia das artes plásticas em todos os tempos: Arte Moderna*. Tradução: Álvaro Cabral et al. 7. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1979.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Confluência, 1959, v. 1 e 2.

OBATA, Regina. *O livro dos nomes*. 13. ed. São Paulo: Nobel, 1994.

6. Eletrônica

ANDRICAÍN, Sergio. Disponível em: <<http://www.cuatrogatos.org/7chao.html>> Acesso em: 30 nov. 2003.

BITTENCOURT, Sylvia Homem de. Tijolos, Casas e Pontes: a obra de Lygia Bojunga Nunes. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p093-096_c.pdf> Acesso em: 20 set. 2003.

CASA LYGIA BOJUNGA. Disponível em <<http://www.casalygiabojunga.com.br>> Acesso em: 4 out. 2005.

JB ONLINE. XI Bienal do livro. Rio de Janeiro, 17/05/2003. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/destaques/bienal2003/mat023.html>> Acesso em: 17 fev. 2003.

RODRÍGUEZ, A. O. Premios Andersen de Literatura. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/62.htm>> Acesso em: 20 set. 2003.

ÍNDICE ICONOGRÁFICO

Figura 1: Lygia Bojunga Nunes em apresentação ao monólogo “Livro”, dezembro de 1987, Maria Clotilde Santoro e Cláudia Santana. Foto em preto-e-branco de Lygia Bojunga Nunes tirada de perfil sob fundo negro. [p. 89]

Figura 2: Capa de *Angélica*, 1975, Vilma Pasqualini. Rio de Janeiro. Nascimento de Angélica sobre pétalas rosadas e sob fundo azul. [p. 92]

Figura 3: Capa de *O Abraço*, 1995, Rubem Grilo. Rio de Janeiro. Imagem em preto-e-branco da Mulher mascarada sob fundo amarelo. A figura insere-se em um retângulo, havendo ao redor deste quatro marcas de mãos na cor cinza. [p. 122]

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)