
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO**

**DA IMAGINAÇÃO ÀS PÁGINAS, DO LIVRO À SALA DE AULA:
CINDERELA EM *NARIZINHO ARREBITADO* E EM *CARA DE CORUJA***

Rafael José de Melo

**UFCG
CAMPINA GRANDE
2007**

RAFAEL JOSÉ DE MELO

**DA IMAGINAÇÃO ÀS PÁGINAS, DO LIVRO À SALA DE AULA:
CINDERELA EM *NARIZINHO ARREBITADO* E EM *CARA DE CORUJA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PB, Área de concentração: Linguagem e Ensino, Linha de pesquisa: Literatura e Ensino, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de **Mestre em Literatura e Ensino**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Tavares Silva.

**CAMPINA GRANDE
2007**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M422d Melo, Rafael José de
2007 Da imaginação às páginas, do livro à sala de aula: Cinderela em Narizinho Arrebitado e em Cara de Coruja / Rafael José de Melo. — Campina Grande, 2007. 150f: il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Prof^a. Dra. Márcia Tavares Silva.

1. Lobato, Monteiro. 2. Intertextualidade. 3. Leitor. 4. Recepção. I. Título.

CDU – 82-93

DIGITALIZAÇÃO:

SISTEMOTECA - UFCG

Dissertação intitulada **Da imaginação às páginas, do livro à sala de aula: Cinderela em *Narizinho Arrebitado* e em *Cara de Coruja***, apresentada pelo mestrando Rafael José de Melo, para obtenção do título de Mestre em Literatura e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande – PB, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Márcia Tavares Silva (UFRN)
(Orientadora)

Prof^o. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva (UEPB)
(Examinador)

Prof^a. Dr^a. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG)
(Examinadora)

Prof^o. Dr. José Edílson de Amorim (UFCG)
(Suplente)

Prof^o. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
(Suplente)

À minha mãe, Antônia, pelo
incomensurável amor que sente por
mim, dedico este trabalho.

AGRADEÇO

A Deus, amor sublime;

ao meu irmão, José Mitroel, pela sabedoria de vida que me transmite;

à minha irmã, Vilma, pelo auxílio e companhia diária;

ao amigo Eduardo Claudino, pela companhia fiel;

à orientadora, professora Dra. Márcia Tavares, pela compreensão, paciência, calma e simplicidade;

aos professores doutores do Programa da Pós-Graduação: Marta Nóbrega, José Edilson Amorim, Denise Lino e Hélder Pinheiro, pelos exemplos de competência, conhecimento e amor à docência;

aos funcionários do LAEL, pela paciência, gentileza, eficiência e apoio ao longo dos dois anos do mestrado;

à professora mestra Euda de Araújo Cordeiro, por ter plantado em mim a semente do mestrado, quando foi minha orientadora da especialização em Literatura e Ensino;

às professoras das turmas nas quais desenvolvi a pesquisa, Soraia e Vera, terceira e sexta séries do Ensino Fundamental, respectivamente;

aos colaboradores da pesquisa, pela cooperação;

à amiga Joelma Dantas, pelo apoio, amizade e paciência;

ao amigo Marcelo Medeiros, pelo incentivo, empréstimos de livros, leitura e revisão do trabalho;

à professora mestra Maria José, pelos conselhos e revisão final do trabalho;

às amigas Francinéa Loiola e Graça Couto, pela amizade e apoio;

enfim,

agradeço a todos que contribuíram, de uma forma ou de outra, para que eu chegasse ao término desta pós-graduação.

RESUMO

Nossa pesquisa tem como objetivo mostrar uma análise da intertextualidade de Cinderela nas obras *Narizinho Arrebitado* (1931) e *Cara de Coruja* (1931), de Monteiro Lobato; bem como relatar, a partir de experiências de leituras em sala de aula, a recepção do intertexto, que, pode favorecer a atividade de leitura do texto literário através da mediação do professor. Primeiramente, neste trabalho, fizemos uma reflexão teórica das narrativas, considerando a paráfrase e a estilização como recursos intertextuais, empregados pelo autor, Lobato, no processo de construção da intertextualidade da protagonista do conto de Perrault e do conto dos irmãos Grimm nas duas histórias. Depois, apresentamos uma atividade de leitura que desenvolvemos em sala de aula, com a narrativa *Cara de Coruja* (1931), em duas séries: a terceira série do Ensino Fundamental I e a sexta série do Ensino Fundamental II, em escolas da rede pública de ensino no município de Campina Grande – PB, para observarmos a recepção da obra (intertexto) pelos alunos. Coletamos os dados através de gravadores e questionários, posteriormente, relatamos como foram as aulas e transcrevemos as falas dos participantes, analisando-as sob a perspectiva da Estética da Recepção, segundo os princípios teóricos de Jauss (1994) e Iser (1996), e do Método Recepcional, conforme Aguiar e Bordini (1993). Obtivemos no final da pesquisa a conclusão de que, dentre outros, o intertexto pode atualizar o conhecimento intelectual e imaginativo do leitor-aluno, ampliar seus conhecimentos e prender sua atenção.

PALAVRAS - CHAVES: Monteiro Lobato; intertextualidade; leitor; recepção.

ABSTRACT

The aim of the research described here was to do an analysis Cinderella's intertextuality in the works *Narizinho Arrebitado* (1931) and *Cara de Coruja* (1931), by Monteiro Lobato; as well as to relate the intertext's reception that can facilitate the reading of literary text through teacher's mediation. Firstly, we did a theoretical study about the narratives, we allow for the paraphrase and stylization like categories used by the writer in the process of reconstruction Perrault and brothers Grimm's Cinderella in his two stories. Afterwards we carried out an activity of reading in fourth and sixth grade classrooms (Campina Grande's public schools) for observing like students interpreted and received *Cara de Coruja*. We collect the results with tape recorders and questionnaires. After this we related how was the classes, it is analysing to according Reception Theory guidelines, Jauss (1994) and Iser (1996) and Receptive Method, Aguiar and Bordini (1993). In the end of this research we've concluded that intertext can actualize the intellectual and imaginative knowledge of the reader-student.

KEY-WORDS: Monteiro Lobato; intertextuality; reader; reception.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1: DOS ASPECTOS DA INTERTEXTUALIDADE	12
1.1. Relações intertextuais no âmbito da literatura comparada	13
1.2. Considerações intertextuais	17
CAPÍTULO 2: CHARLES PERRAULT E OS IRMÃOS GRIMM	24
2.1. Perrault, Grimm e os contos de fadas	24
2.2. <i>A Gata Borralheira</i> (Perrault) e <i>Cinderela</i> (Irmãos Grimm): duas versões de um mesmo conto	34
CAPÍTULO 3: SARACOTEIOS E RENOVAÇÕES	40
3.1. Monteiro Lobato: militâncias sociais e literárias	43
3.2. Produção e atualização: uma (re)criação do mundo infantil para a criança brasileira	46
3.3. Ressôos de um conto em <i>Narizinho Arrebitado</i>	51
3.4. Cinderela: uma princesa casada no intertexto <i>Cara de Coruja</i>	66
CAPÍTULO 4: ENTRE OLHARES E DIÁLOGOS: CARA DE CORUJA NA SALA DE AULA	78
4.1. Caracterização do local e dos procedimentos da pesquisa	80
4.2. Caracterização dos colaboradores da terceira série	84
4.3. Encontros, transcrição e leituras da terceira série	89
4.3.1. Tio: meu professor... meu amigo	89
4.3.2. O meu mundo dá vida a <i>Cara de Coruja</i>	101

4.3.3. Prefiro a Cinderela Clássica porque é mágica	106
4.4. Sexta série: perfil dos participantes da pesquisa	115
4.5. Registro dos encontros e recepção de <i>Cara de Coruja</i> na sexta série	120
4.5.1. Professor, minha leitura é importante... dê-me oportunidade	120
4.5.2. Gosto também do outro modelo... mas esse brasileiro é muito melhor	128
4.5.3. Os outros personagens me agradam, porém Narizinho e sua turma... me cativam	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS	152
ANEXO 2: ALUNOS: QUESTIONÁRIO 2	158

APRESENTAÇÃO

Na afirmação da literatura infantil brasileira, como gênero específico da fantasia e da imaginação da criança, as obras infanto-juvenis de Monteiro Lobato são o exemplo das representações deste universo. Nelas, podemos observar que existe a (re)construção de uma visão de literatura que se concebe como uma manifestação da língua e como uma expressão de um sentimento nacionalista que busca relações de adaptação e de diálogo com o folclore e com a imaginação universal.

Monteiro Lobato, num contexto que tendia a valorização do oral, do coloquial e do popular, atualiza os personagens tradicionais dos contos de fadas dentro de um espaço rural, ou seja, ele cria um ambiente imaginário, o Sítio do Picapau Amarelo, que absorve o que habita a imaginação infantil numa proposta de integração cuja fusão do real com o imaginário se confunde. Nesse cruzamento intertextual de personagens, e suas respectivas histórias, ocorre uma mesclagem dos modelos tradicionais com os criados por ele.

Assim, a finalidade deste trabalho foi refletir, num primeiro momento, sobre a intertextualidade da personagem Cinderela nas obras *Narizinho Arrebitado* (1931) e *Cara de Coruja* (1931) a partir das referências implícitas e explícitas que o autor estabelece com as versões, por ele traduzidas, de *A Gata Borralheira*, de Charles Perrault (século XVII) e de *Cinderela*, de Grimm (século XIX). Tanto na história de Perrault como na dos irmãos Grimm a imaginação e a fantasia já aparecem como bases constitutivas do conto. As características e os elementos que se encontram nos contos têm caracteres fantásticos e se situam numa atmosfera de tempos e espaços reais e imaginários, tão quanto a obra infanto-juvenil de Lobato.

Num segundo momento, fomos a campo e realizamos duas experiências de leitura em sala de aula, uma na terceira série do Ensino Fundamental I e a outra na sexta série do Ensino Fundamental II, para observarmos a reação dos leitores-alunos diante do intertexto *Cara de Coruja*, no instante em que eles leram a história pela primeira vez. Nossa hipótese, nesta parte da pesquisa, era a de que as turmas interagissem com a história contada por Lobato e buscassem, a partir dela, fazer comparações com as versões do conto da Cinderela de Perrault: *A Gata Borralheira* e da Cinderela de Grimm: *Cinderela*; uma vez que acreditávamos que trabalhos em sala de aula com o intertexto literário pudessem proporcionar aos alunos uma maior compreensão das perspectivas de representação de uma mesma personagem em tempo e espaço diferentes. Esta

pesquisa, portanto, mostra que o intertexto em sala de aula pode favorecer a atividade de leitura, mediada pelo professor, do texto literário.

Salientamos que neste segundo momento não levamos à sala de aula a obra *Narzinho Arrebitado* (1931), por esta apresentar uma intertextualidade perceptível no nível estrutural, implícito, do texto, ou seja, uma intertextualidade que exigiria uma certa proficiência leitora dos alunos. Razão pela qual decidimos não fazer o mesmo trabalho de leitura, feito com a obra *Cara de Coruja* (1931), em sala de aula, com os alunos das duas séries escolhidas porque os colaboradores desta pesquisa eram, literariamente, leitores iniciantes. Entretanto, apresentamos no terceiro capítulo a análise teórica da narrativa, uma vez que, a princípio, era nossa intenção fazer a leitura da obra em sala de aula.

Sendo assim, este trabalho se encontra dividido em quatro capítulos. No primeiro, tecemos algumas considerações acerca da intertextualidade literária, através da paráfrase, da estilização e da paródia; bem como da literatura comparada, porque entendemos que a intertextualidade é também um estudo de caráter comparativo. Apesar de nesta parte do trabalho fazermos, de forma sucinta, alusão às teorias comparativas de base francesa, norte-americana e alemã não nos filiamos a nenhuma delas, por esta ser uma pesquisa de cunho prático. Motivo pelo qual não nos propusemos à realização de um estudo aplicativo dos conceitos teóricos, visto não ter sido nosso objetivo a comprovação de qualquer um deles, utilizados ao longo das reflexões nos capítulos posteriores.

No segundo capítulo apresentamos uma síntese dos contos coletados por Perrault e pelos irmãos Grimm e mostramos também uma comparação de *A Gata Borralheira* com *Cinderela*. Esta síntese visa situar, de forma breve, o leitor no contexto sócio-histórico-literário de produção dos dois contos em análises. O terceiro capítulo consiste na apresentação da nossa leitura da intertextualidade de *Cinderela* nas duas obras lobatianas supra citadas. No quarto capítulo relatamos duas experiências de leitura em sala de aula, uma na terceira série e a outra na sexta série do Ensino Fundamental, com a narrativa *Cara de Coruja* (1931). Nas observações sobre a recepção da narrativa pelos alunos foram fundamentais os pressupostos da Estética da Recepção, especificamente as idéias de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Por fim, temos as considerações finais e as referências bibliográficas, seguidas dos anexos.

CAPÍTULO 1: DOS ASPECTOS DA INTERTEXTUALIDADE

O espírito da criança precisa do drama, da movimentação das personagens, da soma das experiências populares e tudo isso dito por meio das mais elevadas formas de expressão e com inegável elevação de pensamento.

Jesualdo Sosa

A literatura comparada e a intertextualidade, ao longo dos séculos, foram se afirmando, na medida em que os teóricos, críticos e estudiosos literários pesquisavam as relações entre uma literatura e outra, bem como suas influências, fontes e correntes literárias, das quais cada época exigia sua filiação a um determinado aporte teórico, conforme a história e a ideologia intelectual predominante em cada período.

No estudo das relações entre um texto e outro, em termos de imanência se destacaram aqueles estudiosos ligados, sobretudo, ao formalismo russo. Dentre eles, dois (Juri Tynianov com o ensaio *Dostoiévski e Gogol: contribuição à teoria da paródia*, de 1921 e Mikhail Bakhtin com *Problemas da poética de Dostoiévski*, de 1929) deram contribuições bastante significativas aos estudos a que a semioticista Julia Kristeva vem designar, posteriormente, utilizando os termos “dialogismo” e “polifonia textual”, estudados por Bakhtin a partir das obras de Dostoiévski, que o fenômeno das relações dialógicas entre textos é a intertextualidade.

A literatura comparada foi, durante algumas décadas, enquanto objeto a ser definido cientificamente, confundida, e até mesmo definida, como sendo a literatura geral (universal) de todas as nações, ou a literatura nacional. Neste período de afirmação, ela teve como base de estudos, pelas correntes de investigação francesa, alemã e inglesa, a mesologia, a imagologia, a genologia e a tematologia.

Para nosso estudo, neste trabalho, utilizaremos alguns conceitos de intertextualidade, paródia, estilização, paráfrase e literatura comparada, sem, contudo, nos filiarmos, nos momentos de análise, a uma única premissa teórica, quer seja a francesa, a alemã ou a norte-americana, porque adotamos uma perspectiva metodológica de reflexão, a partir do que o texto oferece, que neste caso, serão as obras *Narizinho Arrebitado* (1931) e *Cara de Coruja* (1931) de Monteiro Lobato. Diante disso, passemos a expor alguns pressupostos teóricos nos quais nos pautamos.

1.1. RELAÇÕES INTERTEXTUAIS NO ÂMBITO DA LITERATURA COMPARADA

Comparar uma obra literária a/com outras significa buscar não apenas semelhanças e diferenças entre elas, mas também estabelecer relações sobre os modelos que, necessariamente, podem não ter influenciado o texto literário mais recente, que se repetem em novos contextos com diferentes faces e formas. Nesse processo, a intertextualidade se mostra como um mecanismo de investigação não só utilizado pelo crítico, analista ou estudioso, mas principalmente pelo autor da obra que, ao compor seu texto, dosado com os modelos representativos da realidade comum, já o analisa, critica e ironiza de forma a recriar, expandindo ou repetindo, os significados primeiros adquiridos e traçados em obras anteriores.

Para Carvalho (1998, p. 7),

a literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe.

Ou seja, a comparação não é um fim, mas um meio. Assim sendo, podemos dizer que estudar a intertextualidade é também comparar uma obra literária a outras. Mais ainda, é afirmar que a obra pertence a um sistema que se renova e se atualiza no tempo e no espaço, através dos paradigmas, quer sejam velhos, quer sejam novos.

No princípio, os estudos comparados sofreram diversas especulações sobre a forma de como utilizá-los, ou melhor, como classificar as investigações comparativas; quais os propósitos de se comparar esta literatura àquela; e se ao fazer isso, se corria o risco de sobrepor uma a outra. Daí surgirem os termos “literatura comparada” em oposição à “literatura geral”:

a distinção entre as duas expressões tem constituído ponto de discussão permanente. Alguns autores consideraram a literatura geral como um campo mais amplo, que abarcaria o dos estudos comparados. Outros, como René Weleck e o Francês Etiemble não estabelecem diferença entre elas (CARVALHAL, 1998, p. 12).

A expressão literatura geral, ou universal (*Weltliterature*), foi um termo criado por Goethe, entre 1820 a 1830, para indicar que todas as literaturas se uniriam numa única, idealização esta que “traduz o ideal da unificação de todas as literaturas numa grande síntese, em que cada nação desempenhasse o seu papel num concerto universal”

(WARREN e WELLECK, 1949, p. 57). Posteriormente, Goethe percebeu que era utópico este ideal, porque as nações não se dispunham a renunciar a sua individualidade.

Não importando a que escola literária: francesa, norte-americana, ou alemã, estivessem ligados os estudos comparativos, todos optaram pela proposta clássica difundida no século passado, que tinha duas orientações básicas e complementares: “a primeira era a de que a validade das comparações literárias dependia da existência de um contato real e comprovado entre autores e obras ou entre autores e países” (CARVALHAL, 1998, p. 13), sobressaindo-se, neste caso, os estudos de fontes e influências, nos quais importava descobrir quais autores e obras influenciaram um determinado escritor, e “a segunda orientação determinava a definitiva vinculação dos estudos literários comparados com a perspectiva histórica” (CARVALHAL, 1998, p. 13). Nesta, a literatura comparada é considerada um ramo da história literária, que durante o romantismo europeu apresenta um atraso “metodológico-teórico”, razão pela qual se pode explicar o porquê dela “ter sido desde o princípio, embora inconscientemente, delineada como um meio de correção das filologias nacionais” (KAISER, 1980, p. 22). Por este pensamento e período histórico, cresce o sentimento de superioridade entre as nações européias, cujos conflitos ideológicos, políticos e militares se acirram entre a França e a Alemanha. Neste contexto, “a análise literária comparada passa a ser ou reprimida ou então posta ao serviço de teses de superioridade nacionais, européias e, por fim, raciais”, que têm como pontos fortes a investigação de influências e a análise de temas e motivos (KAISER, 1980, p. 24).

Para Carvalho (1998), o pensamento de René Welleck sobre os estudos comparados se opôs à visão historicista francesa porque,

além de privilegiar a análise do texto literário em detrimento das relações entre autores ou obras, os comparativistas norte-americanos aceitam os estudos comparados dentro das fronteiras de uma única literatura, atuação recusada pela doutrina clássica francesa (CARVALHAL, 1998, p. 15),

que primava pelo estabelecimento de possíveis relações “causais” entre os autores e as obras.

Segundo Warren e Welleck (1949, p. 58),

os primeiros praticantes da “literatura comparada” foram os folcloristas e os etnógrafos, que, principalmente sob a influência de Herbert Spencer, estudaram as origens da literatura, a sua diversificação em formas literárias orais e a sua emergência nas primeiras obras épicas, dramáticas e líricas.

Esta aproximação do comparatista com as manifestações folclóricas relacionou-se com o sentimento de nacionalismo e auto-afirmação da individualidade das nações.

Para os teóricos franceses, sobretudo Van Tieghem, a literatura comparada se confinava ao estudo de duas literaturas e não deveria estudar o valor estético da obra, apenas sua historicidade palpável, empréstimo e influências no que se referisse aos seguintes pontos:

- a) gêneros e estilos (genealogia);
- b) temas, tipos e lendas ou mitos (tematologia);
- c) idéias e sentimentos (mentalidades);
- d) sucessos e influências (doxologia, que na teologia patrística era a exaltação de Deus, elogio de Deus; *dóxa* era a fama, a repercussão, o sucesso, a opinião) trata da recepção, da repercussão;
- e) fontes (cronologia);
- f) intermediários (mesologia: de *mésos*, entre meios, entre dois pólos) (SAMUEL, 2001, p. 145).

Assim sendo, os estudos comparados, sob a influência francesa, pesquisavam as idéias e temas literários no que diz respeito aos destinos das obras, alterações e acréscimos das literaturas. Quando entendida desta forma, a literatura comparada não penetrava, exatamente, na essência da criação artística:

o seu objeto não [era] a gênese estética da obra literária, mas a história extrínseca da obra já formada (destinos, traduções, imitações, etc.), ou um fragmento do material diversificado que contribuiu para a sua formação (tradição literária), (KAISER, 1980, p. 76).

Esses princípios foram traçados em 1931, com a publicação, em Paris, de *La littérature comparée* de Van Tieghem. Para este autor,

a tarefa da literatura comparada consiste na investigação de relações de influências entre duas literaturas, os “rapports binaires”, a literatura geral, por seu lado, deve investigar relações de influência entre mais de duas literaturas mas, ao mesmo tempo e independentemente de possíveis empréstimos, deve também analisar as semelhanças que unem três ou mais literaturas (KAISER, 1980, p. 92).

Os parâmetros traçados por este comparatista francês para se comparar duas literaturas englobavam elementos que podiam ser obras, escritores, um grupo de obras ou de literaturas inteiras, porque o objetivo era compreender a influência de gêneros, estilos, idéias e sentimentos. Em suma, Van Tieghem distinguia a literatura comparada da literatura universal pela extensão do campo de investigação empregado. Embora muito criticada esta forma de ver a literatura comparada, este pensamento contribuiu para

as bases metódico-metodológicas dos fins do século XIX, uma vez que se buscou uma literatura comparada científica.

Ainda segundo Carvalhal (1998, p. 16), um outro caminho nos estudos comparativos foi traçado pelos alemães que, influenciados, sobretudo pelo critério de unidade, herança legada por Goethe e por todo o romantismo alemão, procuravam se guiar pelo estudo de “temas, motivos e personagens literários que circulam na literatura de vários séculos ou de vários países”.

É importante lembrar que este pensamento, provindo do romantismo alemão, impulsionou os irmãos Grimm a coletarem os contos populares e folclóricos, pois neles se podia observar um fundo comum e constante presente na literatura de vários países.

A forte influência dos pensamentos e manuais franceses acerca dos estudos comparados difundiu-se no Brasil, em meados do século XX, através de Tasso da Silveira, que também via a literatura comparada como sendo uma busca de fontes e influências em que o texto literário, grosso modo, toma emprestado, ou imitado, obras anteriores. Por esta perspectiva, não teríamos uma obra nova, mas um ajuntamento de modelos antecedentes que são reproduzidos segundo o já dito por outrem. Neste caso, o trabalho do comparativista se resumia no seguinte: “pesquisar influências, buscar identidades, ou diferenças, restringindo o alcance da literatura comparada ao terreno das aproximações binárias e à constituição de ‘famílias literárias’” (CARVALHAL, 1998, p. 20).

Por seu lado, a crítica literária brasileira da época já apresentava escritos contendo viés comparativos. Idéias bem mais abrangentes que os estudos de fontes e influências legados pelos franceses. João Ribeiro se destaca nesse meio por não se interessar pelas análises de confrontos de obras e por aliar os aspectos lingüísticos aos literários. De acordo com Carvalhal (1998, p. 22), para este crítico, importava “considerar a existência de uma literatura orgânica, popular, espontânea, que fluiria paralelamente à literatura oficial”. Desse modo, se fazia necessário considerar os contos populares e folclóricos também como uma literatura suscetível de comparação, com seus valores e nuances. Este caminho, traçado por João Ribeiro, “explorava a literatura popular na análise de temas e mitos, enquanto já advogava a tese da inter-relação entre literatura escrita e literatura oral” (CARVALHAL, 1998, p. 23).

Quando o comparativista incorpora em seus estudos uma atitude de crítica textual, passa-se a compreender o texto literário como sendo um espaço em que outras obras são reescritas, ou seja, o processo de criação, no qual imitação, paráfrase, paródia e estilização se sobressaem, torna-se um caminho onde a dialogicidade, por vezes, predomina na escrita.

Nesse universo em que textos literários revelam obras antecedentes, Julia Kristeva contribuiu para a renovação do estudo de fontes e influências, embora não o quisesse, pois “o que era entendido como uma relação de dependência, a dívida que um texto adquiriu com seu antecessor, passa a ser compreendido como um procedimento natural e contínuo de reescrita dos textos” (CARVALHAL, 1998, p. 51). Assim sendo, a intertextualidade, a princípio, na acepção de Kristeva, não se desvinculou totalmente do estudo das fontes porque o comparativista estabelece relações entre obras para poder interpretar o porquê dos ressons de fragmentos, personagens, ambientes, narrativas anteriores, etc.

A tarefa, portanto, do comparativista nas trilhas intertextuais se situa no exame do desvendamento das formas e dos procedimentos empregados, pelos escritores em suas obras, ao resgatarem modelos, acrescentando-lhes novas faces e significados. A isso, deve-se adicionar a observação e a análise crítico-analítica do como e do porquê um escritor parodia, parafraseia e estiliza em sua obra literária, dentre outros recursos lingüísticos, autores, obras e textos, quer sejam literários ou não.

1.2. CONSIDERAÇÕES INTERTEXTUAIS

A intertextualidade é um mecanismo fundamental para a interpretação da obra literária, razão que a torna essencial na leitura significativa do fato literário, uma vez que este recurso lingüístico se constitui na “presença de um texto em outro, com ou sem referência (citação, plágio, alusão, etc.)” (MELLO, 1996, p. 13). O(s) texto(s) referendado(s) num outro oferta(m) ao leitor a possibilidade de duas leituras: a intertextual, que o faz retornar ao(s) texto(s) de origem, produzindo a “significância”, e a leitura linear, que produz apenas o sentido.

Na acepção de Kristeva (1969, p. 64), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”, ou seja, convergências de idéias representadas em palavras que trazem consigo outros sentidos e sentimentos além daqueles que encerram no contexto atual. Sendo assim, o ir e vir de idéias pode, ou não, aguçar a memória do leitor para o que ele já conhece.

A intertextualidade literária, portanto, é um processo de incorporação de um texto literário em outro; é a referência a uma obra literária anterior, que pode ter seu sentido reproduzido, transformado, invertido ou subvertido. Nos pressupostos de Bakhtin

(1997, p. 185), a intertextualidade pode ser entendida como uma interação de vários estratos e de diversas texturas lingüísticas que se encontram num texto, cuja paródia e estilização são os principais meios para se estabelecer e se perceber o diálogo que um texto mantém com um outro. A paródia e a estilização têm em comum a palavra com duplo sentido, pois este se encontra "voltado para o objeto do discurso enquanto palavra comum e para um outro discurso, para o discurso de um outro". Ao ocorrer isto, se presencia a intertextualidade, porque a palavra sugere o enunciado de um outro e, neste caso, ela foi tomada de empréstimo e apresenta uma reminiscência (evocação de uma outra escrita) dos sentidos da obra primeira:

um autor pode usar o discurso de um outro para os seus fins pelo mesmo caminho que imprime nova orientação semântica ao discurso que já tem sua própria orientação e a conserva. Neste caso, esse discurso, conforme a tarefa, deve ser sentido como o de um outro. Em um só discurso ocorrem duas orientações semânticas, duas vozes. Assim é o discurso parodístico, assim é a estilização (BAKHTIN, 1997, p.189).

A inclusão do discurso do outro, a referência à outra obra literária, neste trabalho, será estudada através da intertextualidade de Cinderela em *Narizinho Arrebitado* (1931) e em *Cara de Coruja* (1931), pois Monteiro Lobato se utiliza do conto e das características da protagonista, traçadas por Charles Perrault em *A Gata Borralheira* e pelos irmãos Grimm em *Cinderela*, para compor sua Cinderela, questionando o modelo tradicional de princesa.

Para Bakhtin (1997, p. 189-190), "a estilização pressupõe o estilo, ou seja, pressupõe que o conjunto de procedimentos estilísticos que ela reproduz teve, em certa época, significação direta e imediata, exprimiu a última instância da significação". Na estilização, o discurso antigo permanece no novo, porém o ponto de vista é relativizado, devido à nova perspectiva que se acrescenta. Assim como na estilização, na paródia também se fala a linguagem do outro, entretanto, a paródia "reveste essa linguagem de orientação semântica diametralmente oposta à orientação do outro". Essa oposição funciona como se fosse uma segunda voz instalada no discurso primeiro e ambas passam a ter uma relação de hostilidade por se comportarem de forma isolada e afirmarem seu objeto, razão esta que difere a paródia da estilização: "o estilo do outro pode ser parodiado em diversos sentidos e revestido de novos acentos, ao passo que só pode ser estilizado, essencialmente, em um sentido: no sentido de sua própria função" (BAKHTIN, 1997, p. 194). Tanto em uma quanto em outra, são utilizadas imagens, palavras, etc de outros textos na composição das idéias contidas na nova obra literária. Assim sendo, na estilização e na paródia

a palavra do outro é absolutamente passiva nas mãos do autor que opera com ela. Ele toma, por assim dizer, a palavra indefesa e sem reciprocidade do outro e a reveste da significação que ele, autor, deseja, obrigando-a a servir aos seus novos fins (BAKHTIN, 1997, p. 198).

No que concerne à estrutura do texto literário, de acordo com Bakhtin, esta é elaborada em relação a uma outra estrutura, em relação direta e/ou indireta a modelos pré-existentes: padrões que legitimam o novo texto no sistema literário. Segundo Kristeva (1969, p. 62), para esse formalista russo, “a ‘palavra literária’ não é um ponto (um sentido fixo), mas um *cruzamento de superfícies* textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior”. Esses contextos situam o texto na história e na sociedade, uma vez que o autor, ao escrever seu texto, faz uso de modelos e contextos, numa atitude de “escritura-leitura”, que irão ser inseridos e reescritos na obra que ele produz. Nesta, são intercaladas palavras de outros escritores com novos sentidos, porém conservando aqueles que já possuía. Esse processo de escrita-leitura encontra considerável efeito na estilização e na paródia. Nesta, “o autor introduz uma significação oposta à significação da palavra de outrem”. Naquela, “é o efeito da estilização que estabelece uma distância relativamente à palavra de outrem” (KRISTEVA, 1969, p. 72).

Em *A estratégia da forma* (1979, p. 05), Jenny afirma que, “fora da intertextualidade, a obra seria [...] simplesmente incompreensível, tal como a palavra duma língua desconhecida”. Para o autor, a apreensão do sentido de uma determinada obra literária se dá quando se reconhece nela algum ressonância de outras obras literárias, o que constituiria uma “constante” que se reproduz, levando o texto literário a entrar “sempre numa relação de realização, de transformação ou de transgressão” (JENNY, 1979, p. 05). Quando de realização e transformação, o texto estaria nos âmbitos de uma gênese textual, isto é, a influência se faz presente na estrutura, com as marcas “iminentes”, intratextuais. Quando de transgressão, ao ocorrer uma relação negativa do seu modelo.

Por esta perspectiva, a intertextualidade permite a ampliação ou a redução, a afirmação ou a negação de uma obra literária em outra. Não necessariamente da obra como um todo, mas de um objeto dela, de um personagem, de uma situação ou de qualquer outro recurso que seja capaz de ativar a memória do leitor para os diálogos significativamente estabelecidos no contexto que forma o novo texto literário.

O trabalho intertextual vai multiplicar as ligações destinadas a integrar o aproveitamento em vários níveis simultaneamente, ou, num movimento inverso, os fragmentos intertextuais vão jogar com a sua ambigüidade, e vão lançar para o contexto um feixe de virtualidades combinatórias (JENNY, 1979, p. 34-35).

A ambigüidade que acompanha as passagens intertextuais confronta e liga os textos literários sintática e semanticamente, numa harmonização unificadora centralizada no novo contexto e ambiente de imagens.

Os fragmentos intertextuais têm tendência para se comportar “como uma palavra poética na sua relação com o contexto, com tudo o que isso significa de variações estilísticas, de incontrolável, de inadequação” (JENNY, 1979, p. 35). Em outras palavras, é através da ambigüidade que a intertextualidade apresenta que se afirmam, dialogicamente, as obras literárias e seus respectivos contextos de escrita e de leitura, pois a obra irá dialogar também com outras do mesmo gênero literário à qual pertença. Por este lado, há uma duplicidade da obra em sua determinação intertextual, por apresentar as referências de outros textos literários sob novo ponto de vista, quer seja em confronto quer seja em consonância com os sentidos atribuídos pelo escritor.

Entretanto, o relevante na análise do trabalho intertextual não é a verificação da pura repetição de obras e formas literárias anteriores, mas, e especialmente, a constatação de suas implicações da função crítica que a intertextualidade exerce sobre as formas dos modelos pré-existentes ideologicamente e que se fazem perceptíveis no momento da leitura. Daí, então, se obter reescritas em discursos não mais fossilizados e sim perturbadores. “A intertextualidade é pois máquina perturbadora. Trata-se de não deixar o sentido em sossego – de evitar o triunfo do ‘clichê’ por um trabalho de transformação” (JENNY, 1979, p. 45). Deste modo, a intertextualidade encerra em si discursos de vocação crítica e exploradora, nos quais a ideologia, por vezes, é denunciada e ironizada devido à estagnação dos modelos ideais.

O espaço do intertexto é uma reunião de traços reveladores de escritas anteriores. A interação presente na escrita intertextual constitui uma relação que, além de interligar as idéias do todo, de partes ou de elementos, retomadas de textos, estabelece limites nos quais o texto citado não mais fala, mas é falado, sem, contudo, perder seus significados de modo que, no espaço literário-discursivo do intertexto, encontramos balizas indicadoras que afirmam a existência de outras obras literárias, as quais norteiam as idéias da nova narrativa. Assim, temos que certos elementos do texto original são assimilados e outros deixados de lado, procedimento que nos parece ressaltar, num novo contexto de produção, o gosto e o estilo do escritor que,

agora, em face de uma obra com que o seu espírito encontra identificação estética, o escritor, em vez de imitar, como nos tempos clássicos, procura conscientemente atualizar os elementos que lhe parecem importantes na estruturação de sua obra. Mas não resta dúvida de que à margem de sua consciência fluem imagens, construções estilísticas e até traços do assunto de obras literárias que o tenham impressionado (TELES, 1979, p. 25).

Segundo Teles (1979, p. 30-31), Julia Kristeva traça no capítulo final de *Introdução à semanálise* (1969) as linhas teóricas da superfície textual:

esse espaço ela [Kristeva] o denomina de *intertextual*, constituindo a *intertextualidade* o processo de relacionamento dos diferentes discursos no espaço intertextual; e denominando-se *intertexto*, segundo deduzimos, o lugar do espaço intertextual.

Assim sendo, na superfície textual de um intertexto literário há encontros e desencontros de textos que são unidos pelo escritor e podem ser vistos sob uma perspectiva de continuidade ou de ruptura literária, ruptura no sentido de subversão de obras e personagens, dependendo do processo intertextual escolhido pelo autor no momento de inserção do recurso intertextual: paródia, paráfrase, estilização, etc.

Ao considerar que a intertextualidade não possui "limites", a não ser o da língua e o da cultura, Teles (1979, p. 34-35) afirma que dentro dos recursos intertextuais "todas as formas de *referência*, tanto no plano comum da denotação, como no mais vasto da conotação, constituem os possíveis de significação do texto". Esses recursos podem ser motivados pelo contexto ideológico e pela própria língua, juntamente com a literatura, através dos seus diversos aspectos, sobretudo os universais, e de seus estilos de época, que encontram nos procedimentos inerentes à intertextualidade os mecanismos de discursos paralelos da produção literária.

Para Jenny (1979), há duas intertextualidades: a implícita e a explícita. A primeira está presente em qualquer texto literário, ou seja, é uma espécie de "eco" de obras anteriores e fundamenta-se no pressuposto de que todo texto literário está inscrito na história dos textos anteriores que codificam sua produção, série ou sistema. Isto, segundo ele, é a "condição de legibilidade literária". A segunda, a explícita, apresenta-se numa relação direta dos textos: a paródia, a citação, a alusão e a imitação, dentre outros níveis variáveis de identificação de um texto literário em outro. Por este caminho, todo texto literário se constitui num intertexto.

De acordo com Sant'Anna (1985, p. 7), "a paródia é um efeito de linguagem que vem se tornando cada vez mais presente nas obras contemporâneas. A rigor, existe uma consonância entre paródia e *modernidade*". Segundo este autor, a paródia existe desde a Grécia e a Idade Média. Nos tempos recentes, o que ocorreu foi uma intensificação de seu uso, conseqüentemente, um maior entendimento de suas formas. Para ele, este fato tem acontecido porque "a especialização da arte levou os artistas a dialogarem não com a realidade aparente das coisas, mas com a realidade da própria linguagem" (SANT'ANNA, 1985, p. 8).

A linguagem literária, no contexto moderno da diversidade de textos e linguagens novas, por vezes, torna-se “um código que só os iniciados podem decodificar”. Por esse lado, Sant’Anna (1985, p. 8) afirma que a paródia surge “como efeito metalingüístico (a linguagem que fala sobre outra linguagem)” e por isto se é necessário distinguir “uma paródia de textos alheios (intertextualidade) e uma paródia dos próprios textos (intratextualidade)”. Na intertextualidade, o autor utiliza em sua obra textos de outros; na intratextualidade, ele retoma, reescrevendo, ou apenas informando ou referendando, obras e textos de sua autoria.

Como a paródia, a paráfrase também se define por meio de um jogo intertextual. Assim sendo, os estudos co-relacionados à intertextualidade literária encontram nestas duas categorias, e na estilização, uma base para a interpretação e para a análise do fato literário.

A paródia e a paráfrase, na acepção tradicional, caminham em paralelo ao texto original. Porém, enquanto a paródia trilha numa direção contrária à obra que lhe serve de modelo, a paráfrase está nas proximidades do discurso da imitação e da repetição, isto é, da reafirmação do já dito. “É um efeito ideológico de continuidade de um pensamento, fé ou procedimento estético” (SANT’ANNA, 1985, p. 22).

Etimologicamente, a *paráfrase* quer dizer desenvolvimento, esclarecimento, sendo um tipo de discurso que se constrói ampliando as idéias de um outro. Trata-se na verdade de um processo por meio do qual as idéias de uma obra são reproduzidas de maneira mais ampla noutra obra (TELES, 1979, p. 27).

Já a paródia significava o contracanto, ou seja, aquilo que se ouve ao lado, daí ter sido empregada na literatura com o sentido de “imitação humorística de um modelo sério” (TELES, 1979, p. 28). O termo vem do grego “*para-ode*” e significa canto paralelo, uma ode que se opõe ao sentido de outra ode, ou seja, um poema ou uma canção para ser cantada ao lado de uma outra.

A par dessa definição de paródia, oposta à paráfrase e à estilização, Sant’Anna (1985, p. 27) afirma que é melhor se falar em “um *eixo parafrásico* e um *eixo parodístico*”, ao invés das categorias reducionistas: paráfrase e paródia, uma vez que naquele repousa o idêntico e neste o novo e o diferente. Por esse prisma,

paráfrase e paródia se tocam num efeito de intertextualidade, que tem a estilização como ponto de contato. Falar de paródia é falar de *intertextualidade das diferenças*. Falar de paráfrase é falar de *intertextualidade das semelhanças* (SANT’ANNA, 1985, p. 28).

O idêntico do eixo parafrásico se situa num “discurso em repouso”, no qual a paráfrase assume um caráter ocioso, e o novo do eixo parodístico, num caminho que procura revelar a fala recalçada do outro, isto é, dizer o que ficou escondido, o que não foi dito.

Ver a paródia e a paráfrase como sendo dois eixos que podem dialogar através da estilização pode ser uma relativização dos conhecimentos lingüísticos e retóricos, presentes num texto, com os conhecimentos de mundo do leitor. Mais ainda, a estilização se torna algo complexo e fundamental que pode estar tanto dentro da paródia quanto da paráfrase e ir além das oposições paródia x estilização, teorizadas por Juri Tynianov e Mikhail Bakhtin, e paródia x paráfrase, estudadas pelo próprio A. R. Sant`Anna. Por este viés, “quando a estilização se dá na mesma direção ideológica do texto anterior, transforma-se numa paráfrase; se ela ocorre em sentido contrário, constitui-se numa paródia” (SANT`ANNA, 1985, p. 36).

Assim sendo, a análise intertextual de determinada obra literária, quando percorre este caminho, procura encontrar relações de similaridades e diferenças com aquelas que lhe servem de inspiração.

Outra maneira, apontada pelo autor, de se verificar a paródia, a paráfrase e a estilização num texto é considerando-as, a partir de um texto que sirva como paradigma, como um desvio total, um desvio mínimo e um desvio tolerável, respectivamente. A paródia, vista como um desvio total, perverte o sentido primeiro da obra literária antecedente, isto é, desarticula, num novo contexto, a organização ideológica contida no texto literário que lhe serviu de modelo.

A paródia deforma o texto original subvertendo sua estrutura ou sentido. Já a paráfrase reafirma os ingredientes do texto primeiro conformando seu sentido. Enquanto a estilização reforma esmaecendo, apagando a forma, mas sem modificação essencial da estrutura (SANT`ANNA, 1985, p. 41).

Por este pensamento, temos que a estilização seria um ponto de contato entre a paródia e a paráfrase e, neste caso, estas duas dialogariam com a estilização: estilização→ paráfrase e estilização→ paródia, de modo que, o autor pode empregar no seu texto as palavras de outrem para expressar suas próprias idéias.

CAPÍTULO 2: CHARLES PERRAULT E OS IRMÃOS GRIMM

Cada grupo imprime novos traços à concepção primitiva.

E se bem que os personagens não mudem e que as aventuras sejam as mesmas, os narradores acrescentavam os novos dados do ambiente que lhes servia de cenário e lhes havia comunicado sua experiência. E assim sucessivamente.

Jesualdo Sosa

No capítulo anterior, mostramos algumas idéias que norteiam a literatura comparada. No geral, um estudo teórico comparado analisa as modificações que os motivos, os estilos, os temas, os personagens e os gêneros literários sofrem ao serem transpostos de uma obra à outra. Neste capítulo, faremos, através das semelhanças e das diferenças presentes nas duas versões do conto de Cinderela, uma reflexão sobre a protagonista do conto de Perrault (*A Gata Borralheira*) e a protagonista dos irmãos Grimm (*Cinderela*), a partir de uma comparação simples e não de uma comparação de base teórica.

Além disso, nosso objetivo, nesta parte do trabalho, também é rastrear os aspectos de Cinderela que Monteiro Lobato aborda em *Narizinho Arrebitado* (1931) e em *Cara de Coruja* (1931). Para tanto, se faz necessário lembrarmos os detalhes de cada versão, sobretudo os contextos de produção de cada uma delas, para que, no capítulo posterior a este, observemos a intertextualidade nas duas obras de Lobato.

2.1. PERRAULT, GRIMM E OS CONTOS DE FADAS

O mundo encantado e sobrenatural, inerente à fantasia da criança, apresenta-se a ela de forma natural e não mágica e incrível como supõe o adulto. Na verdade, o mundo infantil (o interior à criança) é tão maravilhoso e fantástico quanto as histórias dos contos de fadas. Estes lhes falam conforme seus sentidos de percepção e imaginação. Porém, à medida que a criança cresce, ela passa por fases em que se destacam determinados aprendizados evolutivos de sua inteligência, o que a coloca em confronto

consigo mesma e com o mundo em volta. Neste período de aquisição de conhecimentos, sua inteligência se desenvolve, primeiramente por um processo realista, depois animista e, em seguida, artificialista.

Sosa (1978, p. 65), corroborando com Piaget, diz que a criança, na fase realista, ignora a existência do eu, por fazer confusão entre o sujeito e o objeto, cujo nome deste parece ser a essência das coisas.

Na fase animista, a criança acredita ser os personagens de livros infantis e de contos de fadas e incorpora as características deles em seus jogos e brincadeiras do dia-a-dia, e, dependendo da idade, acredita ser os protagonistas com todos os seus poderes e qualidades. Esta é uma fase do desenvolvimento da inteligência infantil "em que a criança tende 'a considerar os corpos como vivos e dotados de intenção' e que existe nela mais como orientação de espírito do que como crença sistematizada" (SOSA, 1978, p. 67).

Na etapa do artificialismo, por vezes, a criança não vê mais as coisas como sendo puramente o produto de sua fantasia e imaginação porque já se formou nela uma percepção do outro como ser humano capaz de produzir; ou seja, ocorre uma relativização perante a percepção do mundo. Entretanto, Sosa (1978, p. 68) esclarece que, para Piaget, a criança ainda não se questiona sobre o problema da origem das coisas, quem as fez, etc. e, neste caso, ainda prevalece o animismo e a magia.

No contexto da imaginação, da fantasia e da realidade, cumpre acentuar que a criança sabe que na vida real o mundo encantado e seus personagens não existem, são seres de papel, embora deseje ser como eles. Assim, de acordo com sua faixa etária, ela incorpora a mocinha ou o vilão da história que lhe chama atenção. Daí, muitas crianças acreditarem que a lua tem vida, que as plantas falam e que as fadas realmente existem. Por esta perspectiva, o fantástico pode ser visto como a convivência do real com o irreal e, neste caso, ele é tomado como uma hipótese falsa porque vai trabalhar com uma noção de contrários (real e irreal) que "dialogam", e convivem em harmonia na imaginação da criança.

A literatura infantil, outrora fantástica, tinha como base o sobrenatural e o maravilhoso. Esta forma de narrar os desejos, sonhos e fantasias do homem encontrou nos contos de fadas a sustentabilidade artística por tender a universalidade e apresentar uma natureza espiritual, ética e existencial. Assim sendo,

a literatura fantástica foi a forma privilegiada da literatura infantil desde seus primórdios (séc. XVII) até a entrada do Romantismo, quando o maravilhoso dos contos populares é definitivamente incorporado ao seu acervo (COELHO, 2000, p. 53).

Na coleta e registro escrito de histórias populares e contos se destacaram Charles Perrault na França e os irmãos Grimm na Alemanha.

Quando o francês Charles Perrault (1628 – 1703), no século XVII, época do absolutismo e do classicismo, coletou vários contos e lendas que circulavam oralmente, os adaptou, dando-lhes um novo estilo. Desde então, alguns contos populares, posteriormente transformados e denominados de contos de fadas, receberam um cunho didático. Neles, Perrault ironiza as superstições populares de sua época, por fazer parte de uma camada social privilegiada, a burguesa, e ser um homem culto. À medida que as satiriza, seus contos, que chegaram até sua família através dos empregados domésticos, também “são marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica” (CADEMARTORI, 1986, p. 36) que atendia aos interesses da burguesia.

No entanto, naquele período de repressão absolutista francesa, por mais que Perrault quisesse separar o popular dos contos, ele não conseguiu, porque tanto algumas histórias quanto personagens retratavam ou se mostravam como uma espécie de antídoto para os camponeses que viviam em situações precárias. Aquele era um momento, na história francesa, de privação e dificuldades para os camponeses. *O Gato de Botas* e *O Pequeno Polegar*¹ podem ser vistos como exemplos da preocupação pela sobrevivência. O primeiro conto narra as artimanhas de um gato que não deseja que seu dono “morra de fome”. O felino, usando botas e de posse de um saco, captura e mata um coelho, duas perdizes e outros animais, dentre outras façanhas, para presentear o rei, em nome do fictício Marquês de Carabás, seu dono, pois o objetivo é casá-lo com a filha do monarca. O que se evidencia no enredo do conto, para que haja um final feliz, é a antropomorfização do gato.

Perrault escreveu seu conto [*O Pequeno Polegar*] em meados de 1690, no auge da pior crise demográfica [francesa] do século XVII – período em que a peste e a fome dizimavam a população do norte da França, quando os pobres comiam carniça atirada nas ruas por curtidores, quando eram encontrados cadáveres com capim na boca e as mães “expunham” os bebês que não podiam alimentar, para eles adoecerem e morrerem. Abandonando seus filhos na floresta, os pais do Pequeno Polegar tentavam enfrentar um problema que acabrunhou os camponeses muitas vezes, nos séculos XVII e XVIII – o problema da sobrevivência durante um período de desastre demográfico (DARNTON, 1986, p. 49).

Os contos de fadas, nesse contexto de extrema necessidade de sobrevivência dos camponeses, se tornam uma fuga e não uma fantasia ou uma simples satisfação dos

¹ As versões dos contos de Perrault e de Grimm adotadas ao longo deste trabalho são as traduzidas por Monteiro Lobato. Cf. *Contos de fadas: Perrault, 2002* e *Contos de Grimm, 2002*.

desejos; ou seja, eles mapeavam caminhos do mundo e demonstravam, além da crueldade, um substrato de uma ordem social cruel, que expunha os camponeses à fome e aos trabalhos exagerados nos campos, do amanhecer ao anoitecer.

O *Pequeno Polegar* mostra claramente a situação dos pobres da época. O cenário do conto volta-se para o sofrimento de um casal de lenhadores que é obrigado a abandonar os sete filhos na floresta, por duas vezes, porque precisa sobreviver e os alimentos de que dispõem não são suficientes para a numerosa família. Para que não pereçam todos, o casal opta, penosamente, que os filhos sejam mortos e devorados pelos animais selvagens. Quem vai libertar a todos da situação de miséria é justamente o mais raquítico dos meninos: o Pequeno Polegar que, astuciosamente, rouba a riqueza e as botas de sete léguas de um bicho papão. Histórica e socialmente tem-se que:

O Pequeno Polegar proporciona um final que não se limita a dar prazer às massas e as crianças, o gozo de ver gigantes bobos vencidos por anões astutos; [...] esse final é a projeção de um símbolo que, ao término do século de Perrault, começava a adquirir um sentido profético: a necessidade de fortalecer, no desvalido, no fraco, as virtudes que o tornassem capaz de vencer o poderoso opressor (SOSA, 1993, p. 131).

Um fator que contribuiu para que houvesse a presença do popular e do folclórico nos contos de Perrault foram os ditados populares, empregados em suas histórias. Eles eram de fácil apreensão; razão pela qual contribuiu, na época, para a recepção dos contos pelas crianças, uma vez que estes eram destinados aos adultos. Logo, a identificação do leitor com as histórias se tornava a porta de entrada para o maravilhoso dos contos. Em outras palavras, certas personagens, a exemplo de *A Bela Adormecida* e de *Cinderela*, adquiriram afetividade não só perante as classes sociais oprimidas, mas também perante as demais.

Para Sosa (1993, p. 18), Perrault “recolheu a tradição de uma época recorrendo a fórmulas expressivas adaptadas a todas as mentalidades, isto é, universais”. Assim sendo, ele articulou os elementos presentes na tradição oral e lhes deu uma “ingenuidade intencional”, conveniente com seu tempo.

Através da observação, ele retratou e pesquisou toda uma tradição folclórica que se opunha ao erudito e se encontrava em pleno auge na França: período em que se acreditava fortemente na mágica e no elemento maravilhoso como sendo os portadores da solução dos problemas sociais.

No que tange ao imaginável, os contos de Perrault têm muito do real, na trama e no desenlace da história, o que pode ser verificado nas descrições minuciosas dos objetos, dos trajés, das particularidades físicas e morais das personagens e do ambiente

em que se desenrola o enredo. O relato feito por ele é fugaz e circunstancial, daí ser minuciosamente mostrado o ambiente onde acontece a ação. Esta exatidão confere aos contos o aspecto de realidade, que consistia para Perrault a principal característica do livro para crianças (GOÉS, 1984, p. 77). Por esse lado, a moralidade presente nos contos de Perrault “não é pedantescamente direta, é indireta e envolta em seu conteúdo. Eles não refletem somente um fato, ou coisa e, assim, são diversas as suas aplicações, como diversos são os espíritos de seus leitores” (SOSA, 1993, p. 129).

De modo geral, além de conterem a experiência popular, os contos de Perrault² foram escritos para serem contados, ou seja, ouvidos e não lidos. Através deles, o povo humilde, os serviçais e outros tipos de classes sociais foram incluídos na literatura que até então só mostrava modelos idealizados, o que nem sempre condizia com a origem e a atualização oral dos contos de fadas: as lendas da Idade Média e o contexto das manifestações folclóricas dos franceses, respectivamente, que os readaptavam conforme suas necessidades de fantasiar. O que se verifica é que os contos estavam vivos e renovados na memória do povo, porém, ao passo que Perrault os registrava, os moralizando disfarçadamente com preceitos de inspiração cristã.

Em *A Capinha Vermelha*, especificamente na passagem a seguir, podemos observar que o narrador apresenta a realidade de uma menina frágil e ingênua que precisa, quando em um ambiente externo ao do lar, da figura masculina para protegê-la: os lenhadores que, no caso, representariam a força do homem. Vejamos também que os aspectos de objetos reais, concretos, são descritos cautelosamente na ambientação do enredo:

A menina dirigiu-se para a casa da avó, que morava longe, e passando por uma floresta encontrou o compadre lobo. Bem vontade de comê-la teve ele, mas nada fez por causa dos lenhadores que trabalhavam por perto.

A menina, que não sabia como é perigoso parar para conversar com lobos, disse-lhe:

– Vou visitar minha avó e levar-lhe uns bolos e um pouco de manteiga que mamãe manda.

– Sua avó mora longe daqui? Indagou o lobo.

– Oh, sim! Lá adiante daquele moinho que se vê daqui, na primeira casa da aldeia.

.....

² Os *Contes de ma mère l'Oye* (Contos da mamãe Gansa) foram publicados em 1697 com o título de *Histoires ou Contes du Temps Passé avec des Moralités* (Histórias ou Contos do Tempo Passado com Moralidades). Nesta coletânea, os contos são apresentados por Perrault como sendo contados por uma velha ama a seu filho e este, por sua vez, os contou novamente. Eram oito os contos publicados em Contos da mamãe Gansa: *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar*.

O lobo imediatamente pôs-se a correr pelo caminho mais curto e a menina tomou pelo mais longo, e foi parando para colher frutas do mato e correr atrás das borboletas e fazer raminhos de flores (LOBATO, 2002, p. 7 – 8).

Em *As Fadas*, conto cuja mãe privilegia uma das duas filhas por ser má e orgulhosa como ela, podemos dizer que o caráter das filhas se faz visível na atitude e no modo como elas servem água à velha na fonte, quando esta lhes pede:

– Pois não, minha senhora, respondeu delicadamente a menina – e lavou o fundo do pote, encheu-o da melhor água e ficou segurando-o no ar enquanto a velha bebia [filha mais moça].

– A senhora então acha que vim à fonte para dar água aos outros?, respondeu a orgulhosa. Está aqui este jarro de prata. Se quiser, encha-o e beba [filha mais velha] (LOBATO, 2002, p. 12).

Na última passagem acima é notório que o narrador sugere um certo realce ao objeto: o jarro de prata da filha orgulhosa, que representaria o padrão de vida e o luxo da burguesia.

De todos os contos de Perrault, o que mais apresenta aspectos transfigurados do real é *Pele de Asno*, história na qual o pai se apaixona pela filha por ser a moça mais bela do reino. Tudo no conto é bem detalhado e preciso como no trecho em que a protagonista declara ao pai que se casará com ele caso lhe dê de presente um vestido da cor do sol que, imediatamente, é encomendado “e, para que os alfaiates pudessem fornecê-lo, o rei lhes deu todos os diamantes e rubis de sua própria coroa para que fossem empregados como enfeites” (LOBATO, 2002, p. 30). Um outro cenário repleto de realismo se encontra na passagem adiante:

Logo que deixou o palácio, a princesa foi andando, andando, andando até muito longe, à procura duma casa onde empregar-se. Todos lhe davam esmolas, mas ninguém a queria receber. Aquela cara suja e aquele vestuário de pele de asno repugnava a toda a gente. Por fim, chegou aos arredores duma cidade onde havia uma chácara. Justamente andavam ali à procura de uma criada que fizesse os serviços mais grosseiros, como lavar o cocho dos porcos, guardar os gansos e outras coisas assim (LOBATO, 2002, p. 31).

Em *Barba Azul*, a descrição do luxo do mobiliário e da casa demonstra a realidade das classes sociais que ascendiam na época: “aquelas mobílias raras, aquelas tapeçarias, aqueles espelhos enormes em que uma pessoa se via da cabeça aos pés eram as coisas mais ricas que todos já haviam visto” (LOBATO, 2002, p. 16).

É importante atentarmos para o fato de que a literatura infantil já existia antes de Perrault: como literatura pedagógica – na cultura erudita, cujos textos dos jesuítas são exemplos – e como literatura oral – na cultura popular (CADEMARTORI, 1986, p. 40).

Devemos ressaltar que os contos de fadas, em seu surgimento e até mesmo no contexto de Perrault, não eram dirigidos às crianças, mas aos adultos. Só depois, quando passados do oral para o escrito, processo que posteriormente levou Perrault a ser conhecido como o criador da “Literatura da Criança”, é que eles ganharam um novo público: o infantil. Deste modo, inicia-se uma nova forma de literatura derivada da popular: a literatura infantil que se afirmará dois séculos depois do de Perrault.

No século XIX, na Alemanha, os irmãos Grimm³ realizaram uma coleta de contos populares junto às pessoas humildes e aos trabalhadores. Estes contos, apesar de não revelarem a observação e a psicologia expressiva da experiência empírica dos coletores com o povo que renovavam as histórias, tinham a cor, a graça e a sabedoria popular. Jacob e Guilherme Grimm recolheram oralmente as narrativas populares em suas múltiplas formas. Evidentemente, nestes contos, se faziam presentes o lirismo e a música da vida do povo da época.

Em *A Menina da Capinha Vermelha*, observamos que o desfecho do conto aponta dois fins, sem que um anule o outro: o primeiro é semelhante ao da história narrada por Perrault (o lobo devora a menina e sua avó). O segundo mostra a superação do medo, “das duas [Capinha Vermelha e sua avó] encolhidas lá num canto, [que] não responderam coisa nenhuma [ao lobo]. Era mesmo que não existirem” (LOBATO, 2002, p. 11), através da astúcia da velha, que, põe um pedaço de carne num caldeirão com água fervendo na porta para que o lobo caia do telhado dentro e morra.

Sendo filólogos, folcloristas e estudiosos da mitologia germânica, os irmãos Grimm, inspirados pelo Romantismo – Escola literária que consolida a importância do Folclore e da autêntica expressão do nacionalismo –, ao coletar os contos de fadas, tentam recuperar uma literatura alemã vernácula de cunho nacional e tradicionalista. Na época em que eles fizeram o apanhado dos contos populares, vivia-se na Europa um período de iniciação científica dos estudos folclóricos e literários de cada nação. O contexto era o de contemplar o maravilhoso da vida, através da fantasia e do encantamento que fadas, bruxas, duendes e gigantes causavam no homem.

Em *O Ganso Dourado*, João Bobo é ajudado por um duende disfarçado de velho que o presenteia com “um ganso de penas de ouro” e o auxilia nas tarefas impostas pelo rei para que ele se case com sua filha. Em *O Príncipe Sapo*, a filha mais jovem de um rei, ao ir brincar à beira de um riacho, perde sua bola de ouro. Em prantos, para reaver a bola, promete a um sapo deixá-lo sentar à mesa junto dela, comer no mesmo prato e dormir na mesma cama. Promessas que só são cumpridas por imposição de seu pai.

³ Luís Jacob (1785 / 1863) e Guilherme Carlos Grimm (1786 / 1859).

As Enteadas e os Anões conta a história de uma menina que é privada de comer e de beber pela madrasta. Até que um dia, é obrigada a ir buscar, no inverno, morangos na floresta e, chegando lá, conhece três anões que lhe dão três dádivas:

- Eu a farei cada dia mais linda, disse um.
- Moedas de ouro espirrarão de sua boca sempre que ela a abra, disse o outro.
- Há de casar-se com um rei, disse o terceiro (LOBATO, 2002, p. 31).

Em *Branca de Neve e Rosa Vermelha*, o anão é quem é o vilão: mal-humorado, ingrato e ladrão que, a cada encontro com elas, é ajudado e não reconhece que se encontrava em apuros. O príncipe, neste conto, é um urso que, no inverno, pede para se abrigar do frio na casa delas; sem saber, Branca de Neve, Rosa Vermelha e a mãe o acolhem com muita gentileza.

Em *O Alfaiate Valentão*, há a presença de gigantes que são vencidos pela esperteza de um simples costureiro. Em *Hansel e Gretel* (João e Maria) tem-se uma fabulosa “casinha toda feita de bolo com as janelas de açúcar” (LOBATO, 2002, p. 66) e uma bruxa malvada que pretende comê-los assados.

Visto serem narrativas de teor fabuloso, estarem no limite do real e do irreal e manterem um tom de terror e fantasia, os contos dos irmãos Grimm apresentam uma maior aproximação entre as histórias e o imaginário infantil. É importante observarmos o fato de que naquele momento literário europeu, século XIX, não se apresentava o preconceito do erudito contra o “vulgar”, como no tempo de Perrault, século XVII. Os contos de ambos, através do perfil dos personagens, mostram as diferenças ideológicas deles e da época, revelando o ideal literário desta nova modalidade de literatura:

Nos contos de Perrault, os heróis e heroínas estão sempre entre as clássicas personagens de reis, príncipes e princesas, aos quais cabe centralizar a ação, cercados de seus satélites: súditos e serviçais, embora ele lhes atribua as melhores qualidades. Nos Grimm, sob o signo do romantismo, apesar de ser conservada a imagem dos reis e rainhas, príncipes e princesas, estes saem quase sempre do povo, e a ação mais efetiva cabe, geralmente, às personagens populares: alfaiates, camponeses, entre outros, com a freqüente presença de personagens mágicas, particularmente de anões (CARVALHO, 1987, p. 105).

Após selecionar alguns contos, dentre os vários textos que recolheram da memória popular, os irmãos Grimm deram-lhes um tom “erudito”, publicando-os com o

título de *Kinder und Hausmaerchen*⁴ (Contos de fadas para crianças e adultos) (1812 – 1822).

Considerando-se o fato de haver mais de um século de distância entre a coleta de Perrault, na França, e a dos irmãos Grimm, na Alemanha, podemos encontrar, em todos os contos por eles compilados, semelhanças de episódios e personagens. Além de revelarem a evidência de um “fundo comum” que os mantém idênticos a si mesmos, até quando narrados em outras palavras.

Essa constante dos contos folclóricos foi analisada pelo russo Vladimir Propp, em 1928, em *A morfologia do conto*, quando estudou minuciosamente 100 contos populares russos de sua época. Neste estudo, Propp levantou o esquema básico do conto de fadas, afirmando existir 31 funções⁵, cuja sucessão de acontecimentos, nos contos, é sempre idêntica e independe das personagens que as praticam e dos modos pelos quais são praticadas; ou seja, “as mesmas ações são praticadas por personagens diferentes e de maneiras diferentes” (GOTLIB, 1988, p. 21). Entretanto, estas funções podem não estar obrigatoriamente num mesmo conto, mas em todos eles devem aparecer sete personagens: o vilão ou o agressor, o doador, o ajudante, a princesa e seu pai, o mandante, o herói e o falso herói, que se apresentam conforme sua esfera de ação.

Deste modelo estrutural de Propp, Coelho (2000, p. 109-110) extrai cinco invariantes: o desígnio, a viagem, os opositores, os mediadores e a conquista do objetivo do herói. Para a autora, todos os contos de fadas sempre apresentam estas cinco constantes e a elas se juntam, de acordo com a história do conto, multiplicando-se, outras infinitas “variantes”. O desígnio é a razão ou o motivo que conduz o herói à busca; a viagem é o começo da busca do herói para a realização de seu objetivo; os opositores constituem os obstáculos à realização do sucesso; os mediadores são os seres mágicos que auxiliam o herói a enfrentar os perigos causados pelos opositores; e a conquista do objetivo é o triunfo total do herói com restabelecimento da harmonia para os bons e castigo para os maus (opositores). Assim sendo, das 31 funções traçadas por Propp, apenas cinco, sintetizadas pela autora, são essenciais.

⁴ Os mais conhecidos em português são: *A Bela Adormecida*, *Os músicos de Bremen*, *Branca de Neve e os sete anões*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Corvo*, *As aventuras do Irmão Folgazão*, *A dama e o leão* e *A Gata Borralheira*.

⁵ Cf. PANDOLFO, Maria do Carmo. Análise da narrativa. In: PORTELLA, Eduardo et al. *Teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975, p. 131 – 161.

Ainda sobre os contos de Perrault e Grimm, tanto os destes quanto os daquele, reportam-se aos países onde surgiram: fontes de origem orientais, célticas e européias⁶. Assim,

Em todos [os contos], o sobrenatural, o maravilhoso, as metamorfoses, o destino... são a grande presença. Em todos, há sempre grandes provas a serem vencidas para que as personagens alcancem o que desejam. Entre o *real do cotidiano* e o *mistério do imaginário*, desaparecem as fronteiras, mostrando a vida como algo muito difícil de ser enfrentado, mas, talvez por isso mesmo, extremamente valiosa e merecedora dos mais extremos sacrifícios.

Tanto em Grimm como em Perrault predomina a atmosfera de leveza, bom humor ou alegria, que neutraliza os dramas ou medos existentes na raiz de todos os contos. Daí essa literatura entender-se tão bem com o espírito das crianças (COELHO, 1987, p. 75).

Contudo, vemos que os contos de cada um, Perrault e Grimm, mostram o período em que foram coletados, muito embora nas histórias não se evidenciem claramente ao ouvinte/leitor de hoje que por trás de tão encantadores contos exista o reflexo de uma ideologia e de um contexto histórico.

Cabe ressaltar aqui, um aspecto importante que foi “esquecido” na transmissão dos contos de fadas: o narrador oral feminino⁷. Embora ao longo da história dos contos de fadas registrem-se coletâneas de contos escritos por homens, bem como a predominância de escritores do sexo masculino, eles foram também contados e (re)transmitidos por mulheres no ambiente íntimo, ou doméstico, e nos lugares de trabalho ou de encontros onde elas conversavam para passar o tempo ou se distraírem. Porém esta ressalva não deve ser considerada como um todo, pois esta característica do conto de fadas variava de um lugar para outro e, especialmente, de uma cultura para outra.

Para Coelho (1987, p. 13), o conto de fadas

com ou *sem* a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), [tem] seus argumentos [desenvolvidos] dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc) e têm como eixo gerador uma *problemática existencial*. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, a realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem – mulher.

A efabulação básica do conto de fadas expressa os *obstáculos* ou *provas* que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado.

⁶ Cf. COELHO, Nelly Novaes, (1987).

⁷ Cf. WARNER, Marina, (1999).

O conto de fadas, portanto, tem como problemática a busca interior do herói ou da heroína, através do amor. As aventuras destas histórias se ligam ao sobrenatural porque intenta trazer uma realização pessoal ao ser humano. Os seres encantados que povoam os contos encarnam possíveis personalidades do homem real e isto suscita nele, mesmo que ainda criança, prazer pela possibilidade de realização de sonhos, fantasias e idéias.

2.2. A GATA BORRALHEIRA⁸ (PERRAULT) E CINDERELA⁹ (IRMÃOS GRIMM): DUAS VERSÕES DE UM MESMO CONTO

As versões do conto *Cinderela* sofreram inúmeras transformações em várias culturas e tempos. Todavia, sua estrutura essencial e seus vívidos detalhes permaneceram latentes nas variantes dessa história. A versão dos irmãos Grimm apresenta aspectos que se assemelham à história contada por Perrault, em “A Mamãe Gansa”.

Ambas as versões, de Perrault e Grimm, narram a história de uma jovem que ficou órfã de mãe. Após a passagem das estações do ano, do inverno para a primavera, seu pai se casa novamente com uma senhora muito orgulhosa e arrogante. Esta traz consigo duas filhas. Tão logo ocorre o casamento, o pai da jovem órfã torna-se subjugado à mulher, suas duas filhas vão dormir nos quartos cheios de armários e espelhos e a jovem moça passa a ser obrigada a fazer todo o trabalho da casa: lavar, passar, cozinhar e a usar roupas sujas e cheias de cinzas, porque, sempre que terminava sua labuta, ia descansar junto ao fogão. A “irmã” mais velha a chama de Gata Borralheira e a mais nova, por ser menos má, a chama de Cinderela. Impedida pela madrasta e suas filhas de ir ao baile do rei, Cinderela recebe ajuda de amigos e vai à festa. Lá, ela é a moça mais bonita e elegante. O príncipe dança com ela “a noite inteira”.

Ao dar meia-noite, Cinderela sai do baile às pressas e deixa cair um dos sapatos que usa. Passados alguns dias, o príncipe a encontra, através do sapatinho. Casam-se e vivem felizes para sempre.

⁸ A partir de agora, as referências *A Gata Borralheira*, nas citações, serão mencionadas pela abreviatura AGB, seguida do número da página.

⁹ Doravante, as citações de *Cinderela* serão mencionadas pela letra C, seguida do número da página.

Superficialmente, “Borracheira” é uma estória enganadoramente simples como a de “Chapeuzinho Vermelho” com quem compartilha a maior popularidade. Fala dos sofrimentos da rivalidade fraterna, dos desejos que se tornam realidade, dos humildes que são exaltados, do verdadeiro mérito que é reconhecido mesmo oculto sob farrapos, da virtude recompensada e da maldade castigada – uma estória que vai diretamente ao ponto. Mas sob este conteúdo manifesto está escondido um turbilhão de conteúdos complexos e em grande parte inconscientes, a cujos detalhes a estória alude apenas o suficiente para impulsionar nossas associações. Isto estabelece um contraste entre a simplicidade superficial e a complexidade subjacente que desperta um profundo interesse pela estória e explica a atração que exerceu sobre milhões de pessoas através dos séculos (BETTELHEIM, 1980, p. 280).

Para Bettelheim, podemos encontrar e viver os sofrimentos e as esperanças escondidas nessa rivalidade fraterna, entre Cinderela e suas irmãs, no momento em que nosso consciente e inconsciente se mesclam entre o “invisível” e o aparente do conto. Instante cuja simplicidade e complexidade da história se apresentam como sendo a revelação do íntimo de quem a lê ou a escuta, pois é uma narrativa pela qual se é possível visualizar, através do drama da protagonista, imagens vívidas que corporificam as emoções que o ouvinte-leitor é capaz de sentir. Os ciúmes e inimizades das irmãs adotivas e os sofrimentos de Cinderela são os ingredientes que ativam o inconsciente do leitor-ouvinte, por possibilitar que ele experimente os sentimentos, que lhes podem estar adormecidos.

Este é o eixo central do enredo do conto. No entanto, Perrault ao contá-lo em *A Gata Borracheira*, enche-o de elementos transfigurados do real para descrever os costumes da burguesia da época. A história, na versão de Perrault, parece ocorrer num ambiente onde a moda e a educação dos personagens reflete uma sociedade aristocrática, como podemos verificar na seguinte passagem:

- Eu, dizia a [filha] mais velha, vou com o meu vestido de veludo cor de romã, e com aquela gola de renda da Irlanda.
- Eu, dizia a [filha] mais moça, vou com o meu manto de flores de ouro e o barrete de brilhantes (AGB, p. 39).

Ao contrário de *A Gata Borracheira*, o ambiente no conto dos irmãos Grimm – *Cinderela* – privilegia cenários onde se visualizam ações e lugares que muito se aproximam do povo. Deste modo, o enredo de *Cinderela* aponta com maior profundidade o drama da protagonista e o narrador pouco se atém em descrever as roupas da madrasta e suas filhas, pois o maravilhoso neste conto sobressai a partir de um contexto social de credices e manifestações folclóricas. Daí a ênfase a locais comuns e a situações da vida cotidiana da época. As referências ao aspecto dos trajes das irmãs são

poucas no conto e resumem-se ao pedido que as filhas fazem ao pai de Cinderela, quando este vai viajar:

- Quero os vestidos mais lindos que encontrar, disse uma.
- Eu quero pérolas e outras gemas preciosas, disse a outra (C, p. 13).

Ainda na versão dos irmãos Grimm, a história parece descrever possíveis hábitos e costumes do povo da época, isto é, a ambientação do conto revela traços da cultura e da crença popular.

A menina sentiu muito a morte de sua mãe e, desde o dia do enterro, nunca mais deixou de visitar-lhe o túmulo sempre que podia, para regá-lo com as suas lágrimas. Também nunca deixou de seguir os bons conselhos da defunta (C, p. 12).

Nas duas versões, Cinderela é uma personagem dócil e submissa às vontades da madrasta e de suas filhas. No entanto, a passividade de Cinderela é justificada pelo narrador em *A Gata Borralheira* porque ela sente receio de que seu pai não acredite nela, caso lhe fale como a madrasta e suas filhas a tratam: “a pobre menina tudo suportava com paciência infinita e sem queixar-se ao pai, o qual já andava completamente dominado pela nova esposa” (AGB, p. 38 - 39). Em *Cinderela*, todo o comportamento de humildade que a personagem tem provém de um pedido a ela feito por sua mãe, quando esta estava no leito de morte. “– Minha filha, sinto que vou morrer. Meu último conselho é que sejas caridosa e boa, pois desse modo Deus estará sempre ao teu lado e eu lá do céu olharei por ti” (C, p. 12).

Vemos que, em *A Gata Borralheira* e em *Cinderela*, o aspecto religioso está presente. A protagonista é subserviente não por acaso, mas porque é humilde e caridosa, e, é justamente nesta direção que ocorre um dos caracteres pedagógicos do conto: o ensinamento de uma conduta.

Em *A Gata Borralheira*, Cinderela parece ser pressionada a fechar-se em si mesma por causa da situação de exclusão em que vive; é como se não houvesse saída para ela, a não ser o conformismo. Podemos verificar isto na passagem em que as filhas da madrasta estão escolhendo os trajés, os sapatos e os penteados para irem ao baile e aproveitam a ocasião para caçoar de Cinderela.

- Borralheira, você tinha vontade de ir ao baile? [Perguntam as duas irmãs a Cinderela].
- Quem sou eu?, respondia a pobrezinha – e as outras gargalhavam, dizendo que realmente seria um absurdo que uma gata do borralho fosse ao baile do príncipe (AGB, p. 40).

No entanto, interiormente, ela deseja muito ir à festa do rei. Mas a repressão que sofre, em sua vida, a paralisa tanto que o único meio para exteriorizar sua vontade é o choro; mesmo assim, ela só o faz depois que as duas partem na carruagem.

Logo, porém, que as viu desaparecerem ao longe, a menina começou a chorar. Nisso, apareceu-lhe sua madrinha, que era fada, e lhe perguntou por que chorava.

– Eu queria... eu queria... começou a menina, mas o choro não a deixava concluir.

– Já sei, disse a madrinha. Querias ir ao baile, não é?

– Ai de mim! Suspirou a menina. Quem sou eu? (AGB, p. 40).

Já em Grimm, a intenção de ir ao baile é mostrada quando Cinderela vai à madrasta e lhe pede que a deixe ir também à festa:

– Você ir ao baile, Cinderela?, exclamou a madrasta espantada. Assim, suja de cinza e maltrapilha, sem vestido nem sapatos? Além disso, não me consta que você saiba dançar.

Mas tanto a pobre órfã insistiu, que a madrasta afinal cedeu (C, p. 14).

Ao concordar, aparentemente, com a ida de Cinderela ao baile, a madrasta dá a ela tarefas impossíveis de serem cumpridas em tempo hábil: catar arroz das cinzas em uma hora. Na primeira vez, a madrasta jogou um prato de arroz nas cinzas e na segunda vez, dois pratos. Mesmo tendo conseguido cumprir o estabelecido nas duas vezes, com a ajuda dos pássaros brancos da noqueira do túmulo da mãe, a madrasta não permitiu que fosse. Por este ato de coragem, podemos dizer que Cinderela, neste conto, é uma jovem que tem atitude e determinação, diferentemente da Cinderela mostrada em *A Gata Borralheira* por Perrault.

Na história de Grimm, são mantidas as características principais da personagem, porém ela já é apontada como um ser que age, tem vontade, pensa e sofre diante das situações impostas a ela pela madrasta e suas filhas: "Cinderela chorou por alguns minutos; depois saiu correndo em direção ao túmulo de sua querida mãe. Lá chegando, disse à noqueira: – árvore que tanto adoro, fazei-me a mais bela da festa!" (C, p. 15). Um pássaro branco lhe dá um vestido e um par de sapatos de cristal¹⁰. "Cinderela, alegíssima, vestiu-se num ápice e foi voando ao baile".

¹⁰ Há variantes dentro da versão dos irmãos Grimm que afirmam que os sapatinhos que Cinderela usava no baile eram de "seda bordada de prata". Cf. PENTEADO, Maria Heloisa. (Trad.). *Cinderela*. In: *Contos de Grimm* (vol. 2). São Paulo: Ática, 1993. p. 71 – 86.

Podemos notar também que a fada madrinha de *A Gata Borralheira* é substituída, na versão dos irmãos Grimm, por uma árvore (a noqueira) que traz consigo a lembrança da mãe, e, quem assume o papel da varinha de condão é um pássaro branco.

Se em Perrault, o maravilhoso advém do concreto, a cidra, os ratos e as lagartixas, aqui em *Cinderela* também, porém com uma diferença: há um sentimento de afeto, carinho e amizade, ou seja, existe uma relação de companheirismo entre o túmulo da mãe da personagem, a noqueira e os pássaros com Cinderela. Mais ainda, há uma expressão da fantasia do mundo infantil.

A fada madrinha que ajuda Cinderela, na versão de Perrault, só transforma as coisas quando pretende auxiliar alguém. Ela só faz a cidra se transformar em carruagem após limpá-la por dentro: “a madrinha cavou a cidra de modo a deixar só a casca e depois a bateu com a sua varinha de condão. Imediatamente, a cidra oca se transformou numa belíssima carruagem dourada” (AGB, p. 40). O mesmo acontece com os ratos que são transformados em lindos cavalos e cocheiros e com as lagartixas que se tornam lacaios. A transformação de uma coisa em outra pela fada madrinha é feita com a ajuda de Cinderela:

– Vai ver, menina, se não há ainda algum rato na ratoeira.

A menina foi e encontrou mais três, que imediatamente foram transformados em três cocheiros.

[...]

– Vai agora ao jardim e traze seis lagartixas que moram debaixo da tina d’água – e a menina foi e trouxe as lagartixas... (AGB, p. 40).

Aqui, é fácil percebermos que há um encantamento a partir do real, do tangível, de cujas etapas a protagonista participa ativamente. Já na *Cinderela* dos irmãos Grimm, o processo de construção do encanto se inicia desde o momento em que Cinderela chama os passarinhos para ajudá-la a catar os grãos de arroz da cinza. Não há presença de uma madrinha ou fada. Estas são substituídas pelos passarinhos que estão sempre consolando Cinderela, ajudando-a e socorrendo-a quando preciso.

Quanto aos sapatos com os quais *A Gata Borralheira* vai ao baile, são de vidro. O vestido é de ouro e prata, enfeitado de pedrarias, semelhante ao traje da Cinderela dos Grimm.

No que se refere ao desfecho das irmãs de Cinderela, temos que em Perrault elas pedem perdão à protagonista, no momento em que a vêem calçar, diante do encarregado do rei, o sapatinho de vidro e ser transformada na bela moça do baile pela fada madrinha:

Só então as duas irmãs reconheceram na menina desprezada a princesa desconhecida dos bailes – e correram a lançar-se aos seus pés, pedindo perdão do mau tratamento que lhe haviam dado. A menina ergueu-as e disse que as perdoava de todo coração e que seriam sempre amigas (AGB, p. 44).

Ainda mais, “a Gata Borralheira, que era muito boa de sentimentos, levou as irmãs para o palácio e também as casou no mesmo dia com dois grandes fidalgos” (AGB, p. 44).

Em Grimm, as irmãs de Cinderela nem são perdoadas nem tampouco recebem qualquer maldade ou castigo dela¹¹. Cinderela apenas faz um comentário acerca do que elas mereceram: “– Coitadas! Castigaram-se por suas próprias mãos. Uma está sem calcanhares e a outra sem os dois dedões dos pés. Agora, em vez de se casarem com príncipes, devem dar-se por satisfeitas se algum sapateiro tiver dó delas...” (C, p. 19). No contexto do conto, Cinderela não poderia nutrir qualquer sentimento de vingança contra as irmãs, visto que há indícios de ensinamentos cristãos em seus traços morais.

Nas duas versões, há a presentificação da figura feminina maligna: a madrasta e suas duas filhas. Em *A Gata Borralheira*, as vilãs são as duas irmãs de Cinderela; a madrasta é uma figura que serve para introduzir a mudança na vida da protagonista. Em *Cinderela*, o foco do vilão recai sobre a madrasta, que tudo faz para maltratar a protagonista. Aparentemente, a vilã, nas partes em que aparece, comanda o enredo do conto, isto é, ela parece estar de posse da ação e das decisões.

Segundo Warner (1999, p. 234), “figuras malignas femininas desfilam pelos contos de fadas mais clássicos e estimados: neste mundo, são madrastas malvadas e irmãs feias; no reino encantado, são fadas más, feiticeiras, ogras”. A figura feminina bondosa que ajuda e está a serviço de Cinderela, em *A Gata Borralheira*, é a fada madrinha que a socorre com sua varinha de condão que, através de um simples toque nas coisas, as transforma em outras. Neste conto, em momento algum é mencionado a figura da mãe da protagonista. O pai se encontra na história, mas, para Cinderela, é como se não existisse como pessoa, ou seja, um personagem neutro que não se faz presente na vida da filha. Nos irmãos Grimm, a figura feminina de bondade em que Cinderela se espelha é sua própria mãe, que falece no início da história e se torna, portanto, ausente fisicamente.

¹¹ Em um conto variante lê-se o seguinte desfecho: “... as duas pombinhas brancas voaram na direção das invejosas e, com o biquinho, furaram-lhes os dois olhos, deixando-as cegas pelo resto da vida, como castigo por sua maldade”. Cf. AMARAL, Heloisa e GAGLIARDI, Eliana. *Conto de fadas*. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso).

CAPÍTULO 3: SARACOTEIOS E RENOVAÇÕES

A fantasia na criança possibilita atividade interior reprodutiva que a capacita a combinar imagens e refundi-las. Por essa capacidade intuitiva e subjetiva, a criança, como os primitivos, é um criador de símbolos, um poeta.

Bárbara Vasconcelos de Carvalho

A literatura infantil, desde o seu nascimento e afirmação – séculos XVII, XIX e início do XX –, como obra destinada a um leitor específico – a criança –, já naqueles momentos, teve um fim utilitarista, isto é, pedagógico e didático. Como produto do pensamento dominante de cada época, atrelou-se a um ideal de escrita literária. No período de Charles Perrault, século XVII, esteve ligada às manifestações e à imaginação das classes sociais que se encontravam às margens dos textos de escrita literária culta. Logo, os modelos de representações de personagens e situações atendiam aos objetivos culturais e morais da burguesia, porém, como a inspiração das histórias provinha da oralidade e do povo, a eles retornava com toda força e potencialidade de quem fala pela experiência, de quem vivencia o imaginado. Neste período, o surgimento da literatura infantil começa a ser visto como um conjunto de textos que se diferenciavam daqueles considerados folclóricos e, evidentemente, da literatura clássica.

No século XIX, com os Irmãos Grimm, a literatura infantil atingiu um dos seus ápices, porque todas as nações europeias buscavam sua identidade no que pudesse reafirmar o nacional e construir a sua autenticidade. O folclore e o popular serviam de fonte de inspiração para esta auto-afirmação nacionalista. Esse foi um período histórico em que o foco principal não era mais estudar, como nos séculos anteriores, o clássico e o medieval em oposição ao acervo oral do povo. Em todo esse percurso secular, eram os contos de fadas, as fábulas, as lendas e os contos maravilhosos, os grandes textos que caracterizavam o gênero infantil. Em meados a fins deste século, XIX, é que a literatura dita infantil começa a ganhar forma com, dentre outras narrativas infantis, por exemplo: com: *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain, e *Alice no país das maravilhas* (1863), de Lewis Carrol. Nessas duas obras, segundo Cademartori (1986, p 29), já existe “a abertura para o diálogo – com a inserção de uma segunda voz, a infantil –” em *Aventuras de Tom Sawyer*, e, “uma certa relativização” em *Alice no país das maravilhas*, porque nesta narrativa chega-se à “polifonia, à ambigüidade e ao

relativismo”, uma vez que em obras anteriores se observava um certo fechamento monológico em torno de valores absolutos de verdades e conceitos adultos a serem transmitidos às crianças. Acrescentem-se ainda ao quadro das narrativas infantis que relativizaram valores *As Aventuras de Pinóquio* (1883), do italiano Collodi; *O mágico de Oz*, do americano Frank Baum e *Peter Pan* (1920), do escocês James Barrie.

O contexto geral da formação da literatura infantil em alguns países não-europeus, a citar o Brasil especificamente, ocorre a partir da tradução e da adaptação de contos e narrativas estrangeiras. No Brasil, enquanto colônia de Portugal, e bem depois de sua independência, circulavam os livros clássicos infantis europeus editados e traduzidos por autores portugueses. Dentre estes livros se destacaram as traduções dos contos de Perrault, de Grimm e de Andersen. Este foi o primórdio da literatura infantil brasileira que precedeu a sua produção propriamente dita.

No final do século XIX e início do XX, autores e escritores brasileiros contribuíram com diversas traduções, já em nossa língua. Para Lajolo e Zilberman (1986, p. 17):

Desde as traduções de Carlos Jansen (*Contos seletos das Mil e uma noites, As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen, Robinson Crusóé*), passando pela tradução que, em 1891, João Ribeiro faz de *Cuore* e Olavo Bilac, em 1910, de Wilhelm Busch (*Juca e Chico*), até a atuação de Arnaldo de Oliveira Barreto que, a partir de 1915, coordena a Biblioteca Infantil da Editora Melhoramentos, o início da literatura infantil brasileira fica marcado pelo transplante de temas e textos europeus adaptados à linguagem brasileira.

Ainda segundo Lajolo e Zilberman (1986, p. 17-18), Figueiredo Pimentel foi quem, neste período, assumiu a tarefa do projeto editorial da Livraria Quaresma: “compilar e adaptar as histórias infantis do acervo europeu [...] *Contos da carochinha, Histórias da avozinha, Contos de fadas, Histórias da baratinha*”.

As traduções e adaptações dos livros europeus acima, já tinham o projeto de nacionalização brasileira da literatura infantil, conseqüentemente, a intenção didática e pedagógica para uma nascente indústria do livro infantil. Desde então, o patriotismo e o cívico se tornam aliados dos livros destinados às crianças porque estes irão ser usados como livros didáticos, portanto, portadores de um projeto nacionalista cujo texto era o “porta-voz”.

Nesse sentido, são eloqüentes os títulos de alguns livros de contos e narrativas mais longas surgidas no período: os *Contos pátrios* [1904], de Olavo Bilac e Coelho Neto, as *Histórias da nossa terra* [1907], de Júlia Lopes de Almeida, *Através do Brasil* [1910], de Olavo Bilac e Manuel Bonfim (LAJOLO e ZILBERMAN, 1986, p.19).

Assim sendo, não podemos ignorar que o nascimento da literatura infantil brasileira esteve ligado ao processo de desenvolvimento cultural, moral, ético e lingüístico do país. Por este prisma, serviu de instrumento político e meio pelo qual se podia perpetuar valores morais, não restando, portanto, espaço nos textos para se privilegiar a imaginação e a fantasia da criança porque ambos, por um lado, não contribuiriam para o desenvolvimento intelectual da nação e por outro, constituíam-se em infantilismo, o que ia de encontro ao pensamento de que a criança era um adulto em miniatura.

Foi com Monteiro Lobato, a partir de 1921, com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, como segundo livro de leitura para as escolas públicas do estado de São Paulo (COELHO, 1985, p. 187), que este contexto literário se modificou, de modo que a representação do fabuloso e do maravilhoso do universo infantil passou a ser mostrada nas histórias escritas pelo.

Os personagens que Lobato cria são movidos pelo espírito de liberdade, esperteza e curiosidade. Narizinho e Pedrinho são crianças comuns, netos de uma senhora com mais de sessenta anos que mora num sítio, dona Benta, com sua cozinheira negra: tia Nastácia. A todo instante os dois meninos estão (re)criando histórias, participando de aventuras e realizando fantasias, juntamente com: Emília, uma boneca de pano; o Visconde de Sabugosa, um sabugo de milho; e o Marquês de Rabicó, um leitão.

Emília é uma personagem que fala o que pensa, cria novas situações em cima do já estabelecido nas histórias contadas/lidas por dona Benta e está sempre sugerindo soluções para os problemas que envolvem a todos no sítio. O Visconde é uma crítica ao sábio que só acredita no que está escrito em livros, ou seja, naquilo que pode ser racionalmente comprovado. Dona Benta é a matriarca do grupo, nada impõe a eles, compactua com a imaginação dos netos e participa, quando necessário, das aventuras maravilhosas, pois aceita as novidades da imaginação criadora deles como algo natural.

Dentro do contexto do "Sítio do Picapau Amarelo" dona Benta representa o pensamento culto, a detentora do conhecimento letrado, a intelectualidade. Tia Nastácia, nesse conjunto, passa a ser a representação do iletrado com todas as crendices, conhecimentos populares e folclóricos, ou seja, a tradição oral brasileira. Narizinho e Pedrinho são personagens que não pensam em se casar, como os personagens dos contos de fadas. Nas palavras de Lopes e Gouvêa (1999, p. 95) "Narizinho, a nova personagem das histórias infantis, salva o príncipe Escamado e seu Reino" e "Pedrinho jamais sonha em casar. Em seu faz-de-conta, o menino sai para aventuras, caçadas, disputas com personagens famosas dos contos maravilhosos, nas quais ele sempre se sai bem" (LOPES e GOUVÊA, 1999, p. 83). Observamos, assim, que os personagens da

obra infanto-juvenil de Lobato não são movidos pelas ações das histórias, ou seja, conduzidos pelos acontecimentos, como acontece com os personagens dos contos de fadas. Os protagonistas de Lobato direcionam e conduzem os fatos da ação das histórias que vivem, visto serem questionadores e criticarem a ordem das coisas que não segue a diretriz imaginária e fabulosa deles, isto é, da criança.

Com esses personagens que se aproximam do mundo real (Narizinho, Pedrinho, dona Benta, tia Nastácia) e do mundo criado pela criança (Emília, o Visconde e o Marques de Rabicó), vivendo também num ambiente rural e aparentemente real, Lobato inovou a literatura infantil da época, mais ainda, ele adaptou também a este universo de criação sua os personagens do folclore e imaginário universal: Peter Pan, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, etc. Todos eles, no mundo das obras infanto-juvenis de Lobato, existem num universo de faz de conta no qual a criança os reconhece, se encontra e encontra sentido na leitura que faz. Assim sendo, podemos dizer que Lobato através de seu espírito inventivo saracoteou e renovou o quadro da literatura infantil brasileira de seu tempo.

3.1. MONTEIRO LOBATO: MILITÂNCIAS SOCIAIS E LITERÁRIAS

Por ter se empenhado em denunciar e lutar por diversas causas sociais de seu tempo, romper com certas normas estabelecidas no campo das letras e propor uma nova visão de infância, conseqüentemente mudanças fundamentais no tipo de literatura produzida para o leitor infantil de sua época, devemos contextualizar as principais militâncias de Monteiro Lobato antes de iniciarmos a análise das obras que compõem o objeto de nossa pesquisa: *Narizinho Arrebitado*¹² e *Cara de Coruja*¹³, visto que, em sua produção literária, encontram-se traços de sua personalidade artística e literária.

José Bento Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882, em Taubaté. Formou-se em Direito em 1904. Tornou-se um fazendeiro em 1911, por um período de seis anos, por ocasião da morte de seu avô, o Visconde de Tremembé. Fundou a Editora Monteiro Lobato & Cia em 1918, revolucionando o mercado editorial brasileiro. Fez sucesso com seu primeiro livro destinado aos adultos, *Urupês*, em 1918 (que já era uma

¹² Nas citações, de agora em diante, usaremos NA, seguido do ano e do número da página.

¹³ Toda vez que fizermos uma citação desta obra, usaremos a abreviatura CC, seguida do ano e do número da página.

coletânea de suas idéias publicadas em jornais e revistas desde a época em que fazia direito). Com o tempo, após vários escritos, críticas e contos que fizera bem antes da sua consolidação como escritor com *Urupês*, decepçiona-se com a escrita para adultos e resolve, a partir dos 38 anos de idade, escrever apenas para o público infantil.

O livro pioneiro foi *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), que é reformulado para a segunda edição em 1921. Nesta, sai com o título de *Narizinho Arrebitado* e com a inclusão de *O Sítio do Picapau Amarelo*, além das inúmeras alterações feitas ao texto pelo autor.

Monteiro Lobato dedicou-se à escrita com grande fervor. Ele acreditava que o desenvolvimento do Brasil adviria por dois caminhos: pelo fim do analfabetismo e pela exploração do petróleo em terras brasileiras. Sua militância a favor do desenvolvimento da leitura no país o levou a escrever livros e a editar livros de vários autores. O importante para ele era que a leitura se expandisse em todas as regiões do país, chegando a todos indistintamente; pois, só assim, se poderia formar uma população crítica perante os problemas sociais e a ideologia da época. O caminho mais viável, portanto, era ativar o senso crítico e a sensibilidade questionadora não só das crianças, mas também dos adultos. Com este pensamento de incentivo à leitura, Lobato fez o que pôde para despertar a população, ou uma parte dela.

O crítico Gilberto Freyre no artigo *Monteiro Lobato revisitado*, que serve de introdução à revista *Ciência & Trópico* (1981), diz que Monteiro Lobato teve uma personalidade inquieta e inquietante

em torno de diferentes realidades nacionais da maneira por que se apresentaram no Brasil de sua época: saúde pública, literatura infantil, petróleo, educação, ferro, os Estados Unidos de um ponto de vista brasileiro, relação entre autor e público: comunicação, portanto (p. 155).

Sendo que, de todas essas inquietações com os problemas sociais, a que mais despertou em Lobato o senso de criatividade e imaginação foi a literatura infantil: “uma das mais criativas das expressões do seu ânimo inovador” (FREYRE, 1981, p. 156). Para Bandeira (1981, p. 191), a imaginação e o espírito do escritor sempre estiveram “bem perto do adorável lirismo da infância”; mais ainda, e nas palavras de Travassos (1981, p. 298), “a Monteiro Lobato cabe a primogenitura da renovação da arte de escrever e de pensar no Brasil. Pelo menos o que soube impor essa renovação”, visto que os autores brasileiros da “boa literatura” não exerciam influência e nem modificavam as correntes literárias dominantes por estarem ligados aos modelos formais e parnasianos do passado.

Naquele período da história brasileira, o contexto histórico-político-social de Lobato foi o fim do Império e o início da República. Neste meio, aconteceu a abolição da escravidão, a República foi definitivamente implantada no Brasil, o Modernismo explodiu com toda sua força e “inovação literária”, a República Velha decaiu e a Era de Getúlio Vargas ascendeu, impondo força e repressão¹⁴.

Dentre estes acontecimentos no Brasil e os que ocorriam no mundo: Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), Revolução Russa (1917), queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929), Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), catástrofe da bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki, Lobato teimava em afirmar para as autoridades brasileiras daquela época que no país tinha petróleo, pois ele acreditava que, através da exploração do petróleo e da utilização da ferrovia, o Brasil pudesse se reestruturar economicamente. Porém, não havia interesse político em comprovar o que Lobato afirmava existir no subsolo brasileiro e a consequência disto foi o autor de *Narizinho Arrebitado*, ser preso por insistir em dizer o que deveria permanecer no silêncio. No entanto, suas idéias sociais estão refletidas nas histórias infantis; por exemplo: a temática da guerra pode ser vista em *A Chave do Tamanho* (1942) e a do petróleo em *O Poço do Visconde* (1937).

O que podemos verificar é que o pensamento, e talvez o desejo dele, de uma reforma social para a população brasileira, se faz presente em quase todas as suas narrativas infantis, tanto em termos concretos quanto intelectuais; como é o caso do ensino via brincadeiras lúdicas e participativas da criança, sugerido em *Emília no País da Gramática* (1934) e em *Aritmética da Emília* (1935).

No âmbito literário, Lobato revelou-se uma maneira nova de comunicar-se literariamente: afastado de qualquer convenção acadêmica de estilo ou de frase, ele mostrou uma nova face para o escritor de literatura de língua portuguesa. Por tal razão, tornou-se moderno sem ter se tornado modernista, pois estes também tinham “fórmulas” de escrita. Lobato, afirma Freyre (1981, p. 167), enriqueceu “a literatura infantil em língua portuguesa com estórias para crianças do encanto, da arte, da sedução”.

Ainda referente ao projeto de leitura do autor, percebemos, ao adentrarmos nas narrativas infanto-juvenis, que Lobato não se preocupou simplesmente em criar suas próprias histórias, mas também em trazer todo o acervo da literatura infantil de diversas culturas e épocas. Ele mistura personagens de tempos remotíssimos, como os da mitologia grega, com os mais famosos e divertidos personagens dos contos de fadas e

¹⁴ Para maiores detalhes do contexto social, mais especificamente da sociedade burguesa e intelectual, seus estilos de vida e costumes, baseados nos moldes europeus, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo cf. TRAVASSOS, Nelson Palma. *Monteiro Lobato e sua época*. In: **Ciência & Trópico**. v. 9, número 2 Jul/Dez, Recife: Editora Massangana: 1981, pp. 265 - 299.

da literatura moderna de seu tempo. Assim sendo podemos dizer que Lobato era também inquieto com o conhecimento e o desenvolvimento intelectual da criança brasileira, e o diálogo com livros e narrativas que ele fez são de fato a comprovação de um homem preocupado com o futuro e com o tratamento dado às crianças que, outrora, apenas tinham que absorver, passivamente, o mundo adulto.

As militâncias que fizeram parte da vida de Lobato são importantes e devem ser lembradas quando se faz um trabalho com a obra infanto-juvenil desse autor, porque nela permeia, como eixo temático de todas as narrativas, o sentimento de nacionalidade e brasilidade que, é o reflexo e a síntese de um homem inconformado com as mazelas e as injustiças sociais de seu tempo, o que, usando uma frase de Cavalheiro (1981, p. 220), ao expressar sua opinião sobre Lobato, diríamos também: “ele [Lobato] bem [sabia] que para se fazer boa literatura [era] necessário, antes de mais nada, esta coisa simplíssima: viver”. Deste modo, a literatura infanto-juvenil lobatiana está plenamente integrada aos problemas e ideais da época: políticos, sociais, culturais, intelectuais e literários.

3.2. PRODUÇÃO E ATUALIZAÇÃO: UMA (RE)CRIAÇÃO DO MUNDO INFANTIL PARA A CRIANÇA BRASILEIRA

Para a literatura infantil brasileira, as militâncias e inovações de Lobato no campo literário revolucionaram o quadro das histórias reservadas às crianças, pois ele criou para elas um universo: o Sítio do Picapau Amarelo, um lugar onde a criança se reconhece como um ser co-participante da ação das histórias. Um espaço que é dividido em dois planos: um real, o espaço do sítio, e um possível, o da fantasia. Ambos parceiros do mundo maravilhoso da criança:

embora [Lobato] se utilizasse do rico acervo maravilhoso da Literatura Clássica Infantil de todo o mundo, a inspiração maior e básica de Lobato foi a própria criança, os motivos e os ingredientes de sua vivência: suas fantasias, suas aventuras, seus objetos de jogos e brinquedos, suas travessuras e tudo o que povoa a sua imaginação... Reencontrou a criança, amealhou toda a riqueza e criatividade de seu mundo maravilhoso e construiu um universo para ela, num cenário natural, enriquecido pelo Folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil, (CARVALHO, 1987, p. 133).

Como Carvalho salienta acima, na obra infanto-juvenil de Lobato, a criança localiza no enredo das narrativas um viés que a torna desinibida e autêntica em si

mesma, tornando-se, portanto, livre para ser criança com todas as nuances da idade infantil. Mais ainda, a narrativa lobatiana movimentava o mundo estagnado dos personagens que outrora circulavam em textos destinados à criança. Neste sentido, podemos encontrar um forte diálogo com os contos de fadas, com as histórias infantis (*Peter Pan* e outras) e, sobretudo, com personagens de narrativas tradicionais, como *Dom Quixote* e *Pinóquio*, por exemplo.

Neste meio, o entrecruzamento de histórias mitológicas, lendas, fábulas e contos de fadas assumem um papel expressivo e comunicativo no estabelecimento do diálogo entre as narrativas, as expressões orais e interações dos personagens que se unem na esfera do enredo onde atuam em busca de soluções para determinados problemas.

Laurito, em seu artigo *Lobato, bonecas e meninas*¹⁵ (1982), expõe que Lobato a fascinava quando menina porque o mundo das crianças não era aquele do adulto, tampouco aquele estático e amorfo de outras histórias infantis que lera antes do contato com a criação maravilhosa e fabulosa do autor brasileiro:

era um mundo de aventuras. Um mundo de liberdade de ação e de expressão. Uma história do mundo reinventada no mundinho de cada leitor que despertava ao toque instigante das narrativas. Ler Lobato era, de repente, conviver com os mitos universais e com os do folclore nacional, numa amorosa intimidade entre minotauros e quixotes e sacis, lobisomens, sabugos de milho falantes, porcos com títulos nobilárquicos, crianças descalças e toda uma fauna imaginária que me enchia de maravilhamento e espanto e a que o pó de pirlimpimpim dava foros de realidade. Ler Lobato era acreditar no mundo da fantasia. Mas era também aceitar o da realidade, questionando-o através daquela maneira democrática de crescer, que era o diálogo (LAURITO, p. 162 – 163).

Podemos ver nas palavras de Laurito que, no mundo das narrativas criadas por Lobato, coexistem outros universos de histórias infantis, bem como personagens que interagem num novo contexto no qual podem explorar suas potencialidades provindas das raízes universais em que se entroncavam.

Todos os personagens criados e atualizados por Lobato interagem livremente em busca do conhecimento, de aventuras e da experiência de viver a curiosidade lúdica.

A busca do conhecimento é que vai dar lugar ao deslocamento espacial da obra, enquanto dura a busca, motivando os dois planos (realidade e fantasia) que se desenrolam numa harmoniosa unidade: o real invade o campo da fantasia, absorvendo-a num todo indivisível (CARVALHO, 1987, p. 137).

¹⁵ Cf. DANTAS, Paulo. *Vozes do tempo de Lobato*. São Paulo: Traço Editora, 1982.

“O Sítio do Picapau Amarelo”¹⁶ se constitui num lugar de “enturmação” onde o grupo de pessoas que o compõem não age isoladamente. Por este pensamento, o Sítio se torna um espaço onde todos que nele habitam se relacionam mutuamente, interagem em grupo e participam em tudo de forma coletiva. Todos os moradores dele compartilham dos universos imaginados por Narizinho, Pedrinho e Emília. No faz-de-conta, os mundos que se fundem com o real, o Sítio, de onde são elaboradas novas aventuras maravilhosas, que partem da realidade para a fantasia e da fantasia para a realidade, não se distinguem um do outro. Nesta mistura de real com fantasia, personagens de mundos infantis diferentes (fábulas, mitologia grega, contos de fadas e maravilhosos) se encontram, dialogam e combinam novas aventuras. Quando isto ocorre há uma interligação dos personagens entre si e de dentro de si para com o sítio contribuindo para a junção do real com a fantasia. Para Marinho (1982, p. 185),

o realismo é também uma característica da saga [do Sítio do Picapau Amarelo]. Lobato consegue o acasalamento maravilha-realidade; usando de recursos do “maravilhoso”, nunca deixa de, no conjunto, fazer com que a tônica principal de suas histórias seja o mundo real. A disposição das cenas e a psicologia dos personagens nunca se afasta do universo concreto. Muitos têm classificado sua obra com o adjetivo de “fantasia”, o que é errado. O traço realista é predominante, a partir do realismo constrói a fantasia e por isso a criança lê a saga do Pica-Pau como se fosse uma história verdadeira e não como uma proposição de acompanhar o autor no mundo do sonho.

Os recursos da fantasia e do realismo, como afirma Marinho na citação acima, apresentam-se na obra infanto-juvenil de Lobato como sendo algo indissociável, ou seja, necessariamente um liga-se ao outro como partes constituintes de uma composição perfeita em que o envolvimento do leitor se dá a partir da identificação do real, pois o realismo possibilita a visão de um mundo concreto. Neste caso, tudo funciona como se todas as histórias fosse apenas uma descrição de um fato real e não uma transposição recriada do real num ambiente fantástico-realista.

A ida ao mundo fantástico é articulada no plano do real, isto é, no Sítio, donde partem e aonde chegam todas as aventuras vividas pelos personagens: Narizinho, Emília, Pedrinho, dona Benta, tia Nastácia, o Visconde de Sabugosa, o Marquês de Rabicó, Quindim e o Burro-Falante. Deste modo, os limites do real e do irreal se tocam numa esfera cíclica que envolve realidade e fantasia e tem como recursos ora o pó de Pirlimpimpim, ora o faz-de-conta muito utilizado por Emília nas situações em que, com um simples fechar de olhos e apelo à imaginação, estão no lugar desejado. Assim, a obra

¹⁶ “O Sítio do Picapau Amarelo”, quando assim grafado, refere-se ao conjunto de obras infanto-juvenis do escritor.

infanto-juvenil do filho de Taubaté possui dois planos que caminham em paralelo e são interligados: o do maravilhoso e do real, o da fantasia e o da realidade.

Nas interações e correlações de personagens e universos de outras histórias na obra infanto-juvenil de Lobato, a intertextualidade assume importante papel na articulação do tradicional com o novo e do nacional com o estrangeiro. Como exemplo disso, podemos citar a personagem Cinderela, que, quando inserida em *Cara de Coruja*¹⁷, parece ser uma jovem independente que faz apenas o que tem vontade, semelhante a Narizinho e Emília. A intertextualidade que permeia o conjunto de "O Sítio do Picapau Amarelo" pode ser considerada como um olhar sobre os modos de leituras e escritas para as crianças da época.

Nas narrativas do universo intertextual do Pica-pau Amarelo, encontram-se relações dinâmicas entre linguagens, ora de criação, ora de repetição ou de subversão, face aos modelos pré-existentes da representação literária do mundo destinado às crianças:

em 1921 com *A menina do narizinho arrebitado*, o paulista Monteiro Lobato inaugura a fase literária da produção brasileira para crianças e jovens. Sua obra foi um salto qualitativo, comparada aos autores que o precederam, já que é quase toda permeada do ânimo de debates sobre temas públicos contemporâneos ou históricos, que problematiza de modo a ser compreendido por crianças e expressa em linguagem original e criativa, na qual sobressai a busca do coloquial brasileiro, antecipatório do modernismo (SANDRONI, 2001, p. 60 - 61).

Essa originalidade na linguagem cativou a todos, sobretudo às crianças por provocar risos no leitor e estar repleta de uma simplicidade que a aproximava da linguagem comum e a distanciava do "rebuscamento" nos textos literários infantis produzidos naquela época.

De modo geral, a linguagem que predomina desde o primeiro livro, *Narizinho Arrebitado* (1921), é cheia de humor e leveza. Logo, por ter um caráter espontâneo, estar próxima da realidade dos leitores-alvo das histórias narradas por Lobato e conquistar o gosto das crianças, afasta-se da linguagem da estética parnasiana que, na época, ainda se fazia presente em alguns setores do campo literário. Essas características do estilo e da linguagem do escritor seduziram os leitores da época e foram responsáveis pelo ideal de livro que tinha Lobato, como afirmou certa vez, na carta de (7. 5. 1926), ao amigo Godofredo Rangel: "Ainda acabo fazendo livros onde as crianças possam morar" (MARINHO, p. 190-191).

¹⁷ Obra publicada em 1927 com o título de "A Cara de Coruja". Consideraremos ao longo deste trabalho a versão final da narrativa compactada, juntamente com *Narizinho Arrebitado*, com outras obras no livro "Reinações de Narizinho" (1931), pela editora Brasiliense.

Ao trazer dos contos de fadas não só Cinderela, mas também outros protagonistas que povoavam o imaginário da criança (Branca de Neve, O Pequeno Polegar, Chapeuzinho Vermelho, Peter Pan, Barba Azul, etc), Lobato renovou o quadro da literatura infantil brasileira, desprendendo-a das traduções puramente secas e das histórias alheias ao mundo fabuloso da criança.

A nova perspectiva de representar o mundo infantil, mostrada por Lobato, movimenta dialogicamente as narrativas que escreve, enriquecendo-as de imaginação e inventividade. Nelas, são revelados valores temáticos e lingüísticos pré-estabelecidos que são confrontados com o pitoresco da língua brasileira: a oralidade, os clichês, as expressões regionais, o coloquial e o popular; assim, Monteiro Lobato constrói o universo lingüístico de suas narrativas, revelando, portanto, o estilo de sua escrita: simples, plural e dinâmico.

Ainda em suas narrativas, pode-se verificar o rompimento com os padrões prefixados do gênero infantil de outrora, pois os personagens lobatianos são quem determinam suas tarefas, suas aventuras e dizem como realizá-las, ao contrário do modelo dos protagonistas dos contos de fadas. Em outras palavras, há uma consciência, no todo das narrativas infanto-juvenis do escritor brasileiro, de que o maravilhoso da criança faz parte de uma imaginação coletiva e é comum ao dia-a-dia dela, portanto, real. Isto caracteriza, nas histórias lobatianas, o diálogo com os universos e modelos infantis de personagens tradicionais. Assim sendo, podemos dizer que a intertextualidade é um recurso, utilizado por Lobato, que critica e possibilita a movimentação de personagens de uma história à outra.

Na história *Cara de Coruja*, ocorre um dos ápices intertextuais na obra infanto-juvenil lobatiana. Nesta narrativa, a intertextualidade surge como sendo a linguagem constitutiva do texto, uma vez que todos os personagens do imaginário infantil se fazem presentes. Presentificação que se torna linguagem e linguagem que se renova, atendendo à imaginação e à fantasia da criança. Assim sendo, neste trabalho, estudaremos em *Cara de Coruja* e em *Narizinho Arrebitado* a intertextualidade da personagem Cinderela, haja vista sua inserção, e conseqüentemente de algumas passagens do conto, nestas narrativas lobatianas. Na primeira obra, Cinderela aparece como atuante e co-participante da história e na segunda, como pano de fundo do texto escrito por Lobato.

Em alguns momentos, ao longo de nossas reflexões, utilizaremos como recurso para melhor observarmos, a paródia, a paráfrase e a estilização como categorias auxiliares, utilizadas por Lobato, no processo de construção da intertextualidade de Cinderela nas obras em análise, atentando para o fato de que "fora da intertextualidade, a

obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida” (JENNY, 1979, p. 5). Advém daí que, quando uma obra literária, como a de Lobato, se encontra repleta de outras, dialogando, a intertextualidade se consolida como um fato contido no código e na matéria da obra.

O discurso por meio do qual Monteiro Lobato constrói “O Sítio do Picapau Amarelo” volta-se para a paródia, quando comparado à literatura anterior à dele porque as narrativas destinadas à criança de sua época eram, na maioria, adaptações de obras adultas e estrangeiras, como *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift e *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, por exemplo, além das traduções dos contos de Perrault e Grimm.

Por outro lado, o discurso inovador de Lobato também se movimenta pela estilização e pela paráfrase quando os personagens de outros textos literários dialogam com aqueles que ele criou. Dessa forma, na composição de “O Sítio do Picapau Amarelo”, há uma verdadeira convergência de culturas e conhecimentos que são trazidos e (re)transmitidos às crianças brasileiras.

Como tradutor do conto *Cinderela*, das versões de Perrault e de Grimm, Monteiro Lobato apresenta Cinderela sob a perspectiva histórico-ideológica que transmitiu esta personagem de cultura para cultura. No entanto, ao recriar a protagonista e passagens do conto em *Narizinho Arrebitado* e *Cara de Coruja* ele traça novos caminhos para a narrativa infantil e para a representação dessa princesa nas histórias infantis. Neste caso, a princesa se torna qualquer menina que seja criativa e corajosa e não mais submissa e atrelada à limitação ideológico-textual das versões originais.

3.3. RESSÔOS DE UM CONTO EM NARIZINHO ARREBITADO

Narizinho arrebitado (1931) narra, em terceira pessoa, uma aventura maravilhosa que Lúcia (Narizinho) vivencia no Reino das Águas Claras. Certo dia, ela vai passear no ribeirão que atravessa o pomar do sítio de sua avó, dona Benta, senta-se embaixo de um velho ingazeiro e adormece. Repentinamente, sente cócegas no rosto e percebe um peixe. Ele se lhe apresenta como o príncipe Escamado, o príncipe-rei do Reino das Águas Claras, e a convida para ir a seu reino. Ela aceita e, levando a boneca Emília consigo, dão-se os braços e vão. Inicialmente, tudo é inusitado para Lúcia: o

portão de coral de entrada do Reino e o Major Agarra-e-não-larga-mais, o sapo responsável pela guarda do palácio.

No palácio, a menina assiste à audiência que o príncipe tem com os queixosos do reino. Conhece dona Carochinha¹⁸ e fica bastante irritada com ela, não só porque dona Carocha coloca a culpa em Narizinho pela fuga do Pequeno Polegar, mas também porque dona Benta é chamada de velha coroca por dona Carochinha.

Após a audiência, Narizinho sai a passeio com o príncipe-rei pelos arredores do palácio num coche guiado pelo mestre Camarão. Nesse passeio, ela vê paisagens que nunca vira: florestas de corais, esponjas vivas, campos de algas, inúmeros tipos de conchas, polvos, enguias, ouriços, baleias e muitos outros animais marinhos. Vai à gruta dos tesouros reais. Janta na mesa real. Reconhece o Pequeno Polegar, que se passa por bobo da corte; é apresentada a dona Aranha, a costureira não só do Reino das Águas Claras, mas também das princesas do País das Maravilhas; e, por fim, conhece o médico da corte, o doutor Caramujo, que dá uma pílula falante a Emília.

A partir de uma leitura acurada, podemos perceber que o conto *Cinderela* ressoa em *Narizinho arrebitado*. A presentificação dele ocorre na narrativa lobatiana em passagens e situações, a exemplo da cena do baile e da dança, em que são feitas referências à história contada por Perrault e Grimm. Essa retomada intertextual acontece quando Narizinho está no Reino das Águas Claras, isto é, quando ela se encontra num mundo imaginário e fabuloso.

Nesta narrativa, não há, exatamente, uma intertextualidade explícita, definida nos termos reducionistas de intertextualidade, como a citação direta, a paródia enquanto ruptura total, num desvio máximo, a paráfrase entendida como desvio mínimo e o plágio como apropriação. Mas uma intertextualidade que se dá a partir da retomada e da reconstrução de momentos cruciais do conto, ou seja, nos meandros da estilização como ponto de diálogo da paródia e da paráfrase, conforme os estudos de Afonso Romano de Sant'Anna, já mostrados anteriormente¹⁹.

Neste caso, trata-se também de uma intertextualidade implícita que é perceptível, a partir dos indícios deixados pelo narrador, nos momentos em que ocorre uma espécie de eco e repetição do conto *Cinderela*. Ao ser enxertada determinada

¹⁸ Dona Carochinha é uma personagem tradicional dos contos brasileiros da época de Lobato, semelhante à Mamãe Gansa dos contos franceses. Figueiredo Pimentel revestido do espírito de adaptação dos textos europeus e do transplante de temas para a linguagem brasileira publicou *Contos da carochinha, Histórias da avozinha, Contos de fadas e História da baratinha*. Para maiores detalhes acerca dos textos que circulavam nesse período cf. LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

¹⁹ Cf. Capítulo 1.

passagem na narrativa lobatiana, *Cinderela* se apresenta como um todo, de forma a ter-se não só um detalhe específico, mas a totalidade da história como se fosse um pano de fundo no texto de Lobato.

O que, de fato, verificamos em *Narizinho Arrebitado* é que há uma absorção das idéias mais gerais do conto *Cinderela*. Claro nos fica também que ocorre uma transformação na perspectiva por meio da qual as protagonistas são apresentadas em cada uma das obras. No conto, por convenção, Cinderela sofre maus tratos, é ajudada por um ser mágico e casa-se com o príncipe. Na narrativa de Lobato, não há um “objeto” mágico que venha ajudar Narizinho, mesmo porque ela não se encontra em nenhuma situação conflituosa, nem existe uma pretensão de casamento dela com o príncipe Escamado. Cabe lembrarmos que no contexto de *Cinderela* a personagem representava, dentre outros aspectos sociais, o ideal de casamento, por isto ela não ser mais uma menina e casar-se com o príncipe e no contexto de Lobato, Narizinho é uma menina que tem uma boneca como melhor amiga: Emília. Assim sendo, torna-se importante a idade das personagens, nesta relação comparativa entre os dois textos, porque, se no conto, Cinderela tem que casar para ser feliz, em *Narizinho Arrebitado*, Lúcia teria apenas que brincar, isto é, ser uma criança.

Para Carvalho (1987, p. 141), *Narizinho Arrebitado* é:

um mundo poético que se vai tornando cada vez mais igual a ele mesmo, à medida que as crianças vão mergulhando no tempo mítico e envolvendo-se numa atmosfera mágica, num universo único, regido pelas suas leis, as leis do maravilhoso, alienatórias, inconfundíveis e insubstituíveis. Sua estrutura é especial e desconcertante para quem pretende sistematizá-la em esquemas. *A obra de Lobato contém todos os ingredientes do conto maravilhoso, mas a sua estrutura interna, a sua ação e o desenvolvimento das funções da estória têm suas próprias fórmulas e objetivos* (grifo nosso).

Nesta história, fazem-se presentes ingredientes comuns à versão do conto de Perrault e de Grimm: o baile, o príncipe e o vestido da princesa. Tanto a paráfrase quanto a estilização mantêm o sentido inicial do ser ou objeto parafraseado ou estilizado. “A paráfrase reafirma os ingredientes do texto primeiro conformando seu sentido. Enquanto a estilização reforma esmaecendo, apagando a forma, mas sem modificação essencial da estrutura” (SANT’ANNA, 1985, p 41). O baile e o vestido mantêm o clima de beleza e de admiração do conto tradicional, já o príncipe aparece camuflado num peixe, encerrando em si, também, o sentido de rei:

o peixinho saudou respeitosamente a boneca, e em seguida apresentou-se como o príncipe Escamado, rei do reino das Águas Claras.

– Príncipe e rei ao mesmo tempo! – exclamou a menina [Narizinho] batendo palmas. Que bom, que bom, que bom! Sempre tive vontade de conhecer um príncipe–rei (NA, 1931, p.14).

Aqui, o príncipe é uma paródia do modelo idealizado que salva as princesas. Quanto a ser príncipe e rei ao mesmo tempo, temos que no conto *A Gata Borralheira* quem dá a festa é o filho do rei: “ora, aconteceu que o filho do rei deu um grande baile para o qual convidou toda a gente importante da cidade” (AGB, p. 39) e em *Cinderela* é o rei quem organiza o baile: “um dia, o rei deu uma grande festa, para a qual convidou as mais lindas moças do reino. Queria que seu filho conhecesse a todas e entre elas escolhesse uma para esposa” (C, p. 14). Como podemos notar, Lobato une o rei do conto de Perrault com o príncipe do conto dos irmãos Grimm numa única pessoa e cria sua personagem: o “príncipe-rei”. “Um peixinho vestido de gente... Vestido de gente sim! Trazia casaco vermelho, cartolinha na cabeça e guarda-chuva na mão – a maior das galantezas!” (NA, 1931, p. 11). Mais adiante retomaremos o aspecto do baile e do vestido de Narizinho.

Em *Narizinho Arrebitado*, há, na verdade, uma fantasia que parte da imaginação da personagem (Narizinho) e não de uma situação aparentemente empírica, como acontece com *A Gata Borralheira* e *Cinderela*. “O fantástico seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito” (HELD, 1980, p. 24 – 25). Porém, o que vivifica o fantástico e dá sua verdadeira densidade é a vida cotidiana, com a simplicidade das coisas, seus problemas e sua comicidade. Por isto, o fantástico pode ser a realidade comum de outras pessoas e “uma história fantástica de maneira alguma nos interessaria se não nos ensinasse algo sobre a vida dos povos e dos seres, reunindo, assim, nossas preocupações e nossos problemas” (HELD, 1980, p. 30), razões pelas quais Perrault e Grimm, assim como Lobato, retratam a cultura e o pensamento do que seria o fantástico e o fabuloso para as crianças de seu tempo.

O realismo nesta narrativa se dá pelo/no sonho, pois Narizinho vive toda a aventura do Reino das Águas Claras. Já nas versões de Perrault e Grimm, assume duas possibilidades: a) concretização dos anseios e vontades da personagem, e b) uma mudança no campo real – a protagonista muda de um estado de pobreza para um de riqueza.

Nos exemplos abaixo podemos observar que Lobato utilizou o recurso da estilização para iniciar suas histórias. A parte inicial que introduz Narizinho ao mundo

encantado, o Reino das Águas Claras, da narrativa lobatiana remonta um tempo mítico por iniciar-se com “Uma vez...”

Uma vez, depois de dar comida aos peixinhos. Lúcia sentiu os olhos pesados de sono. Deitou-se na grama com a boneca no braço e ficou seguindo as nuvens que passeavam pelo céu, formando ora castelos, ora camelos. E já ia dormindo, embalada pelo mexerico das águas, quando sentiu cócegas no rosto. Arregalou os olhos: um peixinho vestido de gente estava de pé na ponta do seu nariz, (NA, 1931, p. 11).

Quanto a esta referenciação típica de se iniciar os contos de fadas, na tradução de *A Gata Borralheira* de Perrault, Lobato começa o conto da seguinte forma: “ERA uma vez um gentil homem que se casou em segundas núpcias com uma das mulheres mais orgulhosas que já existiram” (AGB, p. 38). Quando ele traduz *Cinderela* de Grimm diz:

CERTA vez, a esposa dum homem muito rico, sentindo-se bastante doente, chamou para perto de si a única filha que tinha e disse-lhe:
– Minha filha, sinto que vou morrer. Meu último conselho é que sejas caridosa e boa, pois desse modo Deus estará sempre ao teu lado e eu lá do céu olharei por ti, (C, p. 12).

Em Perrault, volta-se o foco para o pai da Gata Borralheira; em Grimm para a mãe e Cinderela. No entanto, embora os irmãos Grimm nos sinalizem Cinderela nas palavras iniciais do enredo, percebemos que, esta sinalização serve para determinar o comportamento da personagem, segundo os preceitos dos adultos. Em Lobato, ao contrário de ambos, o importante é a protagonista e sua imaginação. Daí, o “Uma vez...” já iniciar o contexto da passagem do real para o imaginário e não fornecer informações da identidade de Narizinho. Isto é feito num tópico anterior, **Narizinho**, no qual todas as informações pertencem ao mundo real e concreto do sítio e dos personagens.

Assim, de início, o autor privilegia o mundo interior e não o exterior a ela, ou seja, é importante o fabuloso que a narrativa oferece aos leitores e não a transmissão de comportamentos e preceitos sócio-culturais, como fazem Perrault e Grimm em seus contos.

Por outro lado, ao relembrar o “ERA uma vez...” e o “CERTA vez...” com o “Uma vez...”, Monteiro Lobato estabelece uma intertextualidade que ressoa como se fosse um eco não só de *A Gata Borralheira* e *Cinderela*, mas dos contos de fadas em geral, guardados na memória do leitor. Na verdade, esta referência aos contos nos parece ser uma tentativa de fazer com que o leitor perceba que a história que se inicia parte do que ele já conhece, pois “em Lobato, a fantasia parte da realidade e com ela se funde” (CARVALHO, 1987, p. 141).

A intertextualidade exerce uma importância fundamental na obra infanto-juvenil de Lobato, pois, através de um trabalho bem elaborado dos mundos representados para a/da criança, Lobato ora entrecruza, ora funde, ora distingue o universo ao qual as histórias e personagens pertencem: Reino das Águas Claras, Mundo das Maravilhas, Mundo das *Mil e Uma Noites*, Mundo das Fábulas, mitologia grega, etc. Esta distinção é bem delimitada, enquanto universos em si, como se percebe na passagem abaixo:

- Não é nada, vovó. Uma simples festinha que vamos dar aos nossos amigos do País das Maravilhas. [Responde Pedrinho a dona Benta].
- Quer dizer que vamos ter novamente aqui o príncipe e aqueles bichinhos todos do mar?...
- Pedrinho riu-se.
- A senhora não entende disto... – Eu disse amigos do País das Maravilhas, e não do Reino das Águas Claras. Há muita diferença, (CC, 1931, p. 93).

Lobato, ao importar personagens de outras histórias infantis para compartilharem de aventuras com a turma do "Sítio do Picapau Amarelo" – Narizinho, Pedrinho e Emília –, estabelece uma inter-relação de histórias infantis e literaturas que, uma vez no sítio, são envolvidas pelos acontecimentos que as levam a superar os "medos" que mantinham em suas histórias. Se isto não acontece, esses personagens tornam-se solidários, como podemos notar no trecho abaixo:

- Céus! Deixei minha varinha de condão em cima do criado-mudo. É capaz dalgum mau gênio aparecer por lá e furtá-la...
- Imediatamente o Gato de Botas e O Pequeno Polegar se ofereceram para irem ao castelo em busca da varinha. Cinderela aceitou, com um sorriso de alívio. Minutos depois voltaram os dois, cada qual segurando a vara por uma ponta, (CC, 1931, p. 98).

O relevante é que todos os personagens que visitam o sítio, mesmo não estando em suas histórias, retornam ao seu mundo. Eles vêm, dialogam e têm consciência do mundo a que pertencem. Bem como do que estão atuando. Podemos dizer que isso ocorre porque os personagens principais do sítio são Narizinho, Pedrinho e Emília.

Em *Aventuras do príncipe*, publicado em 1927, todos os personagens do Reino das Águas Claras vão conhecer o sítio e dona Benta. Chegando lá, vivem novas aventuras e, por ocasião da morte de Miss Sardine, o príncipe muito triste resolve voltar a sua casa:

- Voltando a si do desmaio, o príncipe recaiu em profunda tristeza. Não quis comer coisa nenhuma das comidinhas preparadas para ele. Não quis

continuar no passeio pelo sítio. Só queria uma coisa: voltar. Dona Benta sentiu muito e disse:

– Pois, senhor príncipe, nossa casa está sempre às suas ordens. Quando quiser aparecer, não faça cerimônia, apareça.

– Muito obrigado – respondeu o peixinho com voz sumida. Também eu faço muito empenho em que a senhora nos apareça lá no reino (AP, 1931, p. 79).

Vemos na citação acima que no momento em que o príncipe toma consciência de que deve retornar a seu mundo, o Reino das Águas Claras, existe uma troca de cordialidades em que dona Benta compactua, participando, com o universo infantil dos netos. O retorno dos personagens normalmente acontece após uma situação inesperada ao desenrolar harmonioso da história. Neste caso, foi depois que o príncipe recebeu a notícia trágica da morte de Miss Sardine.

Segundo Jenny (1979, p. 14), “a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido”. Na obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato, este “texto centralizador” não é apenas a narrativa escrita, com a qual o leitor se depara em sua frente, mas principalmente a ambientação do sítio de dona Benta que propicia um espaço onde os personagens de outros contos e narrativas, assim como o leitor, possam “sentar vô” e lá conhecerem outros protagonistas de diferentes épocas e histórias, num clima de concretização de fantasia em realidade e realidade em fantasia.

Em *O Picapau Amarelo* (1939), é esclarecido, num diálogo entre a voz do narrador, dona Benta, Narizinho e Emilia, que

O Mundo da Fábula é como a gente grande costuma chamar a terra e as coisas do País das Maravilhas, lá onde moram os anões e os gigantes, as fadas e os sacis, os piratas como o Capitão Gancho e os anjinhos como Flor das Alturas (PA, 1939, p. 361),

conseqüentemente um mundo de “Mentira”. No entanto, Narizinho explica que este mundo chamado pelo adulto de “Mentira” na verdade é tão real quanto Deus, a bondade e a justiça. Logo, “o Mundo da Fábula existe, com todos os seus maravilhosos personagens” – diz dona Benta, pois “o que existe na imaginação de milhões e milhões de crianças é tão real como as páginas deste livro” – complementa o narrador (PA, 1939, p. 361).

Nesta história, os personagens do mundo maravilhoso vão morar no Sítio. Por falta de espaço para acomodar a todos, dona Benta compra as terras vizinhas e, com uma cerca, divide o Sítio – mundo real – do mundo imaginário. Assinalamos que a intertextualidade nesta narrativa encerra em si, dentre outros, o sentido de comprovação

de que, na imaginação infantil, os mundos fabulosos são diferentes, embora dialoguem. Este mecanismo utilizado por Lobato para unir o real do sítio de dona Benta com a imaginação e o maravilhoso de Narizinho, Pedrinho e Emilia se constitui no recurso fundamental de todas as aventuras vividas por eles.

O processo de construção da intertextualidade do conto Cinderela em *Narizinho Arrebitado* envolve os aspectos gerais que perpassam as versões de Perrault e Grimm. A assimilação destes aspectos na história de Lobato se torna evidente, se observados sob um olhar comparador, como temos feito, conseqüentemente crítico e interpretativo, pois para Carvalho (1998, p. 6), "a comparação [...] é um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação", o que nos permite ver as semelhanças e diferenças entre os contos (*A Gata Borralheira* e *Cinderela*) e *Narizinho Arrebitado*. Com base neste recurso, percebemos o intertexto através da comparação de idéias e imagens que são apresentadas em cada cena das histórias. Assim sendo, passemos à observação do deslumbramento da beleza do vestido que as protagonistas usam no baile.

Em *Cinderela*, é "um vestido maravilhoso, de ouro e prata" (C, p. 15) que deixa todos admirados e espantados com a beleza, tanto da protagonista quanto do vestido, quando entra no salão. Aqui, o vestido é entregue à personagem por um pássaro branco, todo acabado e perfeito. É o elemento mágico que transforma a protagonista na moça mais elegante do baile. Em *A Gata Borralheira*, o narrador não dá maiores detalhes dos enfeites:

– Sim, respondeu a menina, mas como poderei ir a tal festa nestes trajes? A resposta da madrinha foi dar-lhe um toque de vara, e imediatamente apareceu o mais maravilhoso vestido que já se viu no mundo, e também um par de sapatinhos de cristal. A menina vestiu-se, calçou os sapatinhos e subiu à carruagem (AGB, p. 41).

Ao passo que em *Narizinho Arrebitado*, o vestido é confeccionado por dona Aranha, a melhor e mais velha costureira do reino, a partir das medidas exatas do corpo de Narizinho. É um vestido tecido de "teia cor-de-rosa com estrelinhas de ouro" (NA, 1931, p. 19) e enfeitado com os pós de borboleta, "o famoso pó Furta-todas-as-cores, de tanto brilho que parecia pó de céu sem nuvens misturado com o pó de sol que acaba de nascer", (NA, 1931, p. 19).

Podemos notar que, na narrativa de Lobato, mesmo o vestido tendo permanecido como o elemento mágico, há acréscimos nele e alteração no ser que o oferta à protagonista. Nas três histórias é a própria protagonista que se veste e os enfeites do vestido são postos por um ser mágico. Em *A Gata Borralheira*, pela fada madrinha; em *Cinderela*, por um pássaro branco, e em *Narizinho Arrebitado* por uma

aranha encantada. Percebemos que Lobato se apropria da idéia do conto dos irmãos Grimm, une ao mito da deusa Atena e substitui a fada madrinha por uma aranha, que, neste caso, é a mortal que desafiou a deusa. Nota-se, portanto, nesta passagem da narrativa lobatiana, o diálogo com a mitologia grega, pois Aracne é uma mulher encantada, o que possibilita dizermos que o autor faz uma alusão ao mito de Aracne e Minerva a partir dos vocábulo **Aracne** e **aranha**. Desta forma, Lobato estiliza a fada no que se refere à forma, ou seja, adapta-a a seu contexto histórico, dando-lhe a aparência de uma aranha.

Narizinho, ao entrar no salão, de mãos dadas com o príncipe, é recepcionada com elogios e comparada pelos convidados com uma fada: “– Como é linda! – exclamaram os fidalgos lá reunidos ao verem-na entrar. Com certeza é a filha única da fada dos Sete Mares...” (NA, 1931, p. 20). Exclamações que em *A Gata Borralheira* são expressas da seguinte forma:

fez-se no recinto grande silêncio porque a beleza da menina havia deslumbrado a todos. Só se ouviam comentários: “como é formosa! Que lindos olhos tem!”. O rei, apesar de velho, também maravilhou-se e confessou à rainha que nunca tinha visto uma criatura de tal beleza. E as fidalgas da corte não tiravam os olhos do seu penteado e do seu vestido, com idéia de copiar tudo aquilo no dia seguinte, (AGB, p. 41).

Já em *Cinderela*, não há maiores detalhes, o narrador limita-se a dizer: “tão linda ficou, que nem sua madrasta nem suas irmãs más a reconheceram. Todos admiraram-se de tão radiosa beleza” (C, p. 15). Nesses trechos, observamos que nos contos, além da beleza de Cinderela, a importância maior recai sobre a maneira pela qual ela está vestida e sobre o seu comportamento diante de todos. Enquanto que em *Narizinho Arrebitado*, centra-se a atenção para a comparação dela com uma fada. Não qualquer uma, mas “a filha única da fada dos Sete Mares”.

Das três histórias, a de Monteiro Lobato é a que mais privilegia o fantástico e o fabuloso da criança. O olhar detalhado do narrador sugere que o leitor infantil visualize, minuciosamente, as cenas e delas participe, porque a narrativa permite que ele adentre na história, por ela se aproximar do faz de conta do mundo infantil. Neste sentido, a obra lobatiana, *Narizinho Arrebitado*, subverte os modelos anteriores de narrativas infantis em que a criança não participava e nem fazia parte das histórias a ela direcionada.

Enquanto nos contos, Cinderela é quem sofre a transformação, na história de Lobato quem é transformada pelo vestido não é Narizinho, mas dona Aranha:

polvilhada com ele [o pó Furta-todas-as-cores] a menina [Narizinho] ficou tal qual um sonho dourado! Linda, tão linda, tão mais, mais, mais linda, que o

espelho foi arregalando ainda mais os olhos, mais, mais, mais, até que – *craque!*... rachou de alto a baixo em seis fragmentos!

Em vez de ficar danada com aquilo, como Narizinho esperava, dona Aranha pôs-se a dançar de alegria.

– Ora graças! – exclamou num suspiro de alívio. Chegou afinal o dia da minha libertação. Quando nasci, uma fada rabugenta, que detestava minha pobre mãe, virou-me em aranha, condenando-me a viver de costuras a vida inteira. No mesmo instante, porém, uma fada boa surgiu, e me deu esse espelho com estas palavras: “No dia em que fizeres o vestido mais lindo do mundo, deixarás de ser aranha e serás o que quiseres”, (NA, 1931, p. 19)²⁰.

É importante percebermos que a aranha/Aracne é “castigada” pela perfeição do trabalho e dona Aranha é desencantada por conseguir atingir a perfeição. Assim sendo, a transformação da aranha costureira em *Narizinho Arrebitado* se dá a partir do momento em que o espelho se quebra, ao ver o melhor e mais elegante vestido que ela já fizera. Porém, o encanto não se desfaz instantaneamente, como acontece com Cinderela. A magia dele permite que dona Aranha opte sobre o que deseja ser, se continuar aranha ou não. Sua decisão foi a seguinte:

– Acho melhor ficar no que sou. Assim, manca duma perna, se viro princesa ficarei sendo a Princesa Manca; se viro sereia, ficarei sendo a Sereia Manca – e todos caçoarão de mim. Além do mais, como já sou aranha há mil anos, estou acostumadíssima.

E continuou aranha, (NA, 1931, p. 20).

Quando revestida de magia, a protagonista dos contos de Perrault e Grimm não pode escolher entre ser princesa e deixar de ser a jovem pobre, porque a ela é imposta a condição de estar em casa à meia noite, para que o encanto não se desfaça. Em dona Aranha, a imposição é ser costureira por toda vida. É importante notar também que, nos contos, Cinderela se torna princesa não por meio mágico, no plano da fantasia, mas no plano do real, e dona Aranha não quer se tornar princesa no plano do real, o que nos reforça a idéia de que em Lobato o real se funde com o imaginário, isto é, o real já é imaginação, e, nesta, não há defeitos ou imperfeições, pelo menos para a criança, pois dona Aranha se recusa virar uma princesa por mancar de uma perna.

Já a transformação de Narizinho nos reporta às cenas do conto em que as irmãs de Cinderela se arrumam para irem ao baile. Observemos os exemplos que seguem:

Ex. 1: Em *A Gata Borralheira*:

²⁰ A recorrência da personagem aranha como uma costureira remonta o mito de Aracne e Minerva. Mito que conta a história de uma mortal que desafiou a deusa Atena, ou Minerva, com seus bordados. Por ter feito um desenho mais bonito que o da deusa foi transformada em uma aranha e toda sua descendência foi também condenada por todos os tempos futuros. Cf. BULFINCH, Thomas. *Minerva, Níope*. In: *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002, pp.128 – 137.

Puseram-se incontinenti a preparar-se, a escolher vestidos e penteados, enquanto a Borracheira só tinha licença de espiar de longe, lá do seu cantinho (AGB, p. 39).

[...]

Foi chamado o melhor cabeleireiro para armar os penteados, que naquele tempo eram enormes e de canudinhos, e depois fizeram vir a Borracheira para dar opinião, visto que a menina tinha muito bom gosto (AGB, p. 40).

[...]

A alegria das duas era tamanha que passaram dois dias sem comer. Não havia tempo. O tempo todo era para se mirarem e remirarem ao espelho (AGB, p. 40).

Ex. 2: Em *Cinderela*:

Quando as irmãs más souberam disso [a grande festa que o rei daria], ficaram em ponto de estourar de contentamento, certas de que o príncipe não poderia escolher senão uma delas. Puseram-se a arrumar-se, chamando a Gata Borracheira para penteá-las, limpar-lhes os sapatos e enfeitá-las o mais que pudesse. A pobre menina tudo fez como lhe ordenavam, mas com lágrimas nos olhos (C, p. 14).

Ex. 3: Em *Narizinho Arrebitado*:

Narizinho vestiu-se, indo ver-se ao espelho.

– Que beleza! – exclamou, batendo palmas. Estou que nem um céu aberto!...

E estava mesmo linda. Linda, tão linda no seu vestido de teia cor-de-rosa com estrelinhas de ouro, que até o espelho arregalou os olhos, de espanto.

Trazendo em seguida o seu cofre de jóias, dona Aranha pôs na cabeça da menina um diadema de orvalho, e braceletes de rubis do mar nos braços, e anéis de brilhantes do mar nos dedos, e fivelas de esmeraldas do mar nos sapatos, e uma grande rosa do mar no peito, (NA, 1931, p.19).

A intertextualidade neste trecho de *Narizinho Arrebitado* reverte o quadro da vaidade das irmãs de Cinderela. Não há um orgulho egoísta, mas sim a satisfação pela contemplação da beleza, no qual o espelho²¹ e o narrador são os primeiros expectadores.

Existe na narrativa lobatiana uma reescrita do conto *Cinderela*, ou *A Gata Borracheira*, em que surgem novos valores para o que foi transmitido às crianças por muito tempo nos contos de fadas e narrativas destinadas a elas. A atribuição de uma nova perspectiva ao que, aparentemente, poderia estar sem renovação, na verdade, é o que caracteriza qualquer processo intertextual. Se o vestido no conto da Borracheira é a porta de entrada para a libertação dela da situação opressora em que vive, em *Narizinho*

²¹ Nesta passagem da narrativa o espelho é fundamental por refletir a beleza do vestido, o que lembra o mito de Narciso. Cf. BULFINCH, Thomas. *Eco e Narciso*, pp. 121 – 126 e os contos *Branca de Neve* e *A Bela e a Fera*.

Arrebitado, é o objeto que desfaz uma maldade, um feitiço, não da protagonista, mas de quem o confeccionou: dona Aranha. Logo, ele continua sendo um objeto portador de liberdade. Haja vista que no processo intertextual o objeto ou pessoa não perde seu sentido primeiro. A este é adicionado um novo, necessariamente, que amplie ou reduza sua característica primeira pois, de acordo com Jenny (1979, p. 22),

basta uma alusão para introduzir no texto centralizador um sentido, uma representação, uma história, um conjunto ideológico, sem ser preciso falá-los. O texto de origem lá está, virtualmente presente, portador de todo o seu sentido, sem que seja necessário enunciá-lo.

No intertexto esses sentidos são revestidos com novos pontos de vistas porque há a reprodução ideológica do texto num outro contexto e tempo que lhe atribuem um novo sentido e uma outra interpretação.

Verificamos também que dona Aranha faz remissão ao passado; não a qualquer passado indeterminado, mas ao passado dos contos de fadas.

– É que tenho mil anos de idade – explicou dona Aranha, e sou a costureira mais velha do mundo. Aprendi a fazer todas as coisas. *Já trabalhei durante muito tempo no reino das fadas; fui quem fez o vestido de baile de Cinderela e quase todos os vestidos de casamento de quase todas as meninas que se casaram com príncipes encantados.*
 – E para Branca de Neve também costurou? [Pergunta Narizinho]
 – Como não? Pois foi justamente quando eu estava tecendo o véu de noiva de Branca que fiquei aleijada. A tesoura caiu-me sobre o pé esquerdo, rachando o osso aqui neste lugar, (NA, 1931, p. 18, grifo nosso).

Podemos ver a referência a um passado de mil anos que dona Aranha faz sob dois ângulos: a) a necessidade de convencer o leitor de que foi realmente ela quem fez os vestidos das princesas dos contos de fadas. Fato que se comprova também quando justifica ter ficado manca ao fazer o véu de Branca de Neve; b) uma crítica que o autor faz à falta de atualização das histórias infantis ao espírito da época. Neste caso, Lobato chama atenção para a necessidade da adaptação das histórias tradicionais, nas quais os personagens se encontram presos, para histórias em que a criança-leitora participe e possa se encontrar, ou reconhecer-se, dentro das aventuras dos protagonistas. Para exemplificar este pensamento, o autor brasileiro mostra o exemplo do Pequeno Polegar que andava fugindo da sua história por querer conhecer mundos novos, como se verifica na passagem adiante:

– Por que ele fugiu? – indagou a menina [Narizinho].
 – Não sei – respondeu dona Carochinha – mas tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a

vida presos dentro delas. Querem novidade. Falam em correr mundo a fim de se meterem em novas aventuras. Aladino queixa-se de que sua lâmpada maravilhosa está enferrujando. A Bela Adormecida tem vontade de espetar o dedo noutra roca para dormir outros cem anos. O Gato de Botas brigou com o marquês de Carabás e quer ir para os Estados Unidos visitar o Gato Félix. Branca de Neve vive falando em tingir os cabelos de preto e botar ruge na cara. Andam todos revoltados, dando-me um trabalhão para contê-los. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo (NA, 1931, p. 15).

É importante ressaltar que Narizinho “provoca” a quebra do encantamento e a fuga dos personagens, ou seja, os dois fenômenos “esperavam” mil anos por ela.

Quanto ao momento do baile, permanece em Lobato, semelhante às versões do conto de Cinderela, o encantamento e o enamoramento do príncipe e dos convidados com a protagonista da história. Entretanto, Lobato acrescenta a percepção do ambiente à personagem e descreve tudo detalhadamente, de forma mágica, ofertando ao leitor uma visualização do local:

o salão parecia um céu bem aberto. Em vez de lâmpadas, viam-se pendurados do teto buquês de raios de sol colhidos pela manhã. Flores em quantidade, trazidas e arrumadas por beija-flores. Tantas pérolas soltas no chão que até se tornava difícil o andar. Não houve ostra que não trouxesse a sua pérola, para pendurá-la num galhinho de coral ou jogá-la por ali como se fosse cisco. E o que não era pérola era flor, e o que não era flor era nácar, e o que não era nácar era rubi e esmeralda e ouro e diamante. Uma verdadeira tontura de beleza!

.....
Narizinho correu os olhos pela assistência. Não podia haver nada mais curioso. Besourinhos de fraque e flores na lapela conversavam com baratinhas de mantilha e miosótis nos cabelos. Abelhas douradas, verdes e azuis, falavam mal das vespas de cintura fina – achando que era exagero usarem coletes tão apertados... (NA, 1931, p. 20)

Semelhante aos contos *A Gata Borralheira* e *Cinderela*,

Narizinho e o príncipe dançaram a primeira contra-dança sob os olhares de admiração da assistência. Pelas regras da corte, quando o príncipe dançava todos tinham de manter-se de boca aberta e olhos bem arregalados. Depois começou a quadrilha, (NA, 1931, p. 20).

Lá em *Cinderela*, tão logo ela chega ao baile, o príncipe vai “imediatamente tirá-la para dançar. E durante o baile inteiro não quis saber de mais ninguém” (C, p. 16). Em *A Gata Borralheira*, acontece o mesmo que em *Cinderela*. Porém, o narrador acrescenta: “e a menina dançou com tamanha leveza e graça, que ainda cresceu de vários pontos a admiração geral” (AGB, p. 42).

Nas passagens acima, podemos ver o reflexo de costumes e culturas diferentes que, contudo, não prejudicam a inserção, o brilho e o encantamento da cena do

enamoramento que envolve os personagens, tanto nos contos quanto na narrativa lobatiana porque a lógica que está comum às três histórias é o amor à primeira vista.

Notamos que a intertextualidade, no contexto do baile, trilha nos caminhos da paráfrase e da estilização. Da paráfrase, quando o narrador reafirma a admiração e a reação dos convidados ao verem Narizinho e o príncipe entrarem no salão de festas: todos os convidados do príncipe ficaram de boca aberta. Da estilização, quando o narrador faz três ampliações: a da percepção do ambiente por Narizinho, o acréscimo de uma dança específica para a protagonista e o príncipe, a contra-dança, e a descrição da segunda dança, a quadrilha dos convidados. Esta:

foi a parte de que Narizinho gostou mais. Quantas cenas engraçadas! Quantas tragédias! Um velho caranguejo que tirara uma gorda taturana para valsar, apertou-a tanto nos braços que a furou com o ferrão. A pobre dama deu um berro ao ver espirrar aquele líquido verde que as taturanas têm dentro de si. Ao mesmo tempo que isso se dava, outro desastre acontecia com um besouro do Instituto Histórico, que tropeçou numa pérola, caiu e desconjuntou-se todo (NA, 1931, p. 20)

A intertextualidade de *Cinderela* e *A Gata Borralheira* se encontra no nível do conteúdo formal de *Narizinho Arrebitado*. Logo, exige do leitor não só um conhecimento dos contextos de produção das versões de Perrault e Grimm e da narrativa lobatiana, mas também a clareza das semelhanças e diferenças da história de Cinderela. A partir desses conhecimentos, o leitor poderá decifrar melhor a relação intertextual estabelecida por Lobato entre o modelo novo e o tradicional de história infantil. Através da comparação desses modelos é possível que ocorra com o leitor uma consciência crítica da inovação que se apresenta no texto lobatiano que está à sua frente.

Lobato, em "O Sítio do Picapau Amarelo", não apenas referencia uma ou outra narrativa infantil, mas trabalha os personagens delas nas histórias que cria utilizando-se de uma técnica de cruzamento de textos. Nesta, os personagens infantis clássicos se revelam e são revelados sob uma perspectiva que os movem dentro de um espírito de liberdade. Evidentemente, neste processo de relação e decifração, entram em jogo os modos de leitura, que variam de uma época para outra e estão inscritos nos respectivos modos de escritas. A intertextualidade vem, portanto, na obra infanto-juvenil do escritor brasileiro, levantar valores, confrontá-los e criticá-los, pois no processo de construção intertextual

o novo contexto procura, em geral, uma apropriação triunfante do texto pressuposto. Ou essa finalidade permanece escondida, e o trabalho intertextual equivale a uma maquilhagem, tanto mais eficaz quanto o texto

aproveitado tiver sido mais sabiamente transformado. Ou então o novo contexto confessa operar uma reescrita crítica, e dá em espetáculo o refazer dum texto (JENNY, 1979, p. 43 – 44).

O recurso da intertextualidade na obra infanto-juvenil de Lobato, além do objetivo de agradar à criança, funciona como se fosse uma teoria para a construção de novos modelos de narrativas e personagens infantis. Em termos estruturais, as narrativas e histórias para a criança devem obedecer às regras da imaginação do receptor infantil e, em termos de funcionamento interno e articulação dos personagens no enredo, os atuantes da ação devem agir com astúcia, esperteza e liberdade, sem qualquer condição ou limitação em suas ações. Vencer seus medos e superar as imposições a eles dirigidas. Para que isso aconteça na história, Lobato articula suas narrativas aproveitando o que a criança já conhece. Nelas, estão presentes animais, insetos, pássaros, peixes, a flora e fauna brasileiras, além de vários elementos de outras culturas.

Por este lado, Lobato explora os mais diversos recursos lingüísticos da língua portuguesa. Incorpora ao universo literário a fala coloquial, a regional, a gíria, as expressões idiomáticas, os clichês e muitos outros recursos expressivos do idioma. Coloca-os em diálogo e, por meio da intertextualidade, vai inovando a literatura infantil de sua época, pois este recurso lhe possibilita utilizar a língua de forma simples, aproximando-a do leitor infantil.

Procedendo desta maneira, o escritor leva ao leitor da época uma inquietação, instigando-o a tornar-se um leitor ativo, isto é, um leitor que participa do que está lendo e não mais se mantém preso à leitura sedimentada e passiva.

Neste meio, o campo textual não é simplesmente pura ficção, pura fantasia, é uma compactação, traduzida em palavras, de dois mundos reais: o imaginado pela criança e o concreto – o universo do Sítio –. Nesse articular de mundos e palavras, o autor se revela e revela os leitores infantis a si próprios.

Ao trilhar por este caminho de "co-autor" da história, o leitor-criança se torna avesso às leituras repressivas que a ideologia da época impunha através de textos que, antes e até Monteiro Lobato, serviam para transmitir ensinamentos e lições de moral, como os de Olavo Bilac, por exemplo. Em outras palavras, alguns textos sucumbiam com o crescimento criativo e imaginativo da criança.

No conjunto de narrativas que integram as obras do "Sítio do Picapau Amarelo", está presente o respeito à visão que a criança tem do mundo, o que nos permite dizer que as obras infantis de Monteiro Lobato possibilitam uma emancipação desse leitor.

3.4. CINDERELA: UMA PRINCESA CASADA NO INTERTEXTO *CARA DE CORUJA*

Cara de Coruja (1931) conta uma festa que é oferecida, no sítio de dona Benta, aos habitantes do País das Maravilhas. Todos os personagens do mundo encantado, do Ocidente e do Oriente, são convidados por Narizinho, Pedrinho e Emília. A primeira a chegar é Cinderela; a segunda, Branca de Neve; depois, Rosa Branca e Rosa Vermelha, O Pequeno Polegar, Barba azul, que é impedido de entrar; Aladino, o Gato de Botas e outros. Dona Carochinha só chega quando todos já se foram. Ela vem buscar os talismãs: a bota de Sete Léguas, a lâmpada de Aladino e a varinha mágica da Fada de Cinderela, deixados pelos personagens. Dois deles foram esquecidos e um foi presenteado à boneca Emília: o espelho mágico de Branca de Neve. Dona Carocha os leva sob protesto, pois Pedrinho queria para si a lâmpada; Narizinho, as botas do Gato de Botas e Emília, a varinha de Cinderela.

Embora Peter Pan fosse o convidado mais esperado, observamos que para o narrador os personagens que merecem destaques são Cinderela, Branca de Neve, o Pequeno Polegar e Barba Azul aos quais são reservados subtítulos na narrativa com os seus respectivos nomes. Porém, dentre todos os convidados, o foco principal dos diálogos são as princesas dos contos de fadas.

Num tom um pouco humorístico, os sapatos de Cinderela são o primeiro item que o narrador lobatiano destaca. Ao descer da carruagem, Cinderela é anunciada pelo Marquês de Rabicó, que recepcionava na porta os convidados, da seguinte maneira: “– Senhorita Cinderela, a princesa das botinas de vidro!” (CC, 1931, p. 95). Esta apresentação da princesa deixa Narizinho irritada: “– Como é estúpido! – exclamou Narizinho. *Cinderela é casada e não usa ‘botinas de vidro’*. Uma boa botina de vidro de garrafa precisa você no focinho...” (CC, 1931, p. 95, grifo nosso).

A partir das palavras de Narizinho, observamos a ruptura do modelo tradicional de Cinderela: uma jovem solteira que tem no casamento a chance única para mudar de vida. A Cinderela casada sugere que a personagem assumirá características de mulher e não de senhorita, como afirma Rabicó. Sendo a mesma protagonista de *A Gata Borralheira* e *Cinderela*, a personagem lobatiana de *Cara de Coruja* se encontra entre os limites que vão da estilização à paródia, visto haver uma concordância de dois planos: o de senhora e o de senhorita. Assim, o estilizando, Cinderela casada, e o estilizado, Cinderela solteira, se misturam para que se resulte a personagem de Lobato.

Após ser acomodada e apresentada a todos que se faziam presentes, Emília “enfiou-se debaixo da cadeira de Cinderela para ver bem de perto os seus famosos pés calçados no menor sapatinho do mundo” e diz à princesa:

eu conheço toda a sua história. Mas há um ponto que não entendo bem. É a respeito dos tais sapatinhos. Um livro diz que eram de cristal; outro diz que eram de cetim. Afinal de contas estou vendo você com sapatinhos de couro... (CC, 1931, p. 95).

Cinderela ri e esclarece a ela que, na verdade, foi ao “famoso baile pela primeira vez” com sapatinhos de cristal. Porém, por não serem cômodos e fazerem calos, ela só usa “sapatinhos de camurça”.

O esclarecimento de Cinderela explica, dentro do contexto da história lobatiana que usar um sapato de cristal, se visto sob uma ótica possível, não seria tão real quanto usar aqueles que a criança conhece. Ao fazer um jogo de possibilidades, encadeado por perguntas e respostas entre Cinderela e Emília, o autor estabelece uma intertextualidade por meio da qual não nos parece haver simplesmente uma explicação do já dito no conto, mas uma re-adaptação ao contexto cultural do leitor-criança. Neste caso, o leitor participa ativamente da narrativa, pois esta estabelece um encontro dele com o mundo representado a partir do que lhe é familiar.

A Cinderela lobatiana, na fala de Rabicó, não usa sapatos e sim botinas. Se, por um lado, a referência a este modelo de calçado nos sugere a possível tentativa de aproximação do mundo do leitor com a representação tradicional da personagem, além de serem os sapatos mais adequados ao ambiente da narrativa, o espaço textual: o Sítio. Por outro, parece ser a ruptura deste modelo, incorporando ingredientes do nacional, ou seja, a Cinderela de Lobato não é apenas um enxerto intertextual da *Cinderela* de Grimm e de *A Gata Borralheira* de Perrault, mas uma personagem que funde elementos de outras culturas com os da cultura brasileira. Por este lado, temos a (re)criação da representação do modelo de princesa. Bem como um personagem que se mostra novo para os padrões da época: uma princesa que é casada, vai a festas sem a companhia do marido e parece não gostar de bailar, pois recusa todos os convites para dançar, como nos informa o narrador no fragmento abaixo:

Narizinho agarrou Codadad antes que alguma princesa o fizesse, e saiu dançando com ele como se fosse uma princesa oriental. Branca de Neve dançou com o príncipe Ahmed. Rosa Vermelha foi tirada por Ali Babá, e Rosa Branca, pelo Gato de Botas. *Só Cinderela não dançou para não estragar os seus sapatinhos de camurça*, (CC, 1931, p. 101, grifo nosso).

Esse não querer dançar pode significar ainda duas coisas: a) o respeito à ausência de seu marido, neste caso entra em cena o contexto social do comportamento da mulher na época de Lobato e b) a relativização da exclusividade do baile ao conto *Cinderela*. Veja-se que todas as princesas querem dançar, menos ela. Em outro momento, o narrador reforça essa idéia dizendo: “[...] e como também [Cinderela] entendesse muito de coisas orientais, porque ia a muitas festas do príncipe Codadad e outros...” (CC, 1931, p. 95).

Para Jenny (1979, p. 10), o processo intertextual envolve “o trabalho de assimilação e de transformação” porque “as obras literárias nunca são simples memórias – reescrevem as suas lembranças [e] influenciam os seus precursores” através do olhar crítico, que, por seu lado, pode ser verificado com maior precisão no discurso parodístico do que no parafrásico. “Na paráfrase alguém está abrindo mão de sua voz para deixar falar a voz do outro. Na verdade, essas duas vozes, por identificação, situam-se na área do *mesmo*. Na paródia busca-se a fala recalçada do outro” (SANT`ANNA, 1985, p 29) que, por sua vez, pode estar repleta de conceitos e preconceitos.

Na voz de Emília e do narrador, o sapato da Cinderela de Lobato é de camurça. No conto, o material de que é feito este talismã, ao longo das inúmeras transformações que sofreu nas mais diversas culturas onde a história de Cinderela se fez presente no imaginário infantil, e no adulto também, representa um aspecto da moda feminina incorporado à narrativa, além de mostrar o quanto à cultura de cada época pode influenciar na escrita literária, bem como escritores e obras.

A versão chinesa de *Cinderela*, considerada a mais antiga, é a da história de Yeh-hsien, cujo sapatinho perdido pela protagonista aparece, e foi registrada por volta de 850 – 60 d.C. na China. O sapatinho, neste conto, exhibe muitas características do contexto social:

o pequenino e precioso sapato de ouro, um tesouro entre camponeses que teriam andado descalços ou com tamancos feitos de casca de árvore ou palha, também reflete o fetichismo dos pés atados [...] como marca das mulheres bem-nascidas, valiosas e desejáveis (WARNER, 1999, p. 235).

Acredita-se que foi a partir desta versão que os sapatinhos se tornaram fundamentais no enredo do conto, pois “os sapatinhos [são um] traço central da estória e [é o] que decide o destino de Borracheira” (BETTELHEIM, 1980, p. 308). Nesse contexto chinês, os pés pequenos e os chinelos eram símbolos de atração sexual e representavam a moda da época.

Quanto a este aspecto da moda, em Perrault, não é feita menção aos sapatos que as duas irmãs de Cinderela usam no baile, porém são descritas as roupas delas, conforme a passagem a seguir:

- Eu, dizia a mais velha, vou com o meu vestido de veludo cor de romã, e com aquela gola de renda da Irlanda.
- Eu, dizia a mais moça, vou com o meu manto de flores de ouro e o barrete de brilhantes. (AGB, p. 39).

Já em Grimm, quando as duas souberam da festa que seria oferecida pelo rei, “puseram-se a arrumar-se, chamando a Gata Borralheira para penteá-las, limpar-lhes os sapatos e enfeitá-las o mais que pudesse” (C, p. 14). No contexto representado por Perrault, o importante eram os vestidos e os cabelos. Estes tinham tanta importância que “foi chamado o melhor cabeleireiro para armar os penteados, que naquele tempo eram enormes e de canudinhos” (AGB, p. 40). No de Grimm, os vestidos e também os cabelos são importantes, porém os sapatos parecem ter uma maior relevância, que merecem ser lembrados no enredo duas vezes pelo narrador: uma na ocasião acima e a outra nesta: “– Você ir ao baile, Cinderela?, exclamou a madrasta espantada, [quando Cinderela vai pedir-lhe para ir também à festa], Assim, suja de cinza e maltrapilha, sem vestido nem sapatos? Além disso, não me consta que você saiba dançar”, (C, p 14). Verificamos, dessa forma, que, na história contada pelos irmãos Grimm, os sapatos assumem uma essencialidade maior que na de Perrault não só na composição dos trajes da protagonista, mas também no das irmãs.

Em ambas as traduções, feitas por Lobato, das versões de Perrault e de Grimm, Cinderela vai ao baile com sapatinhos de Cristal. Porém, em outras traduções, na história dos irmãos Grimm, ela vai à festa com sapatos de “seda bordada de prata”²². É imprescindível lembrarmos que a dúvida que Emília tem – se sapatinhos de cristal ou de cetim –, na verdade, constitui uma intertextualidade na qual Lobato se refere às traduções feitas por ele: Perrault e Grimm e outras, feitas por outros tradutores para os quais os sapatos são de seda ou cetim. Veja-se que, nesta passagem da narrativa, temos uma intra e intertextualidade que podem passar despercebidas ao leitor, porque Lobato estabelece uma espécie de jogo que exige do leitor o conhecimento das traduções do conto *Cinderela* e *A Gata Borralheira* feitas por ele e por outros autores.

Prosseguindo nas perguntas de Emília a Cinderela, podemos observar que os sapatos de Cinderela em Lobato também servem para trazer à vista do leitor a figura de um outro personagem clássico – o príncipe dos contos de fadas:

²² Cf. PENTEADO, 2002, p. 78.

O intercâmbio dialógico das representações do imaginário infantil Oriental nesta narrativa lobatiana funde-se com as cristalizações dos modelos ocidentais. Essa aproximação pode demonstrar que pouco importa à criança se este ou aquele, pois o importante para ela é a existência do personagem e sua movimentação em várias outras histórias.

De fato, a criança cria um mundo imaginário de possibilidades e situações em que um personagem se torna a solução de um problema em outra narrativa. Monteiro Lobato explora isto nas obras do "Sítio do Picapau Amarelo"; tanto com os personagens que cria: Narizinho, Pedrinho, Emília, Marquês de Rabicó, Visconde de Sabugosa; quanto com aqueles que recria, ou seja, toma "emprestado": Cinderela, Branca de Neve, etc. É bom lembramos que no mundo ficcional lobatiano, como já o dissemos no item em que analisamos a obra *Narizinho Arrebitado*, os personagens correm mundo; isto é, são dotados da mobilidade necessária à exploração de novas aventuras e conhecimentos. Esta característica constitui um dos pontos-chave na obra do autor, pois tem a intertextualidade como recurso estético e como uma das bases do discurso que se abre para novas verdades e possibilidades:

a intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes. Opera-se, portanto, uma espécie de separação ao nível da palavra, uma promoção a discurso com um *poder* infinitamente superior ao do discurso monológico corrente (JENNY, 1979, p. 22).

Assim sendo, o discurso intertextual pode ser comparado a uma "super-palavra", pois o autor, ao utilizar-se dele, não mais fala através das palavras, mas de coisas já ditas e já organizadas.

Importa vermos que, nas obras infanto-juvenis do escritor brasileiro, todas as narrativas e personagens intertextuais, embora mantendo sua reminiscência primeira, entram num movimento de renovação de seus traços característicos; ou seja, eles não falam e não mais agem no discurso monológico que antes os prendia. São movidos pelo novo contexto, adquirindo, portanto, liberdade, e compartilham de relações de transformações: quer sejam de conformidade ou de prolongamento, quer sejam de rompimento com o modelo anterior.

A evidência de que Lobato traz *Cinderela* e *A Gata Borralheira para Cara de Coruja* se encontra nas referências diretas, por exemplo: no subtítulo **Cinderela** e no escrito da cadeira reservada à personagem.

– Faça o favor de sentar-se, princesa! – disse a menina [Narizinho] indicando uma cadeira de espaldar marcado com as iniciais G. B. (*Gata Borralheira*) em

grandes letras de ouro – letras recortadas em casca de laranja por Pedrinho (CC, 1931, p. 95, grifo nosso).

Para Jenny (1979, p. 35), “o fragmento intertextual tem tendência para se comportar não como uma narrativa no seio doutra narrativa, mas como uma palavra poética na sua relação com o contexto, com tudo o que isso significa de variações estilísticas”. Constatamos que a remissão direta aos títulos dos contos de Grimm e Perrault aponta para as possibilidades de uma junção das características da protagonista dos dois contos num novo contexto. Lobato assim o faz, mostrando o comportamento de Cinderela após o casamento.

A Cinderela de Lobato recebe e corresponde, superando os ressonos daquelas representadas anteriormente por Perrault e Grimm. No entanto, a personagem lobatiana tem como característica o conhecimento de protagonistas e vilãs de histórias que povoam o imaginário infantil. Sabe seus sofrimentos e alegrias, como é possível perceber nos exemplos abaixo:

Ex. 1:

- Estou vendo outra poeirinha lá longe!... [disse o marquês de Rabicó].
- Deve ser a minha amiga Branca de Neve – disse a princesa Cinderela. Branca mora perto de mim e quando passei por lá vi que sua carruagem já estava na porta do castelo (CC, 1931, p. 96).

Ex. 2:

- Não podendo resistir à curiosidade, as princesas também foram espiar. Cinderela observou:
- É esquisito isto! Sempre supus que o irmão da sétima mulher de Barba Azul o houvesse matado.... (CC, 1931, p. 98).

Ex. 3:

- Havia chegado um novo personagem, muito aflito, com ar de quem foge da perseguição de alguém. Entrou, fechou a porta com a tranca e ainda ficou a escorá-la com os ombros, de olhos arregalados de pavor.
- Ali Babá! – exclamou Cinderela, que o conhecia dos bailes no castelo do príncipe Codadad (CC, 1931, p. 98).

Ex. 4:

- [...] ouviram na porta uma batida esquisita, muito diferente das demais. As princesas assustaram-se.
- Parece batida de lobo! – disse Capinha Vermelha que fora espiar pelo buraco da fechadura.

[...] – Bata com a vara nele e vire-o numa pulga – lembrou Emília já preparando a unhinha para matar a pulga.

– Impossível! – exclamou Cinderela aflita. Seria preciso abrir a porta e o lobo poderia me agarrar de um bote... (CC, 1931, p. 103).

O desfecho da madrasta e suas filhas nas versões de Perrault e Grimm constitui um outro ponto de curiosidade de Emília, como podemos perceber no diálogo abaixo:

Que é que aconteceu para sua madrasta e suas irmãs, afinal de contas? Um livro diz que foram condenadas à morte pelo príncipe; outro diz que um pombinho furou os olhos das duas...

– Nada disso aconteceu – disse Cinderela. Perdoei-lhes o mal que me fizeram e vivem contentes numa casinha que lhes dei, bem atrás do meu castelo.

– Como a senhora é boa! Se fosse comigo, eu não perdoava! Sou mazinha. Tia Nastácia se esqueceu de me botar coração, quando me fez... (CC, 1931, p. 95).

No conto, esclarece-nos o narrador de *A Gata Borralheira*, as irmãs de Cinderela, assim que a reconheceram como a princesa do baile, lançaram-se aos seus pés pedindo perdão por terem-na tratado mal. Diante da cena, Cinderela “ergueu-as e disse que as perdoava de todo o coração e que seriam sempre amigas” (AGB, p. 44) e levou-as para o palácio, onde as casou com “grandes fidalgos”. A bondade de Cinderela nesta versão de Perrault se situa no campo das impressões reveladas pelo narrador, ao passo que em *Cara de Coruja* adquire um tom declarativo, uma vez que é a própria personagem quem afirma, o que outorga o que ela confessa. Na história contada por Perrault, as irmãs vão morar com ela no palácio e em Lobato, conforme diz Cinderela, elas vivem numa “casinha”, doada por ela.

Já em Grimm, a bondade de Cinderela também se encontra descrita na voz do narrador: “Cinderela, depois que se tornou princesa, podia vingar-se da malvadeza da madrasta e de suas filhas. Mas, como fosse muito boa de coração, nada fez” (C, p. 19). Porém, acontece uma rachadura nesta afirmativa, pois logo adiante o narrador expressa que Cinderela limitou-se a dizer: “– Coitadas! Castigaram-se por suas próprias mãos. Uma está sem calcanhares e a outra sem os dois dedos dos Pés. Agora, em vez de se casarem com príncipes, devem dar-se por satisfeitas se algum sapateiro tiver dó delas...” (C, p. 19). Fica-nos subentendido que, mesmo a protagonista tendo perdoado as irmãs,

lhe é peculiar um senso de justiça. Em outros termos, entre a voz do narrador e as palavras da personagem há um certo silenciamento. Este não dizer permite que Emília faça uso dos opostos: bom e mau num processo de revelação de caráter.

Tomando como ponto de reflexão a varinha de condão, assinalamos que, na versão dos irmãos Grimm, adotada neste trabalho, ela não se faz presente. A fada madrinha e a varinha mágica são substituídas por passarinhos brancos que auxiliam Cinderela. Em *A Gata Borralheira*, a varinha se torna um talismã precioso de auxílio para a transformação de Cinderela, conseqüentemente para o início de uma nova vida. Na narrativa lobatiana, este talismã pertence à Cinderela e não mais à fada madrinha: "Cinderela bateu na testa, exclamando muito assustada: – Céus! Deixei minha varinha de condão em cima do criado-mudo. É capaz dalgum mau gênio aparecer por lá e furtá-la..." (CC, 1931, p. 98). No processo intertextual, ocorre que Cinderela, em *Cara de Coruja*, assume papel de fada e como acontece com a fada do conto de Perrault, ela toma semelhantes atitudes ao usar o talismã mágico. Porém, para que a varinha mágica torne uma coisa em outra, é preciso que Cinderela, além de tocar o objeto com ela, pronuncie algumas palavras, exteriorizando seu desejo e criando um clima mágico; fato que não se verifica em *A Gata Borralheira*, pois a fada madrinha transforma as coisas apenas com um toque. Como esclarecem as passagens a seguir:

Em Perrault:

[...] Como poderei ir a tal festa nestes trajes? A resposta da madrinha foi dar-lhe um toque de vara, e imediatamente apareceu o mais maravilhoso vestido que já se viu no mundo, e também um par de sapatinhos de cristal (AGB, p. 41).

Em Lobato:

[...] A princesa da varinha [Cinderela] bateu nele [o Visconde], dizendo:

– Vira que vira, vira virando, vira pilão! (CC, 1931, p. 102).

Em *Cinderela*, é a própria personagem que direciona seu desejo: "– Árvore, que tanto adoro, fazei-me a mais bela da festa!" (C, p. 15). Tanto em *Cara de Coruja* quanto nesta versão dos irmãos Grimm, Cinderela precisa pedir para ver realizado seu desejo. Assim sendo, constatamos que Lobato funde os dois contos na composição de sua personagem.

Podemos notar também que a Cinderela de Lobato, com a varinha de condão, vira o que Narizinho, Emília e as outras princesas lhe pedem. A magia da varinha é utilizada para brincar, isto é, não tem outra finalidade senão o divertimento e o lúdico, como afirma o narrador no fragmento que segue:

Na sala de baile estavam todos brincando de virar. Cinderela batia com a varinha e virava tudo que lhe pediam. Emília trouxe todos os seus brinquedos para os fazer virar em outros brinquedos ainda mais bonitos. Depois sentiu saudades dos brinquedos velhos e os fez desvirar novamente (CC, 1931, p. 102).

Neste sentido e inventivamente, há ainda, na narrativa de Lobato, uma valorização da varinha, pois também se deseja presentear tia Nastácia com um objeto de utilidade. Observemos:

– O melhor é virar o visconde nalguma coisa – sugeriu Emília dirigindo-se a Cinderela... Mas [a princesa] antes quis saber no que havia de virar o visconde. Narizinho achava que deviam virá-lo num grande mágico de chapéu de cartucho. Rosa Vermelha preferiu que o virassem em lobo. Venceu afinal a opinião da Emília...

– Tia Nastácia anda precisando dum pilãozinho de socar sal. Boa ocasião para virar o visconde em pilão! Ao menos fica servindo para alguma coisa (CC, 1931, p. 102).

Assinalamos que exclusivamente neste tópico da narrativa lobatiana; **A varinha de condão**, o autor conduz a intertextualidade pelos meandros das condições psicológicas das personagens. Tudo acontece normalmente, atendendo aos desejos e à imaginação das princesas. Todavia, com o anúncio de que o lobo, que comeu a vovozinha de Capinha Vermelha, está a bater a porta, todas se agitam e uma das soluções dadas por Emília é que Cinderela, para que o lobo não adentre a casa, bata com a vara e o vire em uma pulga. Esta, por sua vez, diz: “– Impossível! – exclamou Cinderela aflita. Seria preciso abrir a porta e o lobo poderia me agarrar de um bote...” (CC, 1931, p. 103). Então, Emília tem outra idéia:

– Só o visconde poderá nos salvar! ... Os sábios sabem meios para tudo.

Disse e foi correndo buscar o pilãozinho para que Cinderela o virasse em visconde. Cinderela, muito trêmula, bateu com a varinha e o visconde surgiu de novo, tonto e assustado (CC, 1931, p.103).

O resultado não foi o esperado como das outras vezes em que Cinderela usou a varinha. Observemos: “[...] o visconde não saía do lugar, e só então Emília percebeu que ele tinha virado visconde só da cintura para cima, continuando pilão da cintura para baixo. Com a pressa e o nervoso, Cinderela só lhe havia dado meia varada...” (CC, 1931, p. 103). Neste momento, Cinderela e as demais princesas se sentem indefesas e encontram como escapatória o desmaio, conforme diz o narrador: “Era demais. Narizinho desmaiou. Vendo aquilo, as princesas desmaiaram também. Emília ficou na sala sozinha com o visconde”, (CC, 1931, p. 103). A reação delas nesta última citação demonstra que, embora sejam princesas com novos perfis, ainda não reagem às situações de perigo. Por isto, as princesas imitam o desmaio de Narizinho, que realmente perde os sentidos por sentir medo. Na verdade, este episódio vem mostrar também, de forma sutil e crítica, a dependência da mulher em relação ao homem. Verificação que se sustenta no seguinte diálogo:

– Bonito! – exclamou Narizinho. Os senhores [Pedrinho e os príncipes] vão para a roça e nos deixam aqui sozinhas à mercê das feras... – e contou tudo.

Aladino ficou aborrecidíssimo de haver perdido aquela oportunidade de mostrar o poder de sua lâmpada e Pedrinho ainda mais, pois com duas bodocadas tinha a certeza de que o lobo sairia ventando (CC, 1931, p. 104).

Entretanto, nem a magia e nem o sexo masculino são os encarregados para a solução do conflito, mas a própria representação do feminino na pessoa de tia Nastácia. Em outras palavras, a solução parte do mundo real, o que mais uma vez confirma a “força” dos personagens do sítio, tia Nastácia representa essa “solução”:

– Acuda, tia Nastácia! [gritou Emília] O lobo está entrando de verdade e vai comer dona Benta...

Ouvindo o berro, a negra veio lá da cozinha com a vassoura e num instante espantou dali a fera com três boas vassouradas no focinho.

– Lobo sem-vergonha! Vá prear no mato que é o melhor. Dona Benta nunca foi quitute pra teu bico, seu cão sarnento!... (CC, 1931, p. 103).

Após expulsar o lobo, tia Nastácia pede auxílio a Emília e começa a despertar as princesas com água fria: “traga depressa uma caneca de água fria, ande... A primeira a ser despertada foi Narizinho” (CC, 1931, p. 103). Este foi um dos momentos na história em que Narizinho é nomeada princesa, pois ao longo da narrativa ela é tratada como uma menina.

Podemos perceber que há uma proposição velada, ou não, de Lobato de que seus personagens resolvem os problemas das histórias que participam e isto os tornam heróis. Heróis que agem conscientemente em busca de diversão, aventuras e conhecimentos.

CAPÍTULO 4: ENTRE OLHARES E DIÁLOGOS: *CARA DE CORUJA* NA SALA DE AULA

“Ler é, de certa forma, contemplar”.

“O leitor é o que recolhe, escolhe e junta, seguindo nesta tarefa as pegadas do autor. Para isso tem que saber ver o que está codificado no texto, na obra”.

Gilberto Mendonça Teles

As discussões nos capítulos que precedem este são reflexões que procuramos fazer sobre o conto *Cinderela*, elou *A Gata Borralheira*, e o texto literário lobatiano, seu contexto de produção, autor e leitor específico num dado período histórico, porque a obra literária, não estando desvinculada do momento de sua escrita nem tampouco de sua recepção, se situa na história e na sociedade em que foi produzida. Assim sendo, quando o autor escreve seu texto, ele tanto lê, neste, as obras que a precederam quanto se insere ao reescrevê-las. Por esta perspectiva, o texto literário atualiza os anteriores através do recurso da intertextualidade, (re)adaptando-os, e estes, por sua vez, são renovados e reatualizados no instante em que o leitor os lê.

Ao observarmos no capítulo anterior, sob um ponto de vista teórico, a intertextualidade de *Cinderela* em *Narizinho Arrebitado* e em *Cara de Coruja* notamos que a abordagem em sala de aula com o intertexto se constituiria num valioso instrumento para a troca de conhecimentos e leituras entre o professor e os alunos, pois o intertexto possibilita que o leitor busque na memória o que já leu e o confronte com o texto que está à sua frente. Diante disso, levamos a obra *Cara de Coruja* para a sala de aula, especificamente duas turmas: a terceira série do Ensino Fundamental I e a sexta série do Ensino Fundamental II, com o propósito de observarmos como os alunos perceberiam a intertextualidade desta narrativa lobatiana. Adiante, apresentamos a recepção da narrativa e as reações dos alunos diante da inserção de *Cinderela* na história escrita por Lobato.

As aulas foram programadas, pelo pesquisador e pela orientadora, a partir dos nove subtítulos que a obra apresenta (I Preparativos, II *Cinderela*, III *Branca de Neve*, IV *O Pequeno Polegar*, V *Barba Azul*, VI *Outros convidados*, VII *A coroinha*, VIII *A varinha de condão*, IX *A partida*). Para o Ensino Fundamental I estipulamos um período de

duração de quatro dias consecutivos, visto que seriam quatro horas de aulas por dia. Para o Ensino Fundamental II pensamos em desenvolver as atividades de leitura em um mês porque consideramos que cada aula teria o tempo aproximado de quarenta e cinco minutos. Todos os encontros foram ministrados por nós, que fazíamos a pesquisa e não pelas professoras das respectivas turmas.

Quanto ao material a ser utilizado na coleta dos dados, programamos que seria composto por três gravadores, a serem dispostos em locais diferentes da sala de aula, porque desejávamos coletar o máximo possível da recepção da obra pelos alunos e, procedendo dessa forma, seriam gravados os comentários daqueles que se encontrassem distante de nós. Conjuntamente a estes, elaboramos também dois questionários, a serem respondidos pelos colaboradores da pesquisa: um seria aplicado no início das atividades e o outro no final do trabalho da leitura com a obra. Elaboramos as perguntas visando obter informações sobre o contexto familiar e social, os gostos e os desejos dos alunos para que pudéssemos fazer, com maior segurança, nossas reflexões sobre a recepção da narrativa e sobre a percepção da intertextualidade de Cinderela na história de Lobato.

Conscientes de que neste momento do trabalho estaríamos relacionando a teoria à prática, nos guiamos pela Estética da Recepção, porque seus pressupostos teóricos relacionam esta àquela; os fundamentos com a metodologia e a compreensão com a aplicação, além de possibilitar que aconteça uma interação entre o texto, o professor e os alunos. Por este viés, nas aulas, a base das conversas seria o diálogo, pois através das perguntas e das respostas, realizadas ora espontaneamente ora direcionadas, chegaríamos aos conhecimentos dos alunos, bem como possibilitaríamos o estabelecimento do autoconhecimento que pode ocorrer através da descoberta da consciência de si e do outro, quando se evidenciam opiniões sobre o mesmo texto.

Apresentamos a seguir os procedimentos da pesquisa, as respostas fornecidas através dos questionários pelos alunos e os relatos das aulas. Nas transcrições das falas, nomeamos um título para cada aula, uma vez que em cada encontro líamos dois ou três tópicos da narrativa e os alunos os recebiam de forma peculiar.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O estudo da reação de alunos-leitores diante de uma obra se torna um importante caminho para se observar as contribuições da arte literária na vida do homem na sociedade, uma vez que o leitor reage individualmente a um texto. Porém, a recepção deste se torna um fato social por englobar e fundir aspectos imaginários e sociais tanto do criador quanto do receptor. Assim sendo, as pesquisas que tomam a Estética da Recepção como princípio teórico, enfatizam a literatura como uma arte pré-formadora de uma compreensão, quer seja crítica ou não, do mundo dos alunos-leitores.

Dito de outro modo, a aplicação dos princípios desta teoria em pesquisas literárias de campo pode levar os colaboradores a terem uma nova percepção de seus universos e comportamentos sociais porque os recursos metodológicos que ela aponta possibilita que os leitores tenham uma experiência estética, isto é, que eles ampliem seus conhecimentos e sintam o prazer de vivenciar, enquanto durar o momento da leitura, o que lêem, ao se identificarem com a situação narrada, os personagens, etc.

Assim sendo, nesse capítulo, apresentaremos duas experiências de leitura, uma na terceira série do Ensino Fundamental I e outra na sexta série do Ensino Fundamental II, juntamente com os respectivos comentários que os alunos fizeram, em sala de aula, relacionados à obra *Cara de Coruja* (1931) de Monteiro Lobato. Esclarecemos que as experiências foram realizadas em escolas municipais diferentes – no município de Campina Grande - PB –, porque a Escola Municipal Prof. Miron, situada no bairro da Bela Vista, onde ministramos aulas na terceira série, atende ao público discente de primeira a quarta séries e na segunda escola, Rótary Dr. Francisco Brasileiro, localizada no bairro de Santa Teresinha, as turmas são da quinta a oitava séries.

As razões que nos levaram a aplicar a narrativa *Cara de Coruja* (1931) em turmas e públicos leitores diferentes foram as seguintes: 1) Pensamos em observar como o leitor infantil e o pré-adolescente reagiriam diante desta narrativa lobatiana; 2) A curiosidade de vermos que relações os alunos poderiam estabelecer, hoje, da obra com a realidade em que estão inseridos, uma vez que o primeiro livro de Lobato, *Narizinho Arrebitado*, foi indicado pelo governo de São Paulo, em 1921, como livro didático e de leitura para a segunda série da época (AZEVEDO, CAMARGO e SACCHETTA, 2000, p. 66); 3) Registrar se esses alunos perceberiam as relações intertextuais que marcam a história lobatiana, especialmente os laços com a personagem Cinderela e as versões de Perrault e de Grimm.

Na coleta dos dados, utilizamo-nos de um gravador K7, um mini gravador (microcassete), um gravador MP4 e dois formulários: um com perguntas objetivas, subjetivas e mistas, para o registro de informações acerca das preferências e do contexto de vida dos colaboradores da pesquisa, e o outro apenas com perguntas subjetivas, que foi aplicado no final da última aula, de cada turma pesquisada, para o registro do que os alunos pensavam acerca da obra e da Cinderela recriada por Lobato.

Os gravadores foram dispostos nas turmas da seguinte maneira: o gravador K7 em um lado da sala, em cima de uma carteira; o micro gravador do outro lado, no final da sala, em cima de um armário e o MP4 conosco, ora no bolso da camisa, ora na mão, dependendo da distância do falante. Desta forma, colhemos diversas opiniões, como relataremos adiante, sobre as passagens da narrativa que mais chamaram a atenção dos alunos.

Dos resultados transcritos *ipsis litteris*, selecionamos as falas e as indagações mais relevantes naquilo que toca ao nosso objeto de estudo: a intertextualidade de Cinderela em *Cara de Coruja*. Aqui, ao transcrevermos as aulas, não nos preocupamos em mostrar a transcrição lingüística ou fonética tanto nossa quanto dos alunos, pois interessa-nos destacar nos comentários, que faremos, os momentos de expressividade, entendimentos e compreensões dos colaboradores, ou seja, a interpretação da turma diante da história escrita por Lobato; ou seja, a recepção dessa obra por esse público de leitores. Nos diálogos, apresentaremos nossa fala em caixa alta, de modo a possibilitar uma diferenciação entre o que indagamos e a fala dos alunos.

Antes de começarmos as atividades, dentro da sala de aula, com a narrativa propriamente dita, fizemos uma visita às escolas e conversamos com as diretoras, explicando-lhes os objetivos da pesquisa. A partir deste primeiro contato, escolhemos as turmas nas quais desenvolveríamos nosso trabalho e marcamos o dia para uma conversa com as professoras. No diálogo com estas, decidimos que nós seríamos os ministrantes das aulas. Então lhe perguntamos como trabalhavam a leitura em suas aulas para que não fugíssemos ao cotidiano de leitura dos alunos com uma metodologia diferente. Feito isto, entregamos às professoras uma cópia da obra e lhe dissemos como colheríamos os dados.

Na terceira série, a professora se fez presente em todos os passos do trabalho em sala de aula, auxiliando-nos. Já na sexta série não ocorreu o mesmo. A turma, desde o mês de junho, estava sem professor de língua portuguesa. Foi justamente na semana que iniciamos a pesquisa que chegou uma professora para eles. Então, ela combinou conosco que assumiríamos as duas primeiras aulas, de cinquenta minutos cada, das segundas-feiras, para desenvolvermos nosso trabalho. Na terceira série, a pesquisa

durou três dias consecutivos, no período da tarde, e na sexta série a duração foi de um mês, visto ser um encontro por semana.

Neste momento, a abordagem do intertexto serviu-nos de dado para, de posse de informações sociais dos alunos, coletadas nos questionários, podermos perceber o grau de adesão ao intertexto lobatiano, *Cara de Coruja*, pelo viés dos sonhos, anseios, desejos ou fantasias dos colaboradores da pesquisa, pois entendemos que as reações de qualquer leitor, diante de um texto, estão diretamente ligadas à sua história de vida pessoal e social, afetiva e emocional; além do prazer provocado pelo objeto artístico: a literatura.

Por tais razões, somos guiados nos comentários que faremos sobre a reação dos alunos diante da obra de Lobato pelos pressupostos da *Estética da Recepção* (princípios de Jauss e Iser) e do *Método Receptional* (sugestões metodológicas de Aguiar e Bordini). Tanto um quanto o outro, privilegia a atuação do leitor na reconstrução do texto literário, que, de acordo com seu conhecimento prévio de mundo e sua história de vida, interage ativamente com a obra no momento da leitura, atualizando-a, instante em que acontece uma elaboração do texto, por quem o lê, cujo potencial de efeitos conduz o leitor a preencher os espaços deixados pelo autor. Segundo Eagleton (2001, p. 14) a teoria de Jauss “procura situar a obra literária num ‘horizonte’ histórico”, ou seja, a obra foi produzida dentro de um contexto variável e será concretizada pelo leitor, que se encontra dentro de outro contexto cultural, também variável.

A Estética da Recepção tem como princípios centrais o efeito e a recepção. Esta opera como método histórico-sociológico e aquele como teórico-textual, (ISER, 1996, p. 7). Ambos, quando interligados, constituem a plena dimensão desta teoria. O efeito envereda pelos caminhos do entendimento das interações entre texto e contexto, quer seja o de produção quer seja o de leitura, e entre texto e leitor, visto que a estética do efeito

visa à *função*, que os textos desempenham em contextos, à *comunicação*, por meio da qual os textos transmitem experiências que, apesar de não-familiares, são contudo compreensíveis, e à *assimilação* do texto, através da qual se evidenciam a “prefiguração da recepção” do texto, bem como as faculdades e competências do leitor por ela estimuladas (ISER, 1996, p. 13 - 14).

Já a recepção busca as reações e as condições históricas dos leitores na recepção dos textos. Do relacionamento do texto com o leitor, observa-se que há duas modalidades: uma é aquela em que a obra provoca determinado efeito sobre o leitor, ao ser consumida e a outra é o “processo histórico” pela qual ela passa ao longo do tempo,

ou seja, como é recebida e interpretada por seus diversos leitores (ZILBERMAN, 1989, p. 64).

O efeito, portanto, é determinado pela obra, equivalendo “à reação motivada pelo texto no leitor” e a recepção depende deste, ao agir livre e ativamente no momento em que confronta as normas estéticas de seu tempo com as presentes no texto.

Segundo Zilberman (1989, p. 54), a experiência estética é capaz de propiciar no sujeito uma emancipação porque

liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados.

Para a autora, segundo o pensamento de Jauss, essa natureza eminentemente libertadora da arte se apresenta em três categorias essenciais que se mostram autônomas, porém complementares e simultâneas: a *poíesis*, a *aísthesis* e a *katharsis*.

Na *poíesis*, tem-se o prazer da criação realizado pelo leitor, ou seja, o sentimento de co-autoria da obra, o que para Aristóteles seria a “faculdade poética”. Na *aísthesis*, a designação do prazer estético ante o imitado e, na *katharsis*, tem-se que o leitor, além de sentir prazer, é motivado à ação; é convidado a participar do que lê, de modo a acontecer uma identificação. Com isto, pode ocorrer a transformação de suas convicções, bem como uma libertação de sua psique.

O prazer estético que a obra literária suscita nos leitores-alunos, através das categorias descritas acima, pode despertá-los para uma mudança da visão de (pre)conceitos sobre os padrões dominantes de sua época, para uma reavaliação de seus comportamentos, sentimentos e valores.

Quanto ao Método Recepcional, este é um método brasileiro criado por um grupo de pesquisadores da PUC-RGS, baseado nos pressupostos da Estética da Recepção, sobretudo nas idéias de Hans Robert Jauss, tem-se que: este método concede ao professor a tarefa de ser intermediador, no que concerne ao contato do leitor-aluno com a obra, e procura enfatizar a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço, objetivando levar o leitor a uma participação ativa com a obra, de modo que este possa expandir seus conhecimentos e horizontes de expectativas, que dependerão de fatores, que influenciam na interpretação, de ordem:

- social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
 - intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
 - ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbuí e dos quais não consegue fugir;
 - lingüística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;
 - literário, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem.
- Acrescentem-se aos fatores acima os de ordem afetiva, que provocam adesões ou rejeições dos demais, e ter-se-á a idéia da complexidade e importância da noção de horizonte dentro da estética da recepção (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 83).

Estes fatores formam um conjunto que é revelado no ato da leitura e constituem o horizonte de percepção que cada leitor utiliza para decifrar a obra literária. Qualquer um destes fatores pode direcionar e interferir diretamente no entendimento, na compreensão e nas possíveis interpretações que o aluno tem de determinado texto literário, uma vez que o leitor está inserido num contexto de interação social de aprendizagem, no qual confronta contextos e conhecimentos históricos.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES DA TERCEIRA SÉRIE

A escola prof. Miron recebe crianças oriundas de dois bairros pobres de Campina Grande: o Monte Santo e o Pedregal. A turma escolhida foi a da Professora **A**²³, no turno da tarde, com onze meninos e onze meninas, num total de vinte e duas crianças. Nesta sala, os alunos têm faixa etária variando de oito a dez anos, com um aluno de sete e uma de onze anos. Quando perguntamos a eles, no QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (cf. Anexo 01), composto de trinta e nove questões, a ocupação dos pais, deram como resposta as profissões a seguir: mecânico (3)²⁴, pedreiro (3), baterista (2), fotógrafo, vigilante, motorista, vendedor, lavador de carro, auxiliar de roupas, treinador de futebol, marchante, vendedor de roupas, vendedor ambulante e costureiro de luvas; apenas um aluno não informou em que seu pai trabalhava e dois deles tinham pais

²³ Por questões éticas não apresentaremos o nome da professora da turma, apenas a expressão "Professora **A**", para identificá-la.

²⁴ Número de alunos que deram esta resposta. Não aparecendo o número dentro do parêntese, a resposta foi fornecida por apenas um(a) aluno(a).

falecidos. Quanto à profissão das mães informaram que eram: domésticas (12), faxineira (4), cantora, frentista, doceira, professora, diarista e cabeleireira.

Dos vinte e dois alunos, quase todos moram com os pais, sendo que cinco deles apenas com a mãe e um ou outro com o avô e a avó e residem em casa própria, exceto dois que moram em casa alugada e um que vive com a tia. Dentre os familiares que convivem no mesmo lar, aqueles de quem os informantes mais gostam e com quem mantêm uma relação afetiva de carinho, são a mãe e o pai (na falta destes, a avó), por se fazerem presentes no dia-a-dia; pela forma como pedem para que eles, os colaboradores da pesquisa, façam as tarefas domésticas; por terem tempo para brincar com eles e porque “dão dinheiro para comprar as coisas”. No entanto, na pergunta de número 24, *O que você menos gosta nas pessoas que moram com você? Explique*, a maioria deles forneceu, entre outras respostas semelhantes, as seguintes justificativas:

- “Quando minha vó bate em mim quando estou brincando na sala”;
- “Quando os meninos da amiga da minha mãe chega lá em casa e bagunça os meus brinquedos e deixa lá todo espalhado”;
- “Quando minha mãe me bate porque eu arengo com minha irmã”;
- “Quando estou brincando de casinha e minha mãe tira meu brinquedo e dá a meu irmão”;
- “Quando mãe “dar” em mim por está brincando”;
- “Na hora que estou brincando com a areia e pai e mãe bate em mim”;
- “Quando minha mãe bate em mim quando eu faço coisa errada e quando brigo com os menino do meio da rua”;
- “Não gosto na hora que ela [mãe] “dá” em mim quando estou jogando futebol”;
- “Quando meus irmãos briga cumigo; meu irmão dá em mim porque eu mexo nos brinquedos dele”;
- “Da minha tia porque ela fica mim apelidando”.

Destacamos as respostas acima porque nelas predomina um nível de violência, de certa forma espantoso, e a maioria das agressões contra os colaboradores da pesquisa ocorre no momento em que eles brincam ou desejam compartilhar do brinquedo com os irmãos.

Nas perguntas 20 e 21, *A casa onde você mora tem quantos cômodos? e Você dorme numa cama sozinho? () Sim () Não*, respectivamente, pretendemos conhecer o ambiente físico e sobretudo o espaço familiar desses alunos. Na primeira pergunta, detectamos que há, em cada casa, dois quartos, uma cozinha, uma sala, um corredor e, em doze delas, um quintal. Dois alunos informaram que sua casa tem apenas um quarto para a família. Já outro afirmou morar numa casa de primeiro andar, além do térreo. Na segunda pergunta, quatorze informantes responderam afirmativamente e apenas sete deram resposta negativa.

Quanto a ajudar em casa com as tarefas do lar, apenas dois alunos disseram que não desempenhavam qualquer serviço. Os demais, referindo-se ao que fazem, se expressaram da seguinte forma:

- "Limpar bocal e lavar os pratos";
- "Faço o mingau da minha prima, lavo o banheiro, varro o quintal e apanho o lixo";
- "Lavo os pratos, as roupas e o banheiro, varro a casa";
- "Arrumo a casa";
- "Lavo pratos, varro a casa e cuido do bebê";
- "Ajudo minha mãe a lavar a louça";
- "Eu compro coisas (um menino)";
- "Tudo que minha mãe manda eu fazer (um menino)";
- "Ajudo a lavar a casa (um menino)";
- "Ajudo a minha tia, cuido da irmã e enxugo os pratos (um menino)";
- "Lavo roupa e pratos (um menino)";
- "Ajudo meu pai fazer luva e minha mãe a fazer os serviços de casa";
- "Lavo o banheiro e o muro e arrumo a cama (um menino)";
- "Arrumo a casa (um menino)";
- "Lavo os pratos e varro a casa (um menino)".

Informamos, destacando-as, as respostas fornecidas pelos meninos porque achamos mister chamar a atenção para o fato de que as tarefas domésticas são executadas por ambos os informantes, sem distinção de gênero.

No que diz respeito à convivência com irmãos, amigos e colegas da rua e da escola, quinze informantes afirmaram que brigam em casa com os irmãos; dez deles disseram que também se desentendem com os amigos da rua onde moram e apenas quatro, dos quinze, afirmaram brigar com os colegas da escola.

No universo de diversão e brincadeiras, vinte alunos têm tempo para brincar e se divertir em casa e dois preferem o espaço da rua. No geral, as brincadeiras preferidas dos meninos são:

- "De beijar meninas... é muito bom, de esconde-esconde, toca-toca";
- "brincar de bola de gude e vídeo game";
- "futebol";
- "Vídeo game porque parece de verdade";
- "Andar de bicicleta";

Já as meninas preferem brincar de:

- "Cabra-cega e quebra-cabeça";
- "De boneca porque eu brinco de ser doutora e minha vovó brinca comigo";
- "Roda, bicicleta, escolhinha, teatro, pular corda";
- "Ir pra piscina pra me bronzear bem";
- "De vídeo game e de casinha";

- “De caça com a minha mãe, pular-cordas, pular amarelinha, toca-toca, esconde-esconde, passa-tempo, ler livros, revistas, quadrinho e assistir televisão”;
- “Bambolé, de dormir na rua, bicicleta, baliada, telefone sem fio”;

Eles afirmam que os locais em que mais gostam de ler são, em primeiro lugar, em casa e, em segundo, na escola. Em casa, por ser mais calmo e porque a professora dá livros para levarem e lerem; porque não sentem vergonha e não tem tanto barulho como na escola e também porque lêem mais tranquilamente. A escola foi apontada por eles como sendo um local barulhento onde não conseguem se concentrar, porém lêem porque a professora manda e lhes ensina a ler corretamente e, sobretudo, porque querem aprender, pois desejam ir para a faculdade e ter um bom emprego, conforme os depoimentos que seguem: “- a professora é legal” (aluno), “- por quê é pro futuro” (aluno) e “- quanto mais agente aprende a ler aprende coisas boa” (aluna), “- porque eu quero aprender e crescer pra depois trabalhar” (aluna), “- quero ser uma menina estudiosa”.

Pelas respostas dadas, concluímos, e também com base na questão de número 35: *Você vem à escola por que gosta e quer?* () *Sim* () *Não*, que, por unanimidade, a resposta foi afirmativa, que o espaço escolar para os informantes tem muita importância em suas vidas porque possibilita a futura realização de seus desejos, embora com a inconveniência do barulho feito pelos colegas.

Doze alunos têm livros de histórias infantis ou religiosas e contos de fadas em casa. Os mais citados foram: A Galinha ruiva, Sesinho, turma da Mônica, Magali, Lobato “que fala da Emília” [as duas alunas não lembraram do nome do livro]; Brasil para Cristo, (de Moisés), José do Egito; Rapunzel, Cinderela, A Bela e a Fera, Branca de Neve, Os Três Porquinhos e O Patinho Feio.

Dentre os vinte e dois alunos, dezesseis freqüentam uma igreja, juntamente com alguém da família, sendo que dez deles vão a templos evangélicos e seis à igreja católica.

Naquilo que se refere aos desejos, os meninos disseram que gostariam de ser ricos para comprar carros, possuírem hotéis com empregados, comprar casas e “- ter um apartamento de 10000”. Um deles se expressou assim: “- eu mudaria a minha casa em um castelo porque eu queria ser um rei muito rico e um príncipe” e um outro, de maneira bem diferente das anteriores: “- eu pegava a menina mais bonita da cidade e só vivia beijando beijando e beijando no cangote”.

Já as meninas expressaram em suas respostas que desejam ser princesas ou pelo menos como elas, morar em castelos e comprar muitos vestidos; ser fadas e bonitas

princesa: porque eu queria ser rica e sustentar a minha família” e outra escreveu: “– eu mudaria a minha irmã”.

Percebemos, nas respostas acima, que se evidencia nos meninos um certo teor de poder e heterossexualidade e nas meninas, um teor de “peruagem”.

Quanto ao maior sonho, questão 36: *Qual é o seu maior sonho?*, alguns dos meninos querem se tornar piloto de carro, cantor, jogador de futebol, soldado do exército, engenheiro naval, etc. e as meninas preferem ser professora, modelo, desenhista, cantora, dançarina e bailarina.

Pelas respostas acima fornecidas pelos colaboradores da pesquisa da terceira série, no QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS, pudemos observar que eles residem com familiares que lhes exigem o auxílio nas atividades domésticas e que lhes cobram organização no ambiente da casa. Isto, quando não satisfeito pelos familiares, possibilita e justifica a punição dos participantes da pesquisa através da violência: a) psicológica, quando são apelidados pelo que não gostam de ser chamados, ou quando são privados de se divertir; b) física, quando são proibidos de brincar com os brinquedos dos irmãos ou quando brincam na sala; c) perda da privacidade, quando são obrigados a fornecerem seus brinquedos para os filhos das amigas da mãe brincarem.

Pudemos notar também que os alunos têm brincadeiras específicas, ou seja, os meninos gostam de um tipo e as meninas de outro. Para aqueles, o campeão é o futebol, a bola-de-gude e o vídeo game e para estas, brincar de bonecas, pular cordas e passear de bicicleta. Quanto aos desejos, todos se mostram idealistas, justificando-se através dos protagonistas dos contos de fadas. Para alguns meninos o caminho para a felicidade é ser rico, com bastante dinheiro para que possa adquirir bens materiais e assim se parecer com os reis e os príncipes. Já as meninas pensam em beleza e em possuir muitos vestidos bonitos. Por isto, desejarem ser a Cinderela do baile ou uma princesa porque só assim, teriam dinheiro para ajudar à família. Quando os alunos expressaram seus sonhos, todos forneceram respostas de profissões que não deixam de estar ligadas aos desejos acima: jogador de futebol, engenheiro naval, modelo, cantora, bailarina, etc.

4.3. ENCONTROS, TRANSCRIÇÃO E LEITURAS DA TERCEIRA SÉRIE

4.3.1. TIO: MEU PROFESSOR... MEU AMIGO

Nossos encontros em sala de aula com os alunos ocorreram em três dias seguidos: 31/07/2006, 01/08/2006 e 02/08/2006, todos no período da tarde. No primeiro dia, 31/07, a aula teve duração de quatro horas, das 13:00h às 17:00h, com trinta minutos de intervalo, das 15:00h às 15:30h. Isto nos permite dizer que tivemos dois momentos neste primeiro encontro: um antes do recreio dos alunos e outro depois.

É necessário informar que: 1) no que se refere à organização da sala, as carteiras já se encontravam dispostas em grupos de quatro juntas, de forma que em cada grupo, composto de quatro carteiras se sentavam quatro alunos, um de frente para o outro; 2) no encontro com a professora da turma, já havíamos sido apresentados aos alunos e falado rapidamente do trabalho que desenvolveríamos com eles.

Inicialmente, explicamos pela segunda vez que passaríamos alguns dias daquela semana com eles e que leríamos uma narrativa infantil de Monteiro Lobato, o autor de *O Sítio do Picapau Amarelo*. Distribuímos a primeira parte do QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (cf. Anexo 01), questões de 1 a 14, lemos com eles, explicamos e pedimos que o respondessem. Pelo fato de alguns alunos não terem habilidade com a escrita, foi necessário auxiliá-los com uma e outra palavra na lousa, deixando claro para toda a turma que aquela palavra ou expressão era a resposta do(a) aluno(a) X e não de todo mundo, uma vez que cada um deveria responder o que pensava, ou seja, dar sua resposta. Após o preenchimento, recolhemos o questionário e passamos ao trabalho com a obra de Lobato.

Como não havíamos programado o trabalho com as ilustrações, porque nosso interesse maior era a leitura verbal, fomos levados pelos alunos a explicá-las e iniciamos a aula por elas. Isto ocorreu porque quando tiramos o livro da bolsa e o colocamos em cima da carteira, grande parte dos alunos vieram até nós e queriam tocar no livro e verificar de perto as imagens da capa, ver quem estava na história. Então, mostramos a capa do livro, *Reinações de Narizinho*, frente (Figura 01) e verso (Figura 02), à turma e em seguida formulamos indagações como exemplificadas a seguir:

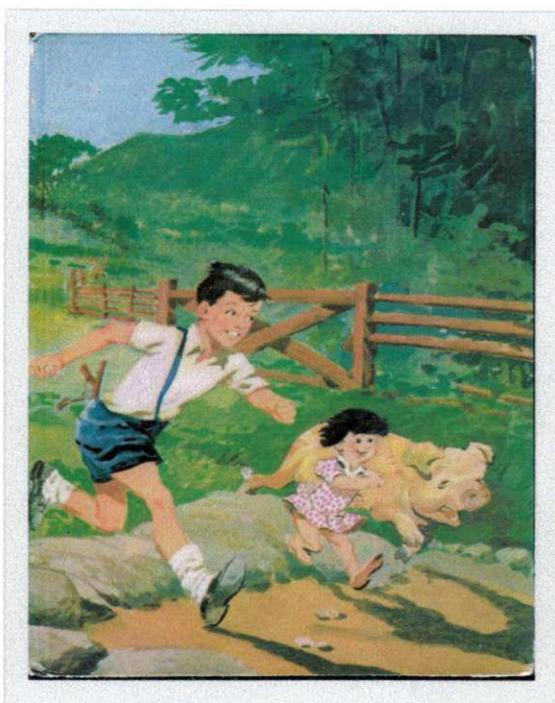


Figura 01

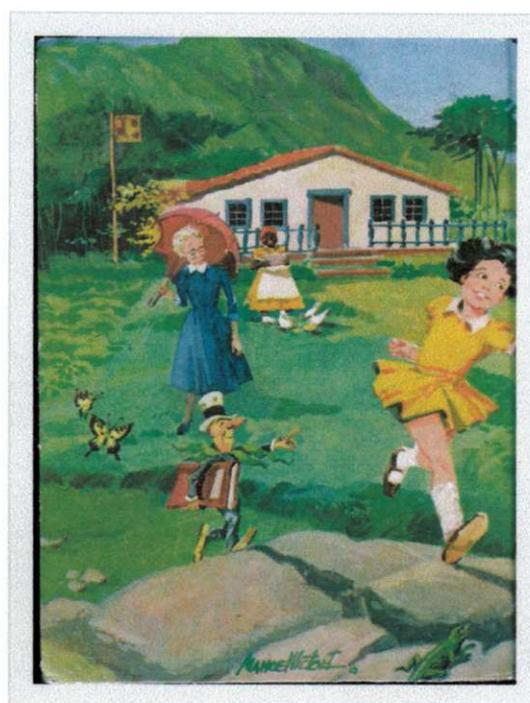


Figura 02

“– ALGUÉM PODERIA ME AJUDAR E DIZER O QUE VEMOS NESTA FIGURA?”;

“– Pedrinho, Emília, um porco, um sítio, dona Benta, Narizinho, o Visconde”;

“– DE QUÊ?”;

“– Sabugosa”, (disse uma aluna).

“– De milho”, (falou outro aluno).

“– E O QUE MAIS?”;

“– Borboleta”, “o Sítio do Pica pau”, “Nastácia”, (outras vozes);

“– Galinhas”.

Nesta introdução não verbal dos personagens e do ambiente da ficção infanto-juvenil lobatiana, percebemos que todos os alunos da turma expressaram de imediato seus conhecimentos e referenciais sobre o autor: os personagens imortais e o local onde se desenrolam todas as histórias, como podemos ver nas respostas acima. Porém, alguns deles apontam, além do sítio, a borboleta e a galinha. Elementos que reforçam o ambiente rural. Após este momento de aproximação do leitor com o universo de Lobato, distribuímos duas cópias a cada equipe, de forma a termos dois alunos para cada xerocópia das seguintes partes de *Cara de Coruja*: **Preparativos** e **Cinderela**. Explicamos que iríamos ler uma história escrita por Monteiro Lobato chamada *Cara de Coruja* e pedimos que eles tentassem lê-la com o colega.

Após alguns minutos concedidos aos alunos para a apreciação da leitura silenciosa, iniciamos a leitura em voz alta. Tão logo acabamos de ler o item

Preparativos, um aluno me apelidou de vigia e em um outro momento da aula me fez a seguinte indagação: “– Você se zanga se eu te chamar de vigia?” “– Claro que não, pode chamar”, respondemos. No mesmo instante, ele olhou para as colegas e disse: “– Olha aí, ta vendo... ele num fica com raiva, não...”. Durante os encontros seguintes ele continuou me tratando por vigia.

Demos seqüência à aula com as seguintes indagações:

“– A NARRATIVA QUE ESTAMOS LENDO... QUAL É MESMO A HISTÓRIA?”;

“– Sítio do Picapau Amarelo”, (vários alunos responderam);

“– Cara de Coruja”, (poucos falaram);

“– UNS COLEGAS DE VOCÊS ESTÃO FALANDO QUE É CARA DE CORUJA, E AÍ? QUAL? VEJAM AÍ O TÍTULO?”;

“– É mesmo!!!!... é *Cara de Coruja*...”, (exclamaram parte dos que afirmaram anteriormente Sítio do Picapau Amarelo);

Preferimos não afirmar categoricamente o título da narrativa, visto entendermos ser *O Sítio do Picapau Amarelo* o referencial de Lobato que os alunos dispunham na lembrança. No entanto, na hora em que foram distribuídas as cópias, falamos o título da história mais de uma vez. Observemos, na última fala do diálogo acima, como foi um achado para aqueles alunos saberem da existência de uma outra história do escritor, além do *Sítio do Picapau Amarelo*. Assim sendo, podemos dizer que a recepção inicial de *Cara de Coruja* estalou aos olhos dos colaboradores da pesquisa pelo conhecimento que já tinham acerca do universo da obra infanto-juvenil do escritor, que, neste caso, pode advir da adaptação para a televisão.

Prosseguimos a aula através do diálogo abaixo:

“– O QUE DIZ A HISTÓRIA ATÉ ONDE LEMOS? QUEM LEMBRA?”;

“– Dona Benta corta as unhas de Pedrinho... Ele tem bigodes de manga... Amarelo... E Pedrinho fez uma piscada para Emilia... Uma festa... convidou o Barba Azul [foi o mais citado]... Cinderela, Aladino... Rapunzel... (quatro alunas disseram) Peter Pan... as princesas dos contos de fada... Emilia e Pedrinho conversam piscando os olhos...”, (vozes misturadas);

“– AS MENINAS ESTÃO DIZENDO QUE CONVIDARAM RAPUNZEL, É VERDADE?”;

“– Nãooooo...” (responderam os outros);

“– MAS ESSES PERSONAGENS QUE VOCÊS ESTÃO FALANDO QUE TEM NESSA PRIMEIRA PARTE DE *CARA DE CORUJA*, VOCÊS ACHAM QUE ELAS VIRÃO PRO SÍTIO PARA ESTA FESTA?”;

“– Acha...”; “– Vai”;

“– ELAS ESTARÃO NESSA HISTÓRIA DO MESMO JEITO QUE NAS HISTÓRIAS DELES?”;

“– Não...”, (quase todos responderam);

“– POR QUÊ?”;

“– Eles vêm pra fazer outra história... uma festa”;

Da conversa acima, chamamos atenção para o cuidado que o professor deve ter quando o aluno-leitor faz uma inferência que não tem sustentabilidade no texto, como foi o caso da referência à Rapunzel, pois o texto literário não permite e nem endossa qualquer leitura: “um texto está aberto a muitas leituras, mas não a qualquer uma” (AMORIM, 2003, p. 61). Necessariamente, toda interpretação deve se encontrar no contexto de idéias apresentado no texto. Por esta razão, o “pormenor” deve aclarar e matizar o processo expressivo inteiro, isto é, “o dado particular é extremamente revelador” (BOSI, 2003, p. 471-472) e está articulado com o todo. Ao ouvirmos: “Rapunzel”, naquele momento, buscamos logo esclarecer de forma indireta às alunas, através dos colegas, que esta princesa não tinha sido convidada, porque ela não participa da história *Cara de Coruja*.

Outro ponto do diálogo que merece ser comentado é o levantamento do que os alunos esperam de todos os convidados que participarão da festa. O importante disso é a certeza que eles têm de que os personagens não estarão como se encontram em seus mundos; mais ainda, “eles vêm fazer uma outra história... uma festa”, como afirmou praticamente toda a turma. Pensamos que uma das razões que levam esses alunos a terem este entendimento pode advir do elemento “festa” e do termo “convite” que dão a idéia de movimento, de reunião de pessoas com o propósito de diversão. Uma outra razão estaria ligada à idéia do novo, daí a expressão “... uma outra história”. Ambas as razões parecem coexistir, para os alunos, numa interpretação de mudança no comportamento dos personagens que participarão da festa.

Ainda nos levantamentos das expectativas dos alunos temos:

- “– O QUE MAIS PODEMOS DIZER? POR EXEMPLO, DAS PRINCESAS DOS CONTOS DE FADAS, COMO BRANCA DE NEVE E CINDERELA, COMO SERÁ QUE ELAS ESTARÃO NESTA HISTÓRIA? ELAS ESTARÃO SOLTEIRAS OU CASADAS?”;
- “– Casada”, (vozes diversas);
- “– NO CASO DE CINDERELA, SERÁ QUE ELA VIRÁ COM O PRÍNCIPE DELA?”;
- “– Vem!”, (alguns disseram);
- “– Não!”, (gritaram outros);
- “– POR QUÊ VOCÊ ACHA QUE ELA NÃO VEM COM O PRÍNCIPE?”;
- “– Porque o convite só foi pra ela”, (seis alunos). “– Não...”, (outros);
- “– ENTÃO TERIA QUE TER UM OUTRO CONVITE?”;
- “– Não... Pode ser um pra os dois... colocar o nome dos dois....” (muitos);
- “– Pra família Cinderela”, (uns disseram);
- “– E BARBA AZUL?”;
- “– Ele é um monstro”, (muitos disseram);
- “– É malvado”, (outros).

É importante registrar que os alunos não conheciam a narrativa *Cara de Coruja*, tampouco havíamos adiantado detalhes sobre ela. Quando inferem que Cinderela estaria

casada na história foi uma interpretação deles; o que nos permite dizer que apenas com a leitura da parte inicial, **Preparativos**, e a introdução dialogada que fizemos da obra, via linguagem não verbal da capa do livro, o conhecimento de mundo deles já lhes permitia ter uma visão ampla da narrativa.

Interessa-nos notar, até este momento da aula, que quando é para se dizer algo sobre as princesas, os alunos não têm dúvida e afirmam convictamente o que pensam. Por outro lado, quando se trata do príncipe, as opiniões divergem, e neste caso, eles procuram justificar as dúvidas com o que conhecem de concreto, como nesta fala: “– porque o convite foi só pra ela”, mesmo assim não convencem os demais que contra-argumentam dizendo que pode ser para os dois ou para a “família Cinderela”. Para alguns alunos, o príncipe, enquanto marido, é como se fosse uma figura desnecessária à companhia das princesas na festa.

Deduzimos que, dentro desse entendimento deles, seja possível que a presença do príncipe viesse limitar as atitudes das princesas, visto estarem num contexto de uma festa, local onde se é possível conhecer pessoas novas para amizades e relacionamentos. A relatividade do ir e do não ir do príncipe à festa que os alunos põem em jogo nos faz concluir que eles encontram nas princesas uma maior identificação, razão pela qual colocam a figura do príncipe em segundo plano. Com base nisso, parece-nos que a figura masculina para os colaboradores da pesquisa carrega um certo pendor à rejeição. Observe-se a parte final do diálogo acima sobre Barba Azul.

Ao terminarmos este diálogo e primeiro momento da aula, iniciou-se o recreio dos alunos.

No segundo momento da aula, após o intervalo, os alunos estavam muito inquietos, então combinamos ficar cinco minutos sentados até que se passasse o calor das brincadeiras. A sugestão foi acatada por todos. Neste tempo, dois meninos e três meninas nos perguntaram se poderiam nos chamar de tio. Respondemos que sim: ficassem à vontade. No final da aula estes e mais duas meninas nos abraçaram carinhosamente quando nos despedíamos.

Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2000), Paulo Freire aponta os porquês dos alunos chamarem a professora de tia e as implicações dela aceitar ser chamada assim, ao invés de professora. Para ele, essa relação de parceria envolve fatores de ordem social, ideológica, afetiva e cultural.

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade

profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora*, de outro, desocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação (FREIRE, 2000, p. 11).

Essa identificação da professora como tia acarreta, segundo o autor, uma forma de fazer com que as professoras não lutem por melhorias salariais, tanto em escolas privadas quanto públicas, uma vez que uma tia não abandonaria ou prejudicaria seus sobrinhos. Por isto, considerar a professora como tia é pô-la em condições de parentesco, conseqüentemente, incluí-la à família, ou seja, transformá-la em um parente posticho.

De todos os fatores que tentam reduzir a professora em tia, o que mais se torna evidente para o escritor é o ideológico, por se constituir em uma armadilha na qual se tenta adocicar a vida da professora, isto é, “o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (FREIRE, 2000, p. 25).

Nenhuma das implicações, apontadas por Paulo Freire no livro acima citado, estiveram presentes quando nos deixamos ser chamado de tio pela turma, ou seja, para nós, mas para os alunos sim. Entendemos, naquele momento, que este tratamento dos alunos para conosco seria uma forma de estabelecermos uma maior proximidade e conquistarmos a confiança deles, bem como, caso recusássemos, talvez não pudessemos desenvolver nossa pesquisa satisfatoriamente porque poderia haver um clima de antipatia, por estarem habituados a chamar a professora deles de tia.

Passados os cinco minutos, retornamos à aula com a leitura em voz alta do tópico **CINDERELA**. No término, iniciamos o seguinte diálogo:

“– O QUE PODEMOS DIZER DESSE ITEM CINDERELA?”;

“– A Cinderela tava casada”, (indagaram algumas alunas);

“– o sapato dela era de couro”, (uns alunos);

“– Uma carruagem parou e trazia Cinderela nela” ;

“– Ai depois, eles receberam a princesa...”

“– ISSO... RABICÓ RECEBEU A PRINCESA CINDERELA NA ENTRADA... QUANDO RABICÓ A RECEPCIONA, ELE DIZ QUE ELA É A..... [os alunos completaram bem alto]

“– ... princesa das botinas de vidro”.

“– NARIZINHO NESSE MOMENTO FICA FURIOSA COM ELE. ELA DIZ O QUE COM ELE?”;

Nesta hora houve um instante de silêncio, então fomos à narrativa e relemos a seguinte passagem:

– Como é estúpido! – exclamou Narizinho. Cinderela é casada e não usa "botinas de vidro". Uma botina de vidro de garrafa precisa você no focinho... (CC, 1931, p. 95).

Todos riram porque, segundo eles, foi engraçado a botina de vidro no focinho. Então prosseguimos a aula perguntando:

“– QUEM LEMBRA DO CONTO *CINDERELA*?”;
 “– Eu...”, (quase todos responderam);
 “– Cinderela tinha um sapato de cristal”, (expressaram umas meninas);
 “– Ela vai num baile”, (complementou outra);
 “– *E aqui, em Cara de Coruja, ela tem sapatos de quê?*”;
 “– De garrafa.... de vidro...”, (retorquiram);

Os trechos iniciais do item **Cinderela** confirmaram a expectativa anteriormente levantada pelos alunos de que ela estaria casada nesta história de Lobato. Ao buscarmos saber o que eles lembravam do conto clássico, estávamos tentando estabelecer semelhanças e diferenças entre as duas personagens, além de resgatar o que sabem do conto. Quando respondem que Cinderela "... tinha um sapato de cristal" e "foi a um baile" na verdade os alunos estão indo aos pontos cruciais do conto, isto é, aos elementos que levam a protagonista à felicidade. Isto nos conduz ao entendimento de que os momentos felizes, juntamente com o triunfo da Gata Borracheira, são as partes com as quais os colaboradores encontram identificação.

As falas no diálogo acima nos mostram também que, tão logo Cinderela apareceu em *Cara de Coruja*, os alunos perceberam as modificações que o autor faz com a personagem. Assim sendo, o que entra em evidência é a intertextualidade das semelhanças e das diferenças.

Dando continuidade, fizemos uma releitura do parágrafo abaixo e fomos aos comentários:

Depois foi receber a famosa princesa, à qual fez uma grande mesura, dizendo: "Assalam alêikan!" Cinderela admirou aquele modo oriental de saudação, que Narizinho tinha aprendido num volume das *Mil e Uma Noites*, e como também entendesse muito de coisas orientais, porque ia a muitas festas do príncipe Codadad e outros, respondeu na mesma língua: "Alêikan assalam!" (CC, 1931, p. 95).

“– AQUI DIZ QUE CINDERELA IA A FESTAS, E NO CONTO?”;
 “– Ela ia”; “– foi um baile”;
 “– QUE BAILE FOI ESSE?”;
 “– Do príncipe”, (diversas vozes);
 “– CINDERELA NA HISTÓRIA DELA, PODIA IR A FESTAS SOZINHA?”;
 “– Não... ela ia com o príncipe”;
 “– ...ou ia com uma pessoa acompanhando”, (outras alunas);

A partir das perguntas e das respostas acima notamos que os alunos têm consciência dos contextos ideológicos representados no conto. Como por exemplo, o fato de Cinderela não poder ir sozinha às festas, evidência histórica da dependência da mulher ao homem e da necessidade de que alguém a acompanhe: visão sociocultural de domínio e controle. Observemos que esse entendimento dos colaboradores já constitui uma intertextualidade encontrável num *eixo parafrásico*. Ora, no conto, Cinderela vai ao baile sozinha, solteira e desacompanhada e lá é que encontra o príncipe. Para os alunos envolvidos nesta pesquisa, conforme as respostas acima, a festa é do príncipe, mas Cinderela já vai com ele, se não, na companhia de alguém. Em outras palavras, os alunos fazem acréscimos ao conto sem que haja o despreendimento do eixo central dele, apresentado por Perrault em *A Gata Borralheira*, e por Grimm em *Cinderela*.

A interação dos alunos com *Cara de Coruja* possibilita que captem via imaginação e reformulem a imagem de Cinderela e do príncipe, ou seja, que experimentem o efeito que a obra lhes suscita, pois este depende da participação do leitor e sua leitura.

Continuamos o debate, relendo o trecho que segue:

– Faça o favor de sentar-se, princesa! – disse a menina indicando uma cadeira de espaldar marcado com as iniciais G. B. (Gata Boarralheira) em grandes letras de ouro – letras recortadas em casca de laranja por Pedrinho. Depois fez as apresentações: – Permita-me, senhora princesa, que apresente meu primo Pedrinho, o conde dos Bigodes de Manga, e a minha amiga Emília, marquesa de Rabicó.

Pedrinho saudou Cinderela com uma curvatura de cabeça. Já Emília esqueceu todas as recomendações e enfiou-se debaixo da cadeira de Cinderela para ver bem de perto os seus famosos pés calçados no menor sapatinho do mundo. A menina horrorizou-se com aquela inconveniência; Cinderela, porém, achou muita graça. Pôs Emília no colo, dizendo:

– Já a conheço de fama!

A boneca tomou conta dela imediatamente.

– Também eu conheço toda a sua história. Mas há um ponto que não entendo bem. É a respeito dos tais sapatinhos. Um livro diz que eram de cristal; outro diz que eram de cetim. Afinal de contas estou vendo você com sapatinhos de couro... (CC, 1931, p. 95).

À medida que relíamos o fragmento acima, alguns alunos nos acompanharam também em voz alta. Logo em seguida estabelecemos a conversa adiante:

“– ESSA CINDERELA DE LOBATO, USA OS MESMOS SAPATINHOS QUE USA NA HISTÓRIA DELA?”;

“– Não”, (grande parte da turma);

“– ELA USA SAPATINHOS DE QUÊ?”;

“– De couro”, (gritaram);

“– E POR QUE ELA USA SAPATINHOS DE COURO?”;

“– Pru quê num faz calos”, (disse um aluno);

“– O sapatinho de cristal faz calo”, (acrescentou outra aluna);

- “– É VERDADE ISSO... O SAPATINHO DE CRISTAL FAZ CALOS?”;
- “– Não... é o de vidro”;
- “– Nãooooo....” (falaram outros);

Pela conversa anterior, notamos que, nas opiniões divergentes do sapatinho de cristal, de vidro e de couro, é estabelecido um ponto de contato entre o real e a fantasia. No entendimento do que seria o uso real daquele calçado, o sapatinho de cristal ou vidro faz calos. Isto leva alguns alunos compreenderem ser melhor o de couro, como o próprio Lobato afirma na citação abaixo. Na compreensão do fabuloso, nenhum deles incomoda porque tudo se ajusta perfeitamente. Assim sendo, uma parte dos participantes da aula interpretam esta passagem de *Cara de Coruja* pela ótica do conhecimento de mundo e outra parte pela perspectiva do imaginário.

Indo adiante, prosseguimos a aula relendo:

Cinderela riu-se muito da questão e respondeu que na verdade fora com sapatinhos de cristal ao famoso baile onde se encontrou com o príncipe pela primeira vez. Mas que esses sapatinhos não eram nada cômodos, faziam calos; por isso só usava sapatinhos de camurça.

- E de que número?
- Trinta.
- Trinta? – exclamou a boneca admirada. Então meu pé é muito menor, porque o meu número é 3 – e no entanto nunca me apareceu nenhum príncipe encantado!...
- Sim – disse a princesa – mas ainda pode aparecer. Não perca a esperança, Emília!... (CC, 1931, p. 95).

Após termos relido o fragmento acima, fizemos as seguintes perguntas:

- “– POR QUE EMÍLIA SE ADMIRA COM O TAMANHO DOS PÉS DE CINDERELA?”;
- “– Por que o pé dela é mais pequeno”;
- “– ISSO MESMO, [dissemos]. O PÉ DELA É MENOR E NO ENTANTO NÃO APARECEU NENHUM..... (complementaram bem alto) “– ... príncipe”;
- “– E O QUE VOCÊS ACHAM DISSO? DEVERIA APARECER?”;
- “– Deveria”, (um e outro falou);
- “– Não!!... que ela é muito pequena”, (retorquiram cinco meninas);
- “– ELA É MUITO PEQUENA... MAS PORQUE DEVERIA APARECER?”;
- “– Porque ela é uma marquesa”, (outra respondeu);
- “– MAS ELA NÃO É UMA BONECA?”;
- “– É...”, (muitos em uma única voz);
- “– E CINDERELA É O QUE?”;
- “– Éééé... uma princesa”, (responderam);
- “– ENTÃO DEVERIA APARECER UM CASAMENTO PARA EMÍLIA PORQUE ELA É UMA MARQUESA... MAS ELA NÃO É UMA BONECA FEITA DE PANO?”;
- “– Ééééé....”;
- “– E CINDERELA É UMA BONECA?”;
- “– Não”;
- “– E POR QUE ELA NÃO É UMA BONECA?”;

“– ela tem carne e osso...”; “– ela tem pé e pescoço...”; “– tem veia...”; “– tem tudo, mais não é de pano”; “– ei, ei... [duas meninas puxaram-nos pelo braço, pois à medida que debatíamos caminhávamos pela sala entre as carteiras] tio... e ela fala”;
 “– MAS EMÍLIA TAMBÉM TEM PÉ E PESCOÇO”, (dissemos);
 “– Mais... ela é feita de pano”;

No diálogo acima, procuramos observar como os alunos estavam entendendo o jogo de perguntas e respostas encadeado por Emília. A comparação entre a boneca e Cinderela nos possibilita verificar como ocorreu para eles a compreensão dos personagens reais com os imaginários na obra *Cara de Coruja*. Percebamos que aqueles criados por Lobato são, para os colaboradores, semelhantes às pessoas reais com carne, osso, pescoço, etc., tal qual os que vêm dos contos de fadas. Na verdade, são crianças como eles e não uma transfiguração do real. Observemos que mesmo Emília, sendo marquesa, não pode se casar com um príncipe porque é uma boneca e este privilégio reserva-se àquelas personagens que, mesmo sendo imaginárias, em relação aos protagonistas lobatianos, se tornam reais, no caso Cinderela. Nesta mistura de realidade e fantasia, a boneca deixa de ser gente e passa a ser um brinquedo e, como tal, não adquire tamanho suficiente para se casar com um príncipe encantado.

Assim sendo, quando o assunto é Emília e as princesas dos contos de fadas, o que fala mais alto para os alunos e tem maior relevância são os seres do mundo fabuloso, pois são pessoas de verdade e não de “pano”, como afirmam. A intertextualidade de Cinderela nessa passagem da obra sacode com os conceitos de real e imaginário dos alunos.

Depois do diálogo anterior, voltamos à narrativa e relemos:

– Há outro ponto que me causa dúvidas, continuou a boneca. Que é que acontece para sua madrasta e suas irmãs, afinal de contas? Um livro diz que foram condenadas à morte pelo príncipe; outro diz que um pombinho furou os olhos das duas...
 – Nada disso aconteceu – disse Cinderela. Perdoei-lhes o mal que me fizeram – e hoje já estão curadas da maldade e vivem contentes numa casinha que lhes dei, bem atrás do meu castelo.
 – Como a senhora é boa! Se fosse comigo, eu não perdoava! Sou mazinha. Tia Nastácia se esqueceu de me botar coração, quando me fez... (CC, 1931, p. 95).

E dando prosseguimento às discussões indagamos aos alunos:

“– QUAIS SÃO OS FINAIS DAS HISTÓRIAS DO CONTO DE CINDERELA?”;
 “– Tem um que diz que a madrasta fica trabalhando pra Cinderela...”, (um aluno), “– ... e as duas filhas também” (outros complementaram);
 “– Tio, tem uma outra história que diz que dois passarinhos furaram os olhos dela”;

- “– Tem outro que diz... elas ficaram sendo empregadas” (outro aluno);
 “– A MADRASTA E AS DUAS FILHAS, O QUE ELAS FAZIAM COM CINDERELA?”;
 “– Metia a pêêia” (uma aluna rapidamente responde gesticulando com um dos braços);
 “– Fazia Cinderela de empregada”;
 “– Tinha que deixar o chão bem limpo... com muito brilho”;
 “– O QUE VOCÊS ACHAM DESSES FINS DA MADRASTA E DAS IRMÃS DE CINDERELA? QUE FIM VOCÊS DARIAM?”;
 “– Matar todas duas” (afirmou com veemência um aluno);
 “– Pegar as duas, amarrar num galho e torar a cabeça”, (duas alunas);
 “– Botá-las no tronco e dar chicotadas”, (dois alunos);
 “– Fazer elas trabalhar bem muito”, (vários);
 “– Obrigar elas comer muitas coisas estragadas e dava muita pisa”, (aluna);
 “– Amarrar no pé da mesa”;
 “– MAS EM CARA DE CORUJA, CINDERELA DIZ À EMILIA: (relemos)

Nada disso aconteceu – disse Cinderela. Perdoei-lhes o mal que me fizeram – e hoje já estão curadas da maldade e vivem contentes numa casinha que lhes dei, bem atrás do meu castelo (CC, 1931, p. 95).

- “– ISSO QUE CINDERELA FEZ ESTÁ CERTO?”;
 “– Tá” (alguns falaram);
 “–... muito certo”;
 “– Num tá certo não! Tio”, (expressaram outros);
 “– E POR QUE NÃO ESTÁ CERTO?”;
 “– Tem que matar as duas... porque elas foram ruim com Cinderela”;
 “– QUAL A MELHOR, A CINDERELA DE CARA DE CORUJA OU A DO CONTO?”;
 “–No conto...” (alguns); “–... no conto tá melhor...” (outros);
 “– POR QUÊ?”;
 “– Num tá com cara de coruja”;
 “– E porque também ela num tá casada”;
 “– E ela tá muito linda como eu”;
 “– ENTÃO... O QUE TEM DE DIFERENTE NESTA CINDERELA DE CARA DE CORUJA?”
 “– O sapatinho não é de cristal...”; “– ... é de couro”; “– É casada...”;

Vemos neste diálogo que o intertexto *Cara de Coruja* traz à memória dos alunos os detalhes e os acontecimentos das versões de *A Gata Borralheira* e de *Cinderela*. Verificamos isto no início da discussão sobre o desfecho da madrasta e suas filhas: finais que dividem as opiniões dos alunos. Se por um lado alguns se comprazem com o drástico e o vingativo; por outro, certos alunos preferem o perdão e a felicidade geral para todos os personagens do conto.

Os que compartilham do sentimento de vingança e crueldade podem estar incluindo aí uma expressão de seu convívio sociocultural, visto serem aqueles alunos que brigam com os colegas da rua onde moram, discutem com os da escola e conhecem a realidade da execução dos trabalhos domésticos, como afirmam nas respostas dadas no QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS. Neste contexto, adicione-se a absorção do que é transmitido pela televisão; isto é, programas nos quais a violência predomina e novelas

que mostram negros sendo postos no tronco para serem chicoteados²⁵. Aí encontramos a justificativa para a resposta adiante: “– Botá-las [a madrasta e suas filhas] no tronco e dar chicotadas”.

De fato, notamos que o intertexto *Cara de Coruja*, nesta passagem da narrativa, fala aos colaboradores a partir da experiência empírica da violência praticada contra eles pelos familiares, por isto, a identificação deles com a vingança e com a personagem que triunfa no final dos sofrimentos. Podemos dizer ainda que este é um dos pontos que caracteriza a intertextualidade dentro desta narrativa lobatiana: a identificação do representado no texto com a realidade do leitor.

Os finais que eles dariam às vilãs do conto nos chamam atenção porque todos nos parecem ser violentos demais. Este, “– Pegar as duas, amarrar num galho e torar a cabeça”, soa-nos como se a morte não fosse suficiente, mas sim o sofrimento, idéia reiterada com este outro fim: “– Obrigar elas comer muitas coisas estragadas e dava muita pisa”.

Entretanto, quando lemos que Cinderela as perdoou, uma parte da turma demonstrou estar aliviada e o silêncio perdurou por alguns segundos, antes de continuarmos com o diálogo. Com esta atitude dos alunos, entendemos, por um lado, que as palavras de perdão de Cinderela os fez ver, ou talvez lembrar, os princípios religiosos, pois grande parte da turma frequenta igrejas evangélicas e lêem livros de histórias bíblicas e, por outro, que pode ter havido uma interferência nossa na opinião deles, por termos assumido uma postura um tanto maniqueísta quando fizemos uso, inconscientemente, no diálogo, dos vocábulos: “certo” e “melhor” e isto, portanto, pode ter influenciado, ou até mesmo, retirado o prazer catártico. Entretanto, vale lembrar que a identificação ou catarse do leitor com o texto independe do intertexto.

A conversa final do diálogo é fundamental neste nosso estudo da intertextualidade de Cinderela em *Cara de Coruja*. Para os colaboradores, até este momento da narrativa, a Cinderela traçada por Lobato não lhes agradou. Todas as mudanças feitas à personagem pelo escritor não conseguiram conquistá-los. O que de fato verificamos, de acordo com as respostas deles no último diálogo, é que a Cinderela lobatiana não tem ares de imaginação, de fantástico, ou melhor, de encantamento como a do conto, mas sim a aparência de uma personagem real, portanto, desprovida da beleza das fadas.

²⁵ No período da pesquisa estava sendo exibido pela Rede Globo de Televisão, no horário das dezoito horas, a novela “Sinhá Moça”, cujo enredo priorizava os sofrimentos e a violência praticada pelos brancos contra os escravos negros na época do Império brasileiro.

Até aqui, observamos que os alunos estão vivenciando a obra no que há de imaginação e encantamento e a Cinderela que se evidencia é a do conto porque está revestida de magia e não de realismo e lógica como a de Lobato.

Acabada a discussão sobre Cinderela fizemos uma apresentação oral da parte de **Branca de Neve** e combinamos de lê-la e debatê-la no dia seguinte.

4.3.2. O MEU MUNDO DÁ VIDA A CARA DE CORUJA

No segundo dia, 01/08, a aula teve duração de duas horas seguidas, das 13:00h às 15:00h. Reiniciamos a pesquisa aplicando o restante do QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS, da 15ª à 39ª questão. Os principais motivos para este questionário ter sido aplicado em duas etapas foi à comprovação *in loco*, no primeiro encontro, de que precisaríamos de maiores informações sobre a vida afetiva, social e familiar dos colaboradores, pois alguns deles no recreio brigavam com os colegas e mostravam-se muito violentos com os possíveis fins que dariam à madrasta e às irmãs de Cinderela.

Recolhemos o questionário, quando o responderam e, antes de entregar a eles uma cópia dos subtítulos, **Branca de Neve**, **O Pequeno Polegar** e **Barba Azul**, de *Cara de Coruja*, fizemos uma ligeira retomada de tudo que havíamos visto no dia anterior. Como já havíamos contado o tópico **Branca de Neve**, passamos à leitura dele e depois começamos o diálogo abaixo:

“– QUEM PODE ME DIZER O QUE MAIS GOSTOU NESSA PARTE DE CARA DE CORUJA QUE FALA DE BRANCA DE NEVE?”;

“– Eu gostei na parte em que Rabicó diz sempre errado e Narizinho se zanga...” , (uma menina e dois meninos);

“– A parte que Narizinho corrigia ele”, (um menino);

“– Porque ele é muito engraçado e o Visconde com o binóculo” (outro menino);

“– Do beliscão”

“– POR QUÊ?”;

“– Ele disse ai!!!”;

Fomos à narrativa e reiteramos as palavras dos alunos com a leitura dos trechos adiante:

1.

E foi isso mesmo. Minutos depois ouviu-se um *toc, toc, toc*. O marquês abriu a porta e anunciou:

– A princesa Branca das Neves.

Narizinho danou outra vez.

– Branca de Neve, bobo! – corrigiu de passagem, indo receber a recém-chegada (CC, 1931, p. 96).

2.

– As senhoras Pé de Rosa Branca e Pé de Rosa Vermelha!

Desta vez Narizinho deu-lhe um beliscão disfarçado, enquanto recebia as duas princesas. Rosa Branca disse logo ao entrar:

– A Bela Adormecida manda comunicar que não pode vir (CC, 1931, p. 96).

Notamos, quando liamos em voz alta, que, na passagem em que Rabicó anuncia Rosa Vermelha e Rosa Branca, muitos gargalharam e outros riram discretamente.

“– QUEM MAIS PODE DIZER O QUE GOSTOU NESTA PARTE DE BRANCA DE NEVE?”;

“– Quando Rabicó fala Pé de Rosa Branca e Pé de Rosa Vermelha porque foi engraçado”;

“– ISSO LHE LEMBROU O QUÊ?”;

“– Um pé de árvore...”; “– ... e é um nome diferente”;

“– Quando Branca de Neve deu um espelho Mágico a Emília”;

“– ÓTIMO... POR QUÊ?”;

“– Emília ficou muito feliz... e foi perguntar a ele quem era mais bonita”;

“– QUEM USA O ESPELHO NO CONTO *BRANCA DE NEVE*?”;

“– A bruxa”;

“– E QUEM VAI USAR EM *CARA DE CORUJA*?”;

“– Emília”;

“– SE O ESPELHO, NA HISTÓRIA DE BRANCA, É DA BRUXA COMO É QUE BRANCA DE NEVE DÁ ELE A EMÍLIA?”;

“– Ela pegou o espelho da bruxa”;

“– Eu gostei quando Branca de Neve contou toda a história da vida dela e quando prometeu vir brincar com Emília outras vezes”;

“– E PORQUE VOCÊ GOSTOU DESSA PARTE?”;

“– Porque ela falou da vida dela...”;

“– Quando Rabicó troca os nomes: diz Branca das Neves...”;

“– Na hora que Emília pede um dos anões pra ajudar Nastácia e Branca de Neve diz que não pode dar porque são sete e não pode tirar um... e pé de Rosa Branca diz que são pequenos e pestinhas... são perigosos”;

“– QUAL DELES É MELHOR PRA VOCÊ... OS BONZINHOS OU OS MAUS?”;

“– Os bonzinhos porque cuidaram de Branca de Neve quando ela estava desmaiada da maçã”, (mais de um aluno respondeu);

No meio deles, um menino não gostava de nada e não quis falar o porquê. Em outra hora chegamos perto dele e indagamos, mas não obtivemos sucesso. Ao responder o questionário aplicado no final da pesquisa: ALUNOS: QUESTIONÁRIO 2 (cf. Anexo 2), seu posicionamento permanecia o mesmo: “– Não gostei de nada porque tudo é chato”.

Tivemos interesse em compreender seu comportamento alheio às leituras da obra porque também entendemos que a recusa e a rejeição podem fazer parte da recepção do objeto artístico literário. O interessante é que, ao perguntarmos no questionário acima citado *Quais foram os aspectos que você mais gostou em Cara de Coruja?*, este aluno respondeu: "eu não gosto de nem uma parte", porém na questão de número 09 do QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS, aplicado no início da pesquisa: *O que mais lhe chama atenção nos contos de fadas? Por quê?* Sua expressão é a seguinte: "Eu acho muito bom Eu fico alegri com a magica da fada e Eu não acho bom a magica da brucha". Por estas respostas, chegamos à conclusão que a narrativa de Lobato, para ele, mesmo estando presente as princesas e os príncipes, não tinha a magia que há nos contos de *A Gata Borralheira* e de *Cinderela*.

"– EM RELAÇÃO À AMIZADE DE BRANCA DE NEVE E CINDERELA, NO CONTO DE CADA UMA, ELAS SE CONHECEM?";

"– Não..." (todos disseram);

"– ENTÃO POR QUE ELAS SE CONHECEM AQUI NA HISTÓRIA DE LOBATO?";

"– Ah!... porque elas se conhecem e são amigas";

"– E DE ONDE ELAS SE CONHECEM?";

"– É que elas moram perto";

"– Por causa do casamento de Cinderela... daí elas andam nas outras histórias".

Para a leitura das partes de **O Pequeno Polegar** e **Barba Azul**, dividimos a turma da seguinte forma: metade dos alunos leu esta e a outra leu aquela. Depois de certo tempo, lemos **O Pequeno Polegar** e prosseguimos a aula com a seguinte conversa:

"– QUEM PODE DIZER ALGUMA COISA SOBRE O PEQUENO POLEGAR DE CARA DE CORUJA?";

"– Essa história é diferente";

"– Emília dá um pito ao Pequeno Polegar pra ele se esconder dentro";

"– ELA DÁ POR QUE QUER?";

"– Ela é muito interesseira... ela gosta de receber, agora dar!?!";

"– Ela só deu o pito porque ela pensava que ele ia dar as botas de sete léguas a ela..." (outro aluno continuou o pensamento gesticulando com as mãos) "... pra ela ficar brincando de vai lá, vem cá... vai lá... vem cá ...";

"– O QUE É ENGRAÇADO NESSA PARTE DO PEQUENO POLEGAR?";

"– O interesse da Emília", (muitos);

"– É CERTO TERMOS INTERESSE NAS COISAS DO OUTRO?";

"– Não, é feio";

"– NA OPINIÃO DE VOCÊS, SE O PEQUENO POLEGAR DEIXAR AS BOTAS COM EMILIA, ELA VAI DEVOLVER?";

"– Não!!!!" (todos falaram alto);

"– ...porque ela é muito interesseira...";

A turma apreendeu bem o balanço que Lobato faz ao longo da narrativa: o personagem e seu objeto característico (Cinderela e a varinha de condão, Branca de Neve e o espelho mágico, Rosa Branca e Rosa Vermelha e o anão de barba comprida, o Pequeno Polegar e as botas de sete léguas, Barba Azul e as seis cabeças das mulheres que ele matou, Aladino e a lâmpada mágica, Ali Babá e os quarenta ladrões). Movimento que não só relembra ao leitor os personagens e suas características, mas também o conto em si e aponta o que poderia ser “ilógico”, se visto sob a perspectiva da razão. No caso do Pequeno Polegar, por exemplo, o raciocínio de real e irreal, possível e ilógico, se evidencia nas palavras abaixo de Rabicó:

Logo depois ouviu-se um *tic, tic, tic*, na porta, e Rabicó anunciou:
 – Um senhor pingo de gente com umas botas maiores do que ele! (CC, 1931, p. 97, grifo nosso).

Continuando a aula fizemos a leitura de **BARBA AZUL**. No final, tivemos os seguintes comentários:

“– O QUE MAIS CHAMA ATENÇÃO NA PARTE DO **BARBA AZUL**?”
 “– O beijo que Cinderela dá no Pequeno Polegar e no Gato de Botas”
 (meninos e meninas);
 “– E MESMO!?”;
 “– Ééé... tio. Eles ficaram doidinhos por causa do beijo dela...”;
 “– POR QUÊ?”;
 “– Porque ela é muito bonita”, (muitos);
 “– Eles ficaram vermelhos”;
 “– De toda cor... rosa, verde”;
 “– todo roxo...”;
 “– vermelho”;
 “– ISSO É SINAL DE QUÊ?”;
 “– É sinal de que ele gostou do beijo...”, (três meninas e um menino);
 “– E O QUE MAIS VOCÊS GOSTARAM EM BARBA AZUL?”;
 “– A curiosidade de Narizinho e das princesas de ver se a cor da barba de Barba Azul era mesmo azul, mais estavam morrendo de medo”;
 “– Emília que quer a lâmpada pra ficar pedindo desejo, eu acho...”;
 “– E QUAL SERIA O DESEJO DE EMÍLIA?”;
 “– Pedir tudo que havia no mundo”;
 “– SE FOSSE VOCÊ O QUE PEDIRIA A LÂMPADA DE ALADINO?”;
 “– Muita coisa... (um aluno);
 “– Um bocado de hotel pra ser rico”, (outro aluno);
 “– Sei lá”;

Da conversa acima, deduzimos que há uma atualização pelos alunos da cena do beijo que Cinderela dá em Aladino e em o Gato de Botas. Os colaboradores acrescentam as possíveis reações dos dois ao receberem o beijo. Eles descrevem a emoção que os personagens masculinos sentiram. O que Lobato não faz. Apenas diz, na voz do narrador: “... minutos depois voltaram os dois, cada qual segurando a vara por

uma ponta. Tanta foi a alegria da pobre princesa que deu um beijo na testa de cada um” (CC, 1931, p. 98).

Observamos que, na verdade, o beijo se trata de um ato de retribuição e agradecimento. Uma atitude de carinho de Cinderela por ficar feliz em ver sua varinha fora de perigo. Mas, para os alunos, essa cena se constitui num enamoramento, num indício de desejo e atração, numa revelação de sentimentos. Razões pelas quais, de acordo com os colaboradores, Aladino e o Gato de Botas ficam de outra cor: “roxo”, “verde” e “vermelho”.

Parece-nos que a experiência estética experimentada pelos alunos neste episódio da narrativa possibilita que eles se posicionem de forma autônoma, aprovando a cena criada pelo escritor. A identificação que eles vivenciam com a experiência dos personagens é transformada em uma realidade do cotidiano deles.

Nesta reação dos colaboradores da pesquisa vemos as relações da *poiesis*, da *aisthesis* e da *katharsis*. Para Lima (1979, p. 102), essas três categorias da experiência estética podem estabelecer relações de seqüência e neste caso o escritor pode assumir o papel de leitor, passando, portanto, da *poiesis* para a *aisthesis*. Entretanto, ele não poderá ler e escrever, produzir e receber ao mesmo tempo, daí a importância de se observar as leituras feitas ao longo dos tempos de uma determinada obra literária:

Quando o leitor contemporâneo ou as gerações posteriores receberem o texto, revelar-se-á o hiato quanto à *poiesis*, pois o autor não pode subordinar a recepção ao propósito com que compusera a obra: a obra realizada desdobra, na *aisthesis* e na interpretação sucessivas, uma multiplicidade de significados que, de muito, ultrapassa o horizonte de sua origem. A relação entre *poiesis* e *katharsis* tanto pode se dirigir ao destinatário, que deve ser persuadido ou ensinado pela retórica do texto, quanto remeter ao próprio produtor: o autor pode tematizar expressamente o “poetar do poetar”, como se a liberação de sua psique fosse um efeito da *poiesis* (LIMA, 1979, p. 102).

Deste modo, podemos dizer que os alunos compreendem e percebem o beijo de Cinderela como uma informação sobre o mundo do outro e que, no entanto, faz também parte do universo deles. Esta compreensão se lhes mostra a partir das relações das categorias acima.

4.3.3. PREFIRO A CINDERELA CLÁSSICA PORQUE É MÁGICA

O terceiro e último encontro, em 02/08, teve duração de duas horas e quinze minutos ininterruptos, das 13:00h às 15:15h. Nele, terminamos a leitura da narrativa e aplicamos o segundo questionário: ALUNOS: QUESTIONÁRIO 2 (cf. Anexo 02), composto de nove questões. Ao entregarmos as cópias da narrativa, percebemos que alguns alunos mostraram uma certa resistência em fazer a leitura. Diante disso, fizemos o seguinte: a) dividimos a turma em quatro grupos de leituras: um leu **Outros convidados**, outro leu **A coroinha** e os outros dois **A varinha de condão**. O fim da história, **A partida**, ficou para nós lermos; b) a leitura foi compartilhada, ou seja, fomos a cada equipe e lemos com eles, deixando uma parte do item correspondente ao grupo para ser lida. Neste momento em que acompanhamos de perto cada equipe, não explicamos nada, apenas lemos. Sempre continuávamos a leitura do ponto onde a equipe estava lendo ou havia parado. Este foi um instante no qual observamos, mais detidamente, as reações dos alunos diante da obra. A medida em que íamos lendo, um e outro, em certas passagens, riam, eram tomados de seriedade, diziam sou Emília, sou Aladino, Pedrinho ou mexiam com um colega dizendo: “– isso parece com tu”, etc. No geral, o encanto deles era expresso através do riso e da vontade de ler mais e o humor era o que os prendia à leitura.

Ao término da assistência a todas as equipes, passamos ao debate de **A COROINHA**:

“– O QUE LEMOS EM A COROINHA?”;

“– A Branca de Neve perguntou a... como era o nome dela, que era Capinha Vermelha ou era Capuzinho Vermelho”, (uma menina);

“– ÓTIMO! TEMOS A CHEGADA DE CHAPEUZINHO VERMELHO NA FESTA. E PORQUE EMÍLIA QUER SABER O VERDADEIRO NOME DE CHAPEUZINHO VERMELHO?”;

“– Porque dona Benta foi quem fez a capinha vermelha, aí todo mundo chama ela de Capuzinho Vermelho”;

“– NESSA PARTE DA HISTÓRIA, TEM UM BAILE, COMO É ESSE BAILE?”;

“– As princesas dançam com os príncipes que Narizinho vai chamar”;

“– CINDERELA DANÇA?”;

“– Não... (gritaram) pra não estragar o seu sapatinho”;

“– QUAIS ERAM OS SAPATINHOS DE CINDERELA?”;

“– Sapatinhos de couro”;

“– E O DE CRISTAL É DE QUE HISTÓRIA?”;

“– Da outra Cinderela”;

“– TEM UM MOMENTO EM QUE TODOS VÃO TOMAR CAFÉ. QUEM NÃO QUER TOMAR CAFÉ?”;

“– Cinderela”;

“– POR QUE?”;

“– Pra ela não ficar morena”;

“– CINDERELA É DE QUE COR EM CARA DE CORUJA?”;

“– Branca”;

- “– E NO CONTO?”;
- “– Branca”;
- “– O QUE VOCÊS ACHAM DELA NÃO QUERER TOMAR CAFÉ?”;
- “– Não é certo...” (uns);
- “– Não tem condição... uma pessoa branca não tomar café pra não ficar preta”;
- “– MAS EMÍLIA FALA QUE DE TANTO TIA NASTÁCIA TOMAR CAFÉ ELA FICOU PRETA. E AÍ?”;
- “– É mentira, ela inventou isso...” (outros);
- “– ... se não fosse mentira era só uma lenda”;

Vemos que os alunos têm bem definido que a Cinderela de Lobato, em certos aspectos, é diferente da protagonista do conto clássico, uma vez que reafirmam que os sapatinhos dessa são de cristal e os daquela são de couro. No entanto, quando a conversa envereda pelos traços físicos, a personagem lobatiana é igual à protagonista do conto. Por isto, as duas têm cor “branca” e são “muito bonitas”.

Quanto às atitudes da Cinderela de *Cara de Coruja*, eles julgam serem “sem condição” ela não querer dançar para não estragar os sapatinhos e deixar de tomar café para não ficar preta. Tudo lhes parece sem lógica, distante da realidade que conhecem, daí, não aceitam que tia Nastácia seja negra por ter tomado café.

Para entendermos melhor este pensamento enfatizamos a personagem tia Nastácia e a reação deles foi que ela não é negra por ter tomado muito café. Isso é história inventada pela boneca Emília. Mais ainda, se não for isto, é uma lenda.

Os alunos experimentam na leitura o espírito de leituras da época da obra, as condições sociais e a disposição do autor em qualificar uma personagem negra no meio de tantas princesas. Assim, temos a evidência de que o texto literário não perde sua capacidade de comunicação depois que seu tempo passou, isto é, ele fala mesmo depois que sua “mensagem” se tornou histórica (ISER, 1996, p. 40) e esse falar adquire os novos significados atribuídos pelo leitor. Deste modo, a obra literária, quando lida, é refeita pelo leitor que está envolvido por normas sociais e históricas diferentes das que eram vigentes na época em que o texto foi escrito. Assim sendo, o intertexto, *Cara de Coruja*, aguça, atualiza, na memória das leitoras, aspectos socioculturais ainda em vigor no momento da leitura, ou já redimensionados.

Ao terminar este debate, recontamos, com a ajuda dos alunos, **A varinha de Condão** e em seguida dialogamos, como se segue:

- “– O QUE DIZ TANTO A PARTE DA VARINHA DE CONDÃO?”;
- “– Diz que tem um lobo... e quando ele chega lá, todas as princesas caem no chão”;
- “– Chega um lobo lá, batendo, aranhando... arrebentou a porta e tia Nastácia dá umas vassouradas nele e ele vai se´mbora” (três meninas recontaram, uma complementando as outras, esta parte da narrativa e disseram que foi muito engraçado e interessante);

- “– E O TÍTULO A VARINHA DE CONDÃO, LEMBRA O QUÊ?”;
 “– Varinha de condão... é esse negócio de fadas”, (um aluno);
 “– ISSO MESMO. E LEMBRA QUE CONTO?”;
 “– Cinderela”;
 “– LÁ EM CINDERELA, DE QUEM É A VARINHA DE CONDÃO?”;
 “– Da fada madrinha”;
 “– Da bruxa”;
 “– SE LÁ É DA FADA MADRINHA, COMO É QUE AQUI EM CARA DE CORUJA É DE CINDERELA?”;
 “– Acho que ela deu, emprestou né... alguma coisa”;
 “– NO CONTO DE CINDERELA É PRECISO A FADA MADRINHA DIZER ALGUMA PALAVRA PARA TRANSFORMAR AS COISAS EM OUTRAS?”;
 “– Não” (muitos responderam);
 “– E EM LOBATO, EM CARA DE CORUJA?”;
 “– Ela fala e bate... bate nas coisa”;
 “– O QUE CINDERELA FAZ COM A VARINHA?”;
 “– Ela faz: vira, vira num sei o que, vira virá; aí Visconde vira um.. um.. (outros ajudaram) “– pilãozinho”;
 “– PODEMOS DIZER QUE ESSA CINDERELA DE LOBATO É UMA FADA?”;
 “– Acho que pode... porque ela está com a varinha de condão que era da fada que tem na história. Em vez da fada vir também nos convites do sítio, Cinderela veio e trouxe a varinha de condão da fada”, (um aluno);
 “– CINDERELA DANÇA NA FESTA DE NARIZINHO?”;
 “– Não”, (todos responderam bem alto);
 “– O QUE VOCÊS PENSAM SOBRE A CINDERELA DO CONTO E A CINDERELA DE CARA DE CORUJA?”;
 “– A Cinderela de Lobato está chata”;
 “– Ela tem medo de estragar as coisas”;
 “– Tem pena das coisas”;
 “– A outra do conto é melhor”;
 “– Ela é cheia de fricote”;
 “– POR QUE?”;
 “– Não quer dançar porque tem medo estragar os sapatinhos”;
 “– Não toma café pra não ficar morena”;
 “– Tio, tio... e não quer dançar também”;
 “– ENTÃO A CINDERELA DO CONTO É MELHOR?”;
 “–Ééé...” (uns);
 “– Lá ela não tem essa penosidade de Lobato”;
 “– Não estraga as coisas”;
 “– GOSTARAM DA HISTÓRIA DE CARA DE CORUJA?”;
 “– Gostou”, (todos);
 “– POR QUÊ?”;
 “– É muito boa”;
 “– É muito interessante”;
 “– É... isso”.

Através das falas dos alunos, acima transcritas, percebemos que a intertextualidade, não apenas de Cinderela, mas também de todos os atuantes que participam da história *Cara de Coruja*, seduz os colaboradores da pesquisa. Coloca-os diante das características tradicionais dos personagens, ao mesmo tempo em que lhes mostra novos perfis. Aberturas que, em certos momentos da história, possibilitam que os alunos tenham uma visão crítica do que já conhecem sobre este ou aquele modelo. Veja-se que a Cinderela mostrada por Lobato apresenta-se aos participantes da aula como sendo uma personagem “penosa” e cheia de “não me toques”. Deste modo, a

representação por imitação de Cinderela feita por Lobato não é aceita pelos alunos, daí eles preferirem o mágico, pois este funciona com uma forma de escape da realidade, ou seja, como uma fórmula de alterar sua “dureza”.

Assinalamos, ainda, que mesmo os alunos não tendo gostado das mudanças feitas à Cinderela, eles gostaram da obra lobatiana e de todos os enxertos intertextuais nela presentes porque trazem consigo o mágico e o mítico dos contos de fadas. Vemos, portanto, que a recepção, nesta turma, do universo lobatiano fala bem mais alto que qualquer personagem isolado, ou seja, o conjunto, ou a história como um todo, foi o que ficou registrado na memória dos sujeitos desta pesquisa.

Para finalizar nossas atividades em sala de aula, lemos oralmente a última parte da narrativa: **A partida**. No momento da leitura, os alunos ficaram em silêncio, um e outro nos acompanharam, e o que mais chamou atenção para eles foi o seguinte trecho:

Mas antes que ela chegasse à porteira Emília explodiu:
– Cara de coruja seca! Cara de Jacarepaguá cozinhada com morcego e misturada com farinha de bicho cabeludo, *ahn!*... e botou-lhe uma língua tão comprida que dona Carochinha foi arregaçando a saia e apressando o passo... (CC, 1931, p. 105).

Na hora da leitura deste fragmento todos riram e imediatamente quiseram saber o tamanho da língua de Emília (Figura 03). O que importava era ver a figura da boneca, na cópia que tinham em mãos, de língua para fora.



Figura 03

Então, perguntamos-lhes:

- “– O QUE FOI MAIS ENGRAÇADO EM A PARTIDA?”;
- “– A hora que Emília chamou de Cara de Coruja”;
- “– Ela chamou de Jacarepaguá”;
- “– Quando botou a língua pra fora”.

O que percebemos é que, mesmo sendo poucas as ilustrações da obra, elas se constituíram, para os alunos, num elemento fundamental para a visualização de certas passagens da narrativa, como ilustrada na conversa acima, e do mundo infanto-juvenil lobatiano, como podemos verificar no diálogo inicial deste relato.

Ao todo, *Cara de Coruja* apresenta cinco ilustrações. Apenas a primeira (Figura 04) se encontra em duas páginas, mostrando Branca de Neve e Cinderela em primeiro plano. Nela são mostrados sete personagens que parecem estar divididos dois a dois: Branca de Neve e Emília, o Pequeno Polegar e o Gato de Botas, Cinderela e Aladino, que olham e demonstram ouvir Narizinho.

Vemos também que Branca de Neve está fazendo uma curvatura, sugerindo o gesto de reverência que todos devem fazer quando os reis, as rainhas e as princesas entram no salão. Ela também usa uma coroa, visto ser ela uma princesa de verdade, diferentemente de Cinderela que se tornou uma princesa, portanto não usa coroa. Esta se mostra apressada, levantando um lado do vestido para que se veja um dos sapatos. O Pequeno Polegar está sorrindo e correndo, como se estivesse fugindo de alguma coisa, ou indo atrás de algo; já o Gato de Botas está com uma espada voltada para cima em uma das mãos e na outra, segura um chapéu enfeitado com plumas. Ambos no entremeio da porta, o que nos indica dois ambientes.



Figura 04

Em geral, nos livros destinados à criança, o texto e a imagem se articulam numa relação que conduzem o leitor a uma boa compreensão da história. Para Faria (2004, p. 40),

a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil. Quando o livro não tem claramente uma função pedagógica como auxiliar da alfabetização, o que justifica a repetição do enunciado escrito na imagem, considera-se que a boa ilustração deve ser de complementaridade, ou seja, “um dos dois elementos pode ter a faculdade de dizer o que o outro, por causa de sua própria constituição, não poderia dizer”.

No caso da repetição, o texto reproduz o que a imagem mostra e vice-versa, enquanto que na complementaridade ambos contribuem para a leitura integral da história narrada. Entretanto, para a autora,

nos casos em que o texto é o elemento principal da narrativa, e portanto longo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto escrito, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. Ela geralmente capta

uma cena importante da história e tem o sentido lato de ilustração (FARIA, 2004, p. 42).

Em *Cara de Coruja*, a ilustração que nos sugere ser um descanso do texto escrito é a do Gênio da lâmpada de Aladino (Figura 05), por tomar grande parte da página, e as imagens que captam uma cena importante, fixando momentos-chave, são a de Emília conversando com um patinho (Figura 06), a de Peter Pan, que entra voando pela janela (Figura 07) e a que apresenta Emília mostrando a língua (Figura 03).



Figura 05



Figura 06



Figura 07

As ilustrações, que dividem o espaço das páginas do livro com o texto escrito, devem ser bem aproveitadas, porque elas condensam informações e concentram elementos de “hipersignificação” da narrativa, como por exemplo:

- a) os elementos estáticos, ligados à descrição, por meio de sugestões espaciais, como o ambiente em que se passa a ação, as personagens e suas características como a roupa que vestem, o lugar em que vivem, seus objetos pessoais etc.
- b) os elementos dinâmicos, ligados ao encadeamento da narrativa, como exprimir com clareza a ação, os gestos e as expressões motivadoras das personagens, além de marcar o ritmo da ação e a progressão da narrativa (FARIA, 2004, p. 42).

As ilustrações nos livros infantis se tornam parte essencial da narrativa porque possibilitam que os leitores façam uma leitura global do que lê, ou seja, diferentemente da leitura do texto escrito, que se ler da esquerda para a direita, os olhos do leitor captam cores, detalhes, traços, etc de forma não linear. Assim, a leitura das ilustrações permite que os leitores tenham uma apreensão além do que está sendo representado denotativamente.

Achamos importante fazer esta digressão sobre as ilustrações da obra *Cara de Coruja* porque, embora não tenhamos debatido as figuras ao longo das aulas, os alunos sempre iam a elas antes de iniciarem a leitura verbal. Nestes instantes, muitos deles as observavam em seus detalhes. As meninas procuravam ver os vestidos das princesas e a roupa de Narizinho, já os meninos teceram comentários sobre as botas de sete léguas e sobre o Gênio da lâmpada de Aladino. Admitimos que poderíamos ter feito um trabalho

de exploração das figuras, mas preferimos não fazê-lo, visto não serem coloridas as cópias que distribuimos aos alunos, e, não nos agradou também a idéia de não termos mais ilustrações que complementassem o texto como um todo, ou seja, que possibilitassem um diálogo entre o dito, verbalmente, em cada página e a figura correspondente. A partir da reação dos colaboradores desta pesquisa diante das gravuras, parece-nos que um trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, com alunos na faixa etária deles, que tenha como foco a recepção destas ilustrações seja significativo; observação esta, que nos levou a fazer a reflexão da relação entre o texto infantil e sua respectiva ilustração.

4.4. SEXTA SÉRIE: PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola Rotary Dr. Francisco Brasileiro fica localizada no bairro de Santa Teresinha, um pouco afastado do perímetro urbano campinense, por isto, a escola recebe discentes das circunvizinhanças rurais à cidade de Campina Grande – PB. Alguns dos alunos saem de casa às 4:00h da manhã para apanhar o ônibus de 5:00h, chegar na escola um pouco depois das 6:00h para começar a assistir aulas a partir das 07:00h.

A turma na qual desenvolvemos nossa pesquisa foi a Sexta A, no período da manhã. Uma série com alunos de diferentes realidades e preferências, daqueles que gostam de “ler na árvore” (Deise, 12 anos) e dos que consideram como brincadeira preferida “cuidar dos cavalos do pai com os colegas” (Fábio, 12 anos), aos que têm como diversão o passeio ao Shopping (Kelly, 12 anos).

Num total de vinte e nove alunos, apenas três são do sexo masculino. Dezesesseis informaram ter doze anos, um não informou a idade, outro tem quatorze e onze deles disseram ter onze anos. Os pais são: vigilante (2), motorista (2), servente de pedreiro (3), pedreiro (4), tratorista, agricultor, segurança, policial, caminhoneiro, carpinteiro, açougueiro, iogurteiro, estofador e fiscal. Cinco estão desempregados e três são falecidos. As mães são: doméstica / dona do lar (22), agricultora (2), professora, secretária e costureira, e duas se encontram desempregadas.

Dezenove alunos moram com os pais (mãe e pai). Quatro deles apenas com a mãe, dois com os avós e tios, outro com pais adotivos e um outro com a mãe e o padrasto. Vinte e dois residem em casa própria, cinco na casa dos avós e um numa casa cedida. No geral, as casas têm de quatro a sete cômodos, exceto uma com três e duas com nove compartimentos. A família, de convivência no mesmo lar, é numerosa, variando de três a oito pessoas. Sendo que só uma ou duas delas contribuem para o sustento de todos, ou pai ou a mãe ou um tio(a) ou os avós aposentados. Desses familiares, especificamente aqueles com quem mais se identificam e têm uma maior proximidade, o que os informantes mais gostam neles são:

- o carinho (“de um com o outro todos os dias”);
- o amor (“porque é muito bom alguém te dá amor, carinho e ser sincero com você”);
- o diálogo (“que têm comigo porque é muito bom”);
- a simplicidade (“da gentileza para comigo”);
- o respeito (“porque é muito bom a família respeitar uns aos outros”);

o apoio (“calma, atenção e felicidade”);
 a sinceridade (“devido a compreensão e a confiança”);
 a honestidade (“o jeito de cada um”);
 e a amizade (“o jeito delas ser porque elas me dão muitos exemplos e me ensinam muitas coisas legais”).

Porém, ainda sobre este aspecto de respeito, de afeto e de carisma dos colaboradores da pesquisa com os familiares, três alunos se expressaram da seguinte forma: “fora a minha avó, nada”; “são simpáticos não brigam com ninguém”; “não mexem com ninguém”.

Já quando questionamos na pergunta 24: *O que você menos gosta nas pessoas que moram com você? Explique*, deram como respostas as declarações adiante:

- “minha irmã e meu irmão porque são muito metidos e chatos”;
- “as intrigas e as brigas porque as vezes agente se intriga dos vizinhos, quase todos na rua que moro”;
- “a falta de sinceridade; a fofoca. Porque as pessoas que moram comigo são muito fofoqueiras, chatas e briguentas”;
- “eu gosto de tudo porque eles não brigam comigo”;
- “a falsidade, estão brigando toda hora”;
- “a falsidade porque isso é das piores coisas”;
- “da chateação e da bravura”;
- “quando bagunçam a casa”;
- “nada, eles são do jeito que eu gosto, sem briga, sem nada”;
- “de vez em quando algumas discussões; brigam comigo”;
- “o jeito da minha irmã”
- “na minhas irmãs, a falta de coragem”;
- “eu não gosto do jeito do meu pai”;
- “porque as minhas irmãs brigam muito”.

De todos os familiares de convivência no dia-a-dia, informam os alunos, com vinte assinalações à pergunta correspondente, que a mãe é a pessoa mais carinhosa para com eles, em seguida vem a avó e o pai. Já as menos carinhosas são os irmãos e os tios.

Quanto ao que os alunos fazem para ajudar em casa, dez deles informaram que não exercem qualquer atividade e dezenove apresentaram as declarações abaixo, dentre outras:

- “cuido dos animais”, (aluno);
- “faço a comida, varro a casa e forro as camas, lavo a louça”;
- “varro a casa e às vezes faço o almoço”;
- “passo pano na casa, varro e ajudo minha mãe nas tarefas domésticas”;
- “varro a casa e lavo louça, arrumo a casa e faço comida”;
- “... arrumo a cama; varro a casa e espano os objetos”;
- “lavo banheiro e os pratos. lavo roupas”;

– “cuido do meu irmão para minha mãe arrumar a casa e fazer o almoço”;

No que se refere à convivência pessoal, dezesseis informantes afirmaram que brigam com os irmãos; dezessete disseram que não se desentendem com os amigos da rua onde moram e vinte e dois também não brigam com os colegas da escola. A quantidade de alunos que forneceram as duas últimas respostas nos intriga porque praticamente todos os vinte e nove alunos afirmaram, em justificativa a outras indagações deste questionário, viver no meio de familiares que costumam brigar com os vizinhos, bem como entre si.

Entretanto, duas informantes explicaram brigar com todos, irmãos, amigos, vizinhos e colegas, dizendo: “porque eu gosto é bom demais” e onze dos que responderam de forma afirmativa acrescentam que gostam de brigar com os irmãos “porque são falsos”.

Nas perguntas 38: *Você freqüenta alguma igreja? () Sim () Não. Qual?* e 39: *Quantas pessoas, das que moram com você, freqüentam a mesma igreja?* Vinte e um dos colaboradores forneceram resposta afirmativa, ou seja, freqüentam. Destes, oito vão à igreja Católica, cinco à Assembléia de Deus, duas à Presbiteriana Renovada, um à Pentecostal, um à Universal do Reino de Deus e quatro responderam apenas que vão à igreja evangélica. Todos acompanhados ou com o pai ou a mãe, ou com os tios ou os irmãos. Os demais, oito, não freqüentam nenhuma igreja.

No que concerne a ir à escola, só um aluno da turma não gosta de ir estudar e apresenta a seguinte justificativa: “porque eu venho aprender e minha mãe manda”, os outros vinte e oito vão à escola porque gostam, se sentem felizes, querem e vêem a possibilidade de um futuro melhor através dos estudos, conforme mostram as justificativas abaixo:

- “porque estudando você consegue um emprego bom”;
- “venho a escola porque gosto de estudar”;
- “eu gosto muito de estudar porque decide o meu futuro”;
- “porque é melhor do que está em casa só assistindo [TV]”;
- “eu quero terminar meus estudos”;
- “a escola é muito legal e nós aprendemos muito”;
- “quero aprender me formar e ter um futuro bom”;
- “porque eu quero aprender e ser uma pessoa melhor no futuro”;
- “eu gosto de estudar e ler; porque é bom e eu quero meu futuro melhor para a frente”;
- “eu gosto de estudar porque cada vez mais eu aprendo novas coisas”;
- “gosto de aprender e escrever; porque eu aprendo a ser uma pessoa inteligente e respeito os professores e diretores”;
- “quando crescer ter um bom trabalho”;
- “pra ter um futuro melhor lá na frente”;
- “eu adoro estudar, ler e pesquisar, gosto e quero aprender”;
- “porque eu venho aprender mais coisas e fazer mais amigos ainda”;

- “porque eu quero ser alguém na vida”;
- “porque é muito bom”;

Procuramos na pergunta 25 (*Se sua vida fosse como nos contos de fadas, o que você mudaria nela? Por quê?*) sondar quais são os desejos dos alunos. Dentre outras, ilustramos adiante algumas das respostas fornecidas por eles:

- “não mudaria nada, gosto do jeito que é e sempre foi”, (aluno);
- “mudaria muita coisa”;
- “não moraria com meus avós, etc”;
- “o nome, porque eu queria ser o que eu quisesse”;
- “eu seria muito muito mais divertida porque teria muitas coisas boas e ruins”;
- “o sofrimento. Porque é muito ruim agente sofrer”;
- “vestiria o vestido de Cinderela e mudaria tirando a Bruxa de perto de mim. Porque ela teria medo” [esta aluna mora com a mãe na casa da avó];
- “nada, porque a minha vida é como um conto de fadas”;
- “eu vivia muito feliz porque é bom; mudaria que não acontecesse morte e tristezas porque é muito ruim”;
- “eu tiraria todas as pessoas ruins do mundo porque assim eu viveria em paz”;
- “meu jeito de ser”;
- “eu mudaria minha casa porque ela está muito acabada”;
- “tirava as brigas e colocaria a felicidade”;
- “a minha condição [financeira] porque teria coisas melhores”;
- “nada, porque ela já é maravilhosa”;
- “eu iria querer tudo que eu não tenho, muitas roupas, computador, um quarto só pra mim, um som, uma televisão”;
- “mudaria minha casa”;

Continuando na sondagem dos desejos, investigamos, ainda, qual o maior sonho de cada informante. As declarações obtidas foram as seguintes:

- “ser desenhista”;
- “ter muita paz e felicidade”;
- “ser professora; mim formar”;
- “ser uma cantora ou dançarina famosa”;
- “ir para a universidade”;
- “ser como um dos personagens da novela rebelde”;
- “me formar em medicina ou administração”;
- “advogada”;
- “ser uma pessoa melhor no futuro”;
- “ter um futuro melhor e estudar bastante”;
- “ter um trabalho só para mim”;
- “me formar e ter um futuro melhor que o dos meus pais”;
- “ser cantora e ter um celular”;
- “ser rica”;
- “cantora ou modelo”;
- “ser doutora ou policial”;
- “arrumar um emprego”;
- “ter uma casa grande e um celular e uma bicicleta e ter dinheiro”;
- “ser atriz”;
- “ser como os rebeldes”;

No que toca ao local preferido de leitura, dezenove alunos disseram que gostam mais de ler em casa do que na escola e as razões apontadas por eles foram:

- “tem mais silêncio”;
- “é melhor que ninguém atrapalha”;
- “é o lugar que eu tenho mais tempo”;
- “é o meu passa-tempo”;
- “em casa é mais calmo; eu acho mais tranquilo”;
- “porque eu mim deito na cama e vou ler”;
- “porque eu fico mais confortável no meu quarto”;
- “porque eu mim distraio”;
- “porque eu tenho mais sossego de ler na escola”;
- “porque em casa tem vários livros e também porque é melhor”;
- “porque não há barulho nem conversa”;
- “porque em casa eu leio no meu quarto sozinha sem nenhum barulho; porque tem mais tranquilidade”;
- “na escola a professora manda agente ler, aí lemos muito”;

Os nove alunos que disseram ser melhor ler na escola declararam, como exemplificado abaixo, que é:

- “porque eu não gosto de ler em casa; é mais tranquilo na escola”;
- “[porque] passa o tempo e eu aprendo novas coisas”;
- “[porque] gosto de ler pra animar meu amigos”;
- “porque é muito mais legal ler na escola”;
- “porque em casa eu não tenho tempo”;

Apenas um deles assinalou o item OUTROS, referente a esta pergunta e se expressou assim: “na árvore” porque “é refrescante e bom”.

A pergunta 37: *Você tem algum livro de leitura em casa?* () Sim () Não, a) Se marcou **Sim**, quais são eles? Foi respondida por dezesseis alunos de forma afirmativa e os livros citados foram: Meus primeiros versos, Literatura de Cordel, Sesinho, A Chave do Tamanho, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, (contos de fadas), o Urso Pooh, O Sítio do Picapau Amarelo, A Máscara de Ferro, Escrava Isaura, Branca de Neve, A Dama e o Vagabundo, Peter Pan, Pinóquio, A Bela e a Fera e O Rei Leão.

Todos os alunos da turma têm tempo para se divertir ou brincar em suas casas. Dentre o passa-tempo e as brincadeiras preferidas citaram: cabra-cega, verdade ou desafio, jogar bola, soltar pipa, pegar os cavalos do pai e passear neles, escutar músicas, assistir DVD, ver televisão (este passa-tempo foi o mais citado), passear no shopping com as tias e as amigas, pular corda, brincar de baleada, esconde-esconde, toca-toca, alerta colorido, amarelinha, jogar futebol e vôlei (também foram muito citados), jogar vídeo game, andar de bicicleta, ir a pizzaria e à piscina, jogar dominó, jogo da velha, pique-esconde, contar piadas, brincar de roda, brincar no balanço, escrever palavras, brincar de pião e brincar de boneca.

Quanto à privacidade individual dos leitos, cabe-nos informar que apenas quatro alunos não dormem numa cama sozinhos e quase todos os vinte e nove dividem o quarto com os irmãos.

4.5. REGISTRO DOS ENCONTROS E RECEPÇÃO DE *CARA DE CORUJA* NA SEXTA SÉRIE

4.5.1. PROFESSOR, MINHA LEITURA É IMPORTANTE... DÊ-ME OPORTUNIDADE

Nas atividades com a Sexta A só fizemos a leitura da parte inicial, **Preparativos**, de *Cara de Coruja* (1931), aliás, apenas de uma página, pois as alunas pediram para ler. A partir daí, em todos os encontros, elas liam em voz alta uma parte, ou parágrafo, da narrativa, seqüencialmente. Nossa atuação como leitor foi pequena, até mesmo nos momentos em que refletimos sobre as passagens da narrativa, pois nestes instantes, elas mesmas iam aos trechos escolhidos e o reliam, comentando-os, de acordo com o que haviam entendido. Doravante nos referiremos apenas às alunas porque os três meninos da turma não quiseram ler em voz alta, nem fazer qualquer comentário sobre a obra, apesar de termos convidado a interagirem conosco.

Ao todo, tivemos três encontros, um a cada dia da semana. O primeiro foi em 01/08/2006, com duração de duas horas e trinta minutos, das 07:00h às 09:30h (três aulas de cinquenta minutos), o segundo em 07/08/2006, com duração de uma hora e quarenta minutos, das 07:00h às 08:40h (duas aulas) e o terceiro em 14/08/2006 também com duração de uma hora e quarenta minutos (duas aulas).

No primeiro dia em sala de aula explicamos aos alunos os objetivos da pesquisa, falamos o título da obra que iríamos ler, fizemos um breve comentário sobre o autor e pedimos a compreensão deles sobre a forma que colheríamos os dados, ou seja, que não se sentissem inibidos ou envergonhados com os gravadores, que indagassem e respondessem normalmente, bem como fossem sinceros nas respostas que forneceriam nos questionários. Disseram-nos que não haveria problemas quanto a isso. Então, aplicamos o QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (cf. Anexo 01) com trinta e nove questões.

Após responderem ao questionário, o recolhemos e, em seguida, distribuímos cópias das partes **Preparativos** e **Cinderela** e solicitamos que fizessem a leitura do primeiro tópico em silêncio. Passados alguns minutos, iniciamos a leitura oralmente, mas fomos interrompidos e indagados pela turma:

- “– Professor! Deixe a gente ler?”
- “– É, professor... deixe a gente ler!!!”, (muitas);
- “– É melhor... professor”;
- “– BELEZA. QUEM QUER INICIAR A LEITURA?”;
- “– Eu...” (outras falaram alto);

Acabada a leitura que as alunas fizeram, iniciamos o debate abaixo:

- “– O QUE A GENTE PODE DIZER DESSA PARTE?”;
- “– Que vai ter uma festa”;
- “– QUEM VAI ESTAR PRESENTE NESTA FESTA?”;
- “– Branca de Neve”; “– Cinderela”; “– Peter Pan”; “– O Gato de Botas”, (muitas); “– Chapeuzinho Vermelho”; “– Rapunzel”; “– Ali Babá”; “– Gato Félix verdadeiro”;

Quando as alunas falaram “Gato Félix verdadeiro”, fizemos uma parada nas indagações e lhes contamos a história do falso Gato Félix que chega no sítio se passando por cinquentaneto do Gato de Botas. Explicamos ainda a elas que este é um personagem de uma outra narrativa de Lobato intitulada *O Gato Félix*, publicada em 1927.

Retornamos a aula, após a digressão sobre o falso Gato Félix, com as indagações que seguem:

- “– RAPUNZEL ESTÁ PRESENTE NESTA FESTA?”;
- “– Não”, (responderam algumas alunas);
- “– NO INÍCIO DA HISTÓRIA, O QUE DONA BENTA ESTÁ FAZENDO COM PEDRINHO?”;
- “– Cortando as unhas”, (disseram);
- “– EXATAMENTE... QUAL É A LINGUAGEM QUE ELES USAM PARA SE COMUNICAR? EMÍLIA E PEDRINHO?”;
- “– É uma muito engraçada, ...né professor”;
- “– A do pisco”, (diversas alunas);
- “– Professor, eu gostei da história porque éééé... assim... tem muitos personagens”;
- “– É... tem muitos de outras histórias”, (acrescentaram outras alunas);
- “– Eu também”, (outras vozes);
- “– ÓTIMO... PRECISA-SE DE QUE PARA SE DAR UMA FESTA?”;
- “– De convidados”;
- “– COMO FOI QUE ELES CONVIDARAM OS PERSONAGENS DO REINO DAS MARAVILHAS?”;
- “– Através de convites”;
- “– E QUEM LEVOU ESSES CONVITES?”;
- “– Um pássaro...”; “– um beija-flor”; “– Peter Pan”;

- "– DESSA PARTE DE BRANCA DE NEVE QUE ACABAMOS DE LER, O QUE MAIS CHAMA ATENÇÃO? GOSTARAM OU NÃO?";
- "– Gostei", (muitas);
- "– Gostei da tristeza de Emília por ela ser casada e não poder se casar mais com o espelho...";
- "– Gostei da mesma coisa porque eu achei interessante ééé... ela se sente decepcionada por não poder se casar com o espelho";
- "– E POR QUE ELA GOSTARIA DE SE CASAR COM O ESPELHO?";
- "– Porque ele respondia todas as perguntas que ela fazia";
- "– Era muito legal";
- "– Ele era mau.... e ela sendo mulher dele ele num ia dizer nada de ruim, só ia hummm.. elogiar ela";
- "– É... professor";
- "– E SE FOSSE VOCÊ, O QUE VOCÊ FARIA, O QUE PEDIRIA A ELE? PERGUNTARIA?";
- "– Várias coisas"; "– Passar no final do ano"; "– saber quem era nossa amiga falsa";
- "– FALAR EM AMIGA FALSA, ESSE SUSPIRO DE EMÍLIA QUANDO GANHA O ESPELHO E PERGUNTA SOBRE OS ANÕES, O QUE A GENTE PENSA SOBRE ELA?";
- "– É curiosidade";

É importante observarmos que a intertextualidade dos contos de fadas aparece em uma resposta ou outra das alunas. Histórias e partes delas surgem de forma indireta nas falas das participantes da aula. Vejamos, como surge a referência ao conto *Branca de Neve*, por exemplo, no diálogo acima, o que afirmam as alunas sobre o espelho deste conto e o interesse de Emília.

A madrasta má de *Branca de Neve* e as situações que ela cria para matar a protagonista do conto são atribuídas pelas alunas ao espelho. No conto, o espelho em si não apresenta nem bondade nem maldade, ele só informa o que a vilã quer saber, isto é, responde às suas perguntas. Mas para as alunas, o que ele dizia era maldade, portanto, ele era tão mau quanto a madrasta, responsável pelos sofrimentos da jovem Branca de Neve.

Na compreensão das alunas, em *Cara de Coruja*, o espelho só dirá coisas boas; ou seja, resumidamente dizendo, só elogiará Emília. Porém, caso tivessem de posse deste espelho mágico, as alunas fariam perguntas a ele, objetivando saber o futuro e a revelação dos sentimentos das amigas. De certa forma, usariam o espelho para descobrir as coisas, semelhante ao conto, pois era isso o que a rainha má buscava em suas indagações a ele: a verdade.

- "– O QUE MAIS... VOCÊS GOSTARAM NESTA PARTE DA NARRATIVA?";
- "– Eu achei engraçado a parte que Rosa Branca fala que a Bela Adormecida não veio porque ela estava se preparando para passar mais cem anos dormindo";
- "– POR QUÊ?";
- "– Eu achei interessante";

“– AHHH... BEIJA-FLOR”;
 “– MAS TEM UM PERSONAGEM QUE PEDRINHO NÃO GOSTA MUITO, QUEM É?”;
 “– Barba Azul”;
 “– EXATAMENTE. POR QUÊ?”;
 “– Por que dona Benta poderia se assustar com ele porque ele é um monstro”;
 “– ENTÃO, POR QUE O CONVIDARAM?”;
 “– Ahhh... Narizinho queria ver... queria saber se ele tem mesmo a barba azul”;

Das falas acima chama-nos atenção a percepção que as alunas têm da variedade de personagens que Lobato traz para a narrativa, mais ainda a declaração delas de que isto lhes agrada, de que gostam do encontro de personagens numa única história. Consideramos que este pode ter sido um dos pontos de contato íntimo entre a obra e as alunas-leitoras, pois a certeza de que todos os personagens que elas conhecem e que lhes dizem, de uma forma ou de outra, alguma coisa as aproxima do texto que lêem. Por esse lado, e até este momento da narrativa, o recurso da intertextualidade usado por Lobato nos parece ser o meio responsável pela recepção inicial de *Cara de Coruja*.

Indo adiante perguntamos:

“– O QUE MAIS PODEMOS DIZER? TEM UM OUTRO PERSONAGEM AÍ QUE ELES DÃO MUITA IMPORTÂNCIA E ATÉ PERGUNTAM ASSIM: “MAS VOCÊ MANDOU CONVITE MESMO?” E RESPONDERAM: “CLARO, SEM DÚVIDA” QUE PERSONAGEM É ESSE?”;
 “– Peter Pan”;
 “– EXATAMENTE”;
 “– ELES MANDARAM CONVITES PARA OS PERSONAGENS DE QUE PAÍS?”;
 “– País das Maravilhas”;
 “– E O QUE A GENTE ENTENDE DESSE PAÍS DAS MARAVILHAS?”;
 “– Alice no País das maravilhas”, (alunas);
 “– TAMBÉM... ELA TAMBÉM FAZ PARTE DESTE MUNDO”;

Percebemos na parte final do diálogo, que quando algumas leitoras buscam relacionar o Reino das Maravilhas com *Alice no País das Maravilhas* (1862), de Lewis Carroll. Elas estabelecem uma intertextualidade da obra do escritor inglês com o universo dos personagens que estão nos livros destinado às crianças e habitam o imaginário infantil. Deduzimos que esta aproximação intertextual feita pelas alunas acontece por duas razões: a) o vocábulo “maravilhas” que é comum ao título da obra de L. Carroll e à expressão Reino das Maravilhas, cunhada por Lobato; b) há uma certa relação de sentido entre os mundos representados: ambos pertencem à imaginação. Em *Alice no País das Maravilhas*, temos uma história repleta de brincadeiras com o sentido das palavras e a predominância do *non-sense*. Em *Cara de Coruja* também há brincadeiras,

mas a evidência maior é a reunião dos personagens de outras histórias que encantam as alunas da Sexta A.

Continuando a conversa, indagamos:

- “– E ESSES PERSONAGENS QUE FALAMOS PERTENCEM A QUE HISTÓRIA?”;
- “– O Picapau Amarelo”, (muitas);
- “– ELES ESTÃO NO PICAPAU AMARELO... ISSO... MAS ANTES DE VIREM PRO PICAPAU AMARELO ELES ESTIVERAM EM OUTRAS HISTÓRIAS?”;
- “– Tiveram”;
- “– QUAIS?”;
- “– As deles”;
- “– A GENTE PODE DIZER QUE ELES VÃO PERMANECER DO MESMO JEITO DAS HISTÓRIAS DELE?”;
- “– Não”;
- “– POR QUE NÃO?”;
- “– Porque muitos personagens... aí vai misturar as histórias”;
- “– MAS ISSO NUM VAI DEIXAR CONFUSO NÃO?”;
- “– Vai... mais é assim... talvez a intenção do autor é pra confundir o leitor”;
- “– ...e a dificuldade é botar todos numa história só”, (outras);
- “– ENTÃO QUER DIZER QUE A DIFICULDADE É ORGANIZAR TODOS NUMA MESMA HISTÓRIA?”;
- “– Éééé... ,(responderam em voz alta);

À medida que avançamos nos questionamentos sobre a narrativa, notamos pelas respostas acima que as alunas consideram os personagens convidados para a festa como sendo personagens que pertencem ao universo da obra infanto-juvenil de Lobato: “O Sítio do Picapau Amarelo” e não mais à suas histórias, tampouco a uma narrativa exclusiva como *Cara de Coruja*. Observamos, portanto, que a referência de Lobato é o Sítio e qualquer personagem que nele se encontre é criação dele. Isto é justificado por elas quando dizem que Lobato vai misturar as histórias porque tem a intenção de confundir o leitor e, desta forma, remodelar os personagens antigos em novos, o que nos sugere, a julgar pelas últimas falas das colaboradoras, que isso, na verdade, é uma atitude geniosa e criativa do escritor: “... botar todos numa história só”.

Prosseguimos a aula com a leitura oral, feita pelas alunas, da parte **Cinderela**. Em seguida, estabelecemos a seguinte conversa:

- “– O QUE A GENTE ENTENDEU DESSA PARTE DE CINDERELA? MELHOR... VAMOS POR PARTES”;

Achamos oportuno ir adiante com a conversa, seguindo a ordem dos acontecimentos da narrativa pontuados por Lobato. Assim sendo, relemos os três parágrafos iniciais e em seguida indagamos às colaboradoras:

Uma carruagem parou no terreiro. O Marquês de Rabicó adiantou-se para perguntar de quem era. Em seguida abriu a porta e anunciou:

– Senhorita Cinderela, a princesa das botinas de vidro!
 – Como é estúpido! – exclamou Narizinho. Cinderela não é casada e não usa “botinas de vidro”. Uma botina de vidro de garrafa precisa você no focinho... (CC, 1931, p. 95)

“– O QUE SABEMOS DA CINDERELA QUE A GENTE CONHECE? COMO É ELA?”;

“– É pobre”;

“– Trabalha pra madrasta”;

“– ESSA DE LOBATO É CASADA OU SOLTEIRA?”;

“– Casada”;

“– E NA HISTÓRIA DELA?”;

“– Solteira”;

“– COMO ACABA A HISTÓRIA DELA?”;

“– Ela se casa”;

“– MAIS AÍ... COMO É QUE FICA A VIDA DELA DEPOIS DO CASAMENTO?”;

“– Feliz”;

“– MAS SABEMOS ALGUMA COISA DA VIDA DELA DEPOIS DE CASADA?”;

“– Não”;

“– ENTÃO, COMO LOBATO ESTÁ MOSTRANDO CINDERELA AQUI?”;

“– Aqui?... casada...”;

“– não usa botinas de vidro”;

“– Aqui, a Cinderela é pobre?”, (cinco alunas);

“– Não... é princesa”, (outras);

Nesse instante da conversa, cinco meninas contaram a história de Cinderela. A satisfação que sentiam ao contar o que sabiam do conto era enorme. Não faltaram a fada madrinha, o sofrimento da protagonista, a chegada dela ao baile e o sapatinho de cristal.

“– O QUE VOCÊS ACHAM DESSA CINDERELA DE LOBATO?”;

“– Legal”;

“– POR QUÊ?”;

“– Porque Monteiro Lobato... ele quis fazer uma coisa diferente... uma coisa que ninguém tinha ainda pensado... ele quis mudar a história... os personagens que já tinha sido criado...”;

“– CERTO”;

“– Professor. Ele pegou os personagens que já tinha sido criado e mudou a história”;

“– Fez uma mais legal”;

Das indagações e respostas anteriores se evidencia um entendimento maduro e crítico das alunas sobre a inovação que Lobato apresenta aos personagens de outras histórias. Observemos que para as alunas está bem clara a concepção de ruptura de modelos, visto afirmarem que Lobato quis mudar a história dos personagens e “... quis fazer uma coisa diferente”, mais ainda, “... uma coisa que ninguém tinha pensado”. Nesse entendimento delas também perceberemos como o conhecimento de mundo do

leitor influencia na compreensão e recepção da obra literária, pois se realiza, no processo de leitura, uma interação entre o leitor e a estrutura do texto literário.

O texto enquanto tal apenas oferece diversos “aspectos esquematizados” pelos quais o objeto da obra pode ser produzido, enquanto a própria produção se torna um ato da concretização. Daí segue: a obra literária tem pólos que podem ser chamados pólos artístico e estético. O pólo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor. Segue dessa polaridade que a obra literária não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização. Pois a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor (ISER, 1996, p. 50).

Dessa forma, a realização da obra acontece durante a leitura e na consciência do leitor, que interage com o texto recebendo seu sentido, constituindo-o e confrontando-o a seus conhecimentos de mundo.

Por outro lado, as alunas demonstram que sabem lidar com a idéia do intertexto, pois elas fazem uma leitura significativa do texto lobatiano. As participantes da aula ainda nos fornecem indícios de que sabem que há uma intertextualidade: quer seja uma paráfrase, uma paródia ou uma estilização nessa mistura de personagens, pois estes “... vêm fazer novas histórias” e Lobato “... pegou os personagens que já tinha criado e mudou a história” para fazer “... uma mais legal”. Deste modo, é percebido pelas alunas que há mudanças no perfil das personagens e que a narrativa de Lobato sacode as histórias anteriores, através de comparações que resultam no estabelecimento de semelhanças e diferenças entre *Cara de Coruja* e os contos de fadas.

Na seqüência, perguntamos:

“– A CINDERELA EM *CARA DE CORUJA* USA SAPATOS DE CRISTAL?”;

“– Não”;

“– USA DE QUÊ?”;

“– De couro”;

“– E POR QUE ELA NÃO USA DE CRISTAL?”;

“– Ela é pobre, num é rica”;

“– SERÁ QUE É ISSO MESMO?”;

“– Não”;

“– Professor, eu acho que foi assim: a idéia que Monteiro Lobato tem de mudar a história da personagem e mostrá-la diferente...”, (outras alunas complementaram) “– pra mostrar que ela é pobre”;

“– JUSTAMENTE. NESSE CASO... ELE QUIS MUDAR A HISTÓRIA DA PERSONAGEM, E COMO É QUE ELE ESTÁ MOSTRANDO ELA?”;

“– Tá mostrando... ela era solteira, já está casada. Usava sapatinhos de cristal, agora é de couro...”;

Um aspecto de Cinderela que as alunas estão sempre lembrando é que ela, no conto, era pobre e em *Cara de Coruja* é rica "... porque ela é uma princesa", mas há momentos em que algumas alunas mantêm a idéia de que a personagem também é pobre na história lobatiana. Quando entendem dessa forma, procuram explicar que é por causa dos sapatinhos de couro. Por este caminho, podemos dizer que o sapatinho de cristal se constitui para elas num elemento que representa a riqueza, enquanto que o de couro é o inverso, a pobreza.

Devemos lembrar que a relação pobre x rico é algo que envolve a história de vida das colaboradoras da Sexta A. Relembremos que algumas delas têm como maior sonho a vontade de possuir um celular, ter um emprego, ter condições financeiras para reformar a casa onde moram ou dormir em um quarto sozinha. Para estas, o sucesso de Cinderela, quando casa com o príncipe e vai viver "feliz", representa uma mudança de vida e o esplendor do vestido e dos sapatinhos de cristal seriam o triunfo.

"- EM RELAÇÃO AOS SAPATINHOS. EMÍLIA FALA QUE UM LIVRO DIZ QUE ELA [CINDERELA] FOI COM UM SAPATINHO DE... (elas em voz alta)
 "- cristal" ...E O Outro DIZ QUE FOI DE...", "- cetim", (alunas); "- camurça", (disseram outras);
 "- Tem uma parte de camurça também", (sete alunas);
 "- E A CINDERELA DE LOBATO USA SAPATINHOS DE...."
 "- Couro";
 "- Eu acho assim... o autor quer confundir o leitor se sapatinho de cristal, couro ou cetim",

É bom assinalarmos que todo o tempo a turma está procurando explicar e justificar os acontecimentos em *Cara de Coruja* através do que teria sido o pensamento do autor, isto é, o que Lobato queria dizer quando mostra isso ou aquilo. Ao percebermos que o sapatinho de Cinderela causava inquietação e era motivo de divergência de opiniões, contamos a parte dos contos de *A Gata Borralheira* e de *Cinderela* referente a este elemento da história. Logo em seguida, continuamos:

"- SE CINDERELA É CASADA, ELA NÃO DEVERIA VIR A ESTA FESTA ACOMPANHADA DO MARIDO?";
 "- Deveria", (umas);
 "- Com certeza", (outras);
 "- COMO É QUE ELA VEM?";
 "- Sozinha";
 "- Professor, essa Cinderela de Lobato está mais brasileira";
 "- Tá mostrano mais uma Cinderela brasileira";
 "- Acho que Lobato quer mostrar uma Cinderela que ninguém conhece ainda";

Neste ponto, vemos ser esboçada pelas alunas a relação obra-autor-contexto de produção. Para elas, a Cinderela lobatiana representa um modelo novo de princesa.

Observamos que as leitoras partem do verbal do texto e chegam ao contexto de produção dele e do autor para fazerem suas interpretações. Elas estabelecem essas relações porque o texto literário mobiliza idéias e sentidos que englobam experiências do autor e do leitor, além de já conter em si “uma leitura dos contextos com que está relacionado” (AMORIM, 2003, p. 67). São três, os contextos com que o texto dialoga: o que foi produzido, o representado e o de circulação. No primeiro,

o texto pode incorporar elementos que estão na base da informação e da experiência vivida do autor, os dados referentes aos mundos e estilos de sua época, os temas mais comuns nesse período, as perspectivas, dominantes e alternativas, a partir das quais dado momento histórico percebeu cada tema, etc (AMORIM, 2003, p. 68).

No segundo, temos algum aspecto da vida convertido em linguagem. Assim, “o contexto representado é a forma e o conteúdo do texto que se coloca para a nossa análise, para a nossa interpretação” (AMORIM, 2003, p. 67); é o que se diz nas palavras que lemos. No terceiro, o contexto do leitor, importa notar os modos de leitura da obra literária; em que períodos foi lida, por quem e como foi lida e quem a está lendo no momento, pois o leitor tanto pode ver-se refletido nela quanto pode remontar o contexto social responsável pelo seu surgimento. Esta última hipótese nos parece ser a perseguida pelas alunas-leitoras da Sexta A.

“– E O FINAL DA HISTÓRIA DE CINDERELA? O FINAL DO CONTO DE CINDERELA QUE CAUSA DÚVIDAS EM EMÍLIA?”;

“– Ela tem dúvida... tem medo que aconteça o que aconteceu com Cinderela... sem o príncipe dela. Emília tem medo do que a madrasta fez... o que ela tinha feito com Cinderela...”;

“– QUAL FIM VOCÊS ACHAM QUE FOI O CERTO?”;

“– O que o príncipe condenou a madrasta e as irmãs de Cinderela porque ela fez muito mal a Cinderela”;

“– ENTÃO A CINDERELA DE LOBATO EM CARA DE CORUJA É...”,
(algumas alunas completaram a frase) “– ... uma mulher mal educada... porque... ela tá diferente do que ela era antes...”;

Vemos no diálogo acima que as colaboradoras da pesquisa comparam Emília à Cinderela, isto é, justificam que a boneca tem dúvidas sobre o final do conto de Cinderela porque tem medo do que aconteceu a ela, quando não conhecia o príncipe. Ainda no diálogo, verificamos nossa postura maniqueísta no uso do binarismo certo/errado. No entanto, isto não prejudicou a conclusão a que chegam as alunas sobre a Cinderela recriada por Lobato: uma personagem diferente do que era.

4.5.2. GOSTO TAMBÉM DO OUTRO MODELO... MAS ESSE BRASILEIRO! É MUITO MELHOR

No segundo encontro, 07/08/06, iniciamos a aula relembrando o que já havíamos lido e debatido na semana anterior. Entre uma lembrança e outra, ilustramos abaixo o que ficou registrado para as alunas.

“– VAMOS DAR CONTINUIDADE ÀS ATIVIDADES SOBRE A NARRATIVA DE MONTEIRO LOBATO QUE INICIAMOS A SEMANA PASSADA... QUEM LEMBRA QUAL É O TÍTULO?”;

“– *Cara de Coruja*”;

“– O QUE NÓS VIMOS TANTO DE *CARA DE CORUJA*? QUEM PODE DIZER ALGUMA COISA?”;

“– Os personagens dos contos já estavam mais diferentes... mais brasileiros... mudados”, (várias alunas);

“– QUAIS PERSONAGENS?”;

“– Cinderela”, (umas);

“– QUAIS ERAM OS OUTROS?”;

“– *A Gata Borralheira*”, (aquelas e outras);

Parece-nos que de todos os personagens que Lobato traz para *Cara de Coruja* o que mais conquistou a simpatia das colaboradoras da pesquisa foi realmente Cinderela. As alunas consideram a protagonista de *A Gata Borralheira* como sendo a Gata Borralheira e a de *Cinderela* como sendo Cinderela, distintamente. Se observarmos no contexto geral das respostas fornecidas por elas nos diálogos, podemos dizer que o pensamento delas está organizado sob uma perspectiva progressiva. Gradação que se refere às fases da vida da personagem Cinderela; ou seja: tem-se a primeira Cinderela, depois a segunda, com traços da primeira, porém “melhorada”, e a de Lobato, que reuniria características das anteriores, mas se diferenciando delas por apresentar um novo perfil. Deste modo, as duas primeiras, a Gata Borralheira e Cinderela, estariam numa mesma linha de pensamento: jovens sofredoras e solteiras que se casam com um príncipe e se tornam princesas. Enquanto que a Cinderela de Lobato se opõe a este modelo; isto é, já é princesa, compartilhando da vida após o casamento com a liberdade que não tivera nos contos anteriores, e é rica. Daí, ser uma personagem “diferente”, “mudada” e “mais brasileira”.

Finalizada a retomada de **Preparativos e Cinderela**, passamos à leitura de **Branca de Neve** e fizemos às indagações transcritas abaixo, assim que as alunas terminaram de ler:

“– NA HISTÓRIA DA BELA ADORMECIDA ELA FURA O DEDO NUM ESPINHO OU É EM OUTRA COISA?”;

“– Éee... numa agulha”;

“– DE ONDE É QUE VEM ESSA AGULHA?”;

“– Vem com ela na carruagem que traz Branca de Neve”;

“– A COLEGA ALI FALOU QUE ELA FURA NUMA AGULHA E LOBATO DIZ QUE FOI NUM ESPINHO, POR QUE SERÁ QUE MONTEIRO LOBATO DIZ QUE ELA FUROU O DEDO NUM ESPINHO?”;

“– Porque ele quis mudar”;

“– MAS MUDAR POR QUÊ?”;

“– Para ficar mais interessante”;

“– Gostei e achei engraçado também da parte que fala dos anões quando diz assim (a aluna releu):

– Anões são gatinha perigosa – disse Rosa Vermelha. Se uns comportam-se que nem anjos, como aqueles sete do castelo de Branca, outros são verdadeiras pestes. É muito perigoso lidar com essa gatinha (CC, 1931, p. 97);

“– POR QUE?”;

“– É que a Rosa Branca diz que eles são gatinha e porque tem uma pessoa que não acredita... éé... que são maus”;

“– E QUEM É?”;

“– Emília”;

“– E POR QUE ELA NÃO ACREDITA?”;

“– Ahh... porque eles vive com a Branca de Neve e a Branca de Neve é boa”;

“– QUAL A HISTÓRIA EM QUE OS ANÕES SÃO MAUS?”;

“– A de Rosa Vermelha”, (outras alunas);

Aproveitamos esta última resposta e contamos a história de *Branca de Neve e Rosa Vermelha*²⁶. Ressaltemos, na parte final da conversa acima, a co-relação feita pelas alunas acerca dos anões e Branca de Neve. Para elas, os anões não são de fato maus por duas razões: uma claramente exposta no texto de Lobato e a outra, entendida por elas, como resultante da convivência. A primeira delas é a sugerida pelo narrador: o número de anões bons é bem maior que o número daqueles que são maus. Como mau, é apresentado somente o anão de barba comprida do conto de *Rosa Vermelha e Branca de Neve* e como bons, os sete anões do conto *Branca de Neve*. Na verdade, entendemos que Lobato, nesta exemplificação de opostos, mostra como um mesmo personagem pode aparecer com personalidade às avessas em histórias diferentes, bem como perfis e comportamentos. A segunda razão toma como princípio a vitória do bem sobre o mal. Assim, nas palavras das alunas, os sete anões de *Branca de Neve* não poderiam ser maus, porque eles vivem com a protagonista, que tem personalidade angelical, portanto, boa. Já o anão de barba comprida não vive com Rosa Vermelha e Branca de Neve,

²⁶ Cf. LOBATO, Monteiro. *Contos de Grimm*.

encontra-se com elas na floresta esporadicamente, logo não recebe a luz da bondade e não é tocado pela humildade das protagonistas.

Indo adiante no diálogo perguntamos:

- “– O QUE MAIS PODEMOS DIZER?”;
- “– O Marquês de Rabicó é tão burro que toda vez ele errava o nome das princesas”;
- “– E POR QUÊ?”;
- “– Porque ele não se lembrava, eu acho...”;
- “– Ele acrescentava sempre alguma coisa”, (algumas alunas);
- “– ESSE ACRESCENTAR ALGUMA COISA, DESDE O INÍCIO DA HISTÓRIA DE CARA DE CORUJA, O QUE PODEMOS DIZER DISSO?”;
- “– Ele [Lobato] quase que muda o nome das personagens”;
- “– E tem também aquela história que Monteiro Lobato mudou... ele trocou em Cinderela... ele diz que senhorita e depois ela é casada... e em *Rosa Vermelha e Rosa Branca* que é senhora... que não é”;
- “– MAS COMO É A CINDERELA QUE LOBATO APRESENTA?”;
- “– É casada”; “– Lobato troca as histórias”;

Vale ressaltar que as colaboradoras estão atentas aos detalhes aproveitados e modificados por Lobato tanto dos personagens quanto das histórias. Elas apontam o tratamento que o narrador dá a Cinderela e a Rosa Vermelha. Comparam o aspecto civil das personagens e não concordam com a troca que o autor faz dos pronomes de tratamento porque aquela que é solteira deve ser tratada como senhorita e não senhora, enquanto aquela que é casada, deve ser tratada como senhora e não senhorita. Entretanto, notamos que elas podem, mesmo tendo gostado e achado engraçado as apresentações equivocadas dos nomes das princesas por Rabicó, ter esquecido que essa confusão só é feita pelo Marquês. Entendemos que esta troca de pronomes, juntamente com os nomes “trocados” dos personagens, é uma técnica usada pelo autor para suscitar o riso no leitor e trazer à tona seus conhecimentos dos contos e personagens. Mais ainda, podemos dizer que, a partir das falas acima, que as colaboradoras tiveram, neste momento da narrativa, uma percepção consciente do intertexto, isto é, grosso modo, a ampliação de seu repertório de leitura.

A leitura de **O Pequeno Polegar** transcorreu da mesma forma que as anteriores: cada aluna lia um ou mais parágrafos oralmente, a depender da vontade. Depois da leitura trocamos as seguintes idéias:

- “– QUEM GOSTARIA DE FALAR ALGUMA COISA DESSA PARTE?”;
- “– O pingo de gente é engraçado”;
- “– NESSE TEXTO DE LOBATO, COMO É QUE ELE ORGANIZA OS TÍTULOS? OS PERSONAGENS?”;
- “– Vem primeiro as princesas... Cinderela”; “– ... as princesas e vem O Pequeno Polegar”;
- “– Barba Azul”;
- “– Emília é muito interesseira”;

- “– POR QUÊ?”;
- “– Porque ela não dava presente a ninguém”;
- “– Aí quando ela deu esse pito ao Pequeno Polegar se arrependeu”;
- “– MAS SERÁ QUE ELA DEU POR QUE QUIS DAR?”;
- “– Não. Ela queria receber as botas”;
- “– O QUE EMILIA QUERIA FAZER COM ESSAS BOTAS?”
- “– Porque aquelas botas podia ir pra qualquer lugar.. né?”, (alunas);
- “– Ela queria brincar e ao mesmo tempo tá aqui e em outro lugar”;
- “– Ninguém ia segurar ela”;
- “– Foi interessante a parte que pergunta se ele tinha medo de animais gigantes, grandes”, (releu o trecho abaixo):

- É que sem elas não valho nada. Sou pequenino demais e fraco, mas com estas botas não tenho medo nem de gigante.
- E de elefante?
- Nem de elefante, nem de hipopótamo, nem de rinoceronte, nem de girafa, nem de anão mau, nem de serpente...
- E de Jacarepaguá? – perguntou ainda a boneca, para quem Jacarepaguá devia ser o monstro dos monstros (CC, 1931, p. 97);

A troca de idéias nossas com as colaboradoras nesta parte da narrativa, se resumiu na conversa anterior. As alunas não se propuseram a comentar outros detalhes, além dos acima transcritos. Todavia, compreendemos que elas apontam as idéias contrárias mostradas pelo narrador: grande x pequeno, neste tópico de **O Pequeno Polegar**.

Torna-se significativo notarmos que o personagem, o Pequeno Polegar, parece não despertar o interesse das alunas, como as princesas dos contos de fadas despertaram. Por este caminho, podemos dizer que a reação das leitoras-alunas diante dessa parte da narrativa lobatiana é de não-identificação com o personagem ou com o perfil deste e as experiências empíricas de leitoras, uma vez que elas, no QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS, disseram que possuíam em casa, como livros de leitura, histórias que tratam de princesas e príncipes.

Assim sendo, percebemos que o processo de identificação das alunas-leitoras com as partes de *Cara de Coruja* em que se evidenciam as princesas dos contos de fadas é bem forte, pois nestes momentos, como podemos observar nos diálogos anteriores, elas parecem “entrar na história” e experienciar os fatos narrados como se fossem “reais”. O que não se processa com os personagens masculinos, como demonstrado em **O Pequeno Polegar** e também na parte de o **Barba Azul**.

Indo adiante na aula e nos diálogos, foi lido o tópico de **Barba Azul** e em seguida fizemos os comentários adiante:

- “– O QUE A GENTE ENTENDEU NESTA PARTE DO BARBA AZUL? O QUE CHAMOU ATENÇÃO? POR QUE ELE FOI CONVIDADO?”;

- “– Porque Narizinho queria ver se era azul mesmo a barba dele...”; “– Pra matar a curiosidade”;
 “– QUAL FOI A REAÇÃO DAS PRINCESAS?”;
 “– Não gostaram.... assim... ficaram com raiva, mais Narizinho pediu desculpas”;
 “– Elas ficaram muito nervosas”;
 “– POR QUÊ?”;
 “– Ele já tinha matado seis mulheres”;
 “– E o medo seria porque talvez ele quisesse casar com elas”;
 “– Também tem uma passagem bem engraçada, (a aluna releu):

- É esquisito isto! Sempre supus que o irmão da sétima mulher de Barba Azul o houvesse matado...
 – É que não matou bem matado – explicou Emília. Outro dia aconteceu um caso assim aqui no sítio. Tia Nastácia matou um frango, mas não o matou bem matado e de repente ele fugiu para o terreiro... (CC, 1931, p. 98).

“– EMILIA FEZ UMA COMPARAÇÃO... E A GENTE JÁ OUVIU FALAR DE ALGUM CASO PARECIDO?”;

“– Eu já... na casa de uma colega minha matou um pato e tirou a cabeça. Com um pedaço, o pato saiu correndo e foi embora... correndo, correndo... atrás do povo”, (aluna);

As colegas riram com o relato feito pela aluna, porém a reação dela foi dizer para todos:

- “– Foi. É verdade. Tô dizendo”; “– É verdade, professor”;
 “– EU SEI, JÁ VIMOS PARECIDO”;

Pelo depoimento acima, notamos que nessa parte de **Barba Azul** o que mexeu com as informantes foi justamente a situação, criada por Lobato, do frango que foi morto por tia Nastácia e depois saiu andando, o que levou uma delas a reler o fragmento da narrativa. Ao percebermos o entusiasmo delas, detectamos que aquela inquietação poderia estar dizendo mais do que o aparente.

Durante a realização da leitura, algumas alunas atualizam a obra, segundo a seleção das partes que se aproximam ou se assemelham às experiências empíricas delas. Por isto, podemos dizer que a significação da obra é gerada nas seqüências de reações que as participantes da aula têm no decorrer da constituição do sentido do texto, que está aliado ao que conhecem e desejam. “O sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em conseqüência, apenas na consciência imaginativa do receptor se atualizará” (ISER, 1996, p. 75). Desse modo, as alunas vivenciam a

narrativa a partir do confronto de seus conhecimentos de mundo com o representado por Lobato em *Cara de Coruja*.

4.5.3. OS OUTROS PERSONAGENS ME AGRADAM, PORÉM NARIZINHO E SUA TURMA... ME CATIVAM

No dia 14/08/06, realizamos o último encontro com a Sexta A. Nele finalizamos a atividade de leitura com *Cara de Coruja*. Lemos os itens: **A Coroinha**, **A varinha de condão** e **A partida**. Após a leitura feita pelas alunas de **A coroinha** tivemos o diálogo abaixo:

- “– O QUE TEMOS DE INTERESSANTE EM A COROINHA?”;
- “– O que Emília disse... que tia Nastácia de tanto tomar café ela ficou preta”;
- “– Professor... eu... eu achei interessante também a parte do racismo de Emília, porque ela tinha preconceito porque tia Nastácia era negra”, (oito alunas);
- “MAS SERÁ QUE ERA RACISMO OU O JEITO ESPEVITADO DE EMÍLIA?”;
- “– O jeito”, (umas);
- “– É racismo... que quando tia Nastácia tá servindo o café, aí ela faz: ‘enquanto a negra... estava servindo alguma coisa’”, (insistem algumas);
- “– Acho que é o jeito porque... num sei... Emília é muito sapeca”;

As respostas acima evidenciam uma percepção madura das leitoras-alunas. A divergência de opiniões sobre o racismo e o não racismo de Emília para com tia Nastácia dividiu a turma e provocou um caloroso debate entre elas, conforme ilustrado no diálogo anterior. O entendimento de que há racismo na obra infanto-juvenil de Lobato também tem dividido algumas opiniões de críticos do autor. Nós compreendemos que, não só em *Cara de Coruja*, mas também em outras obras, as indicações dirigidas à tia Nastácia como “negra”, “preta” e “beijuda”, tanto de Emília quanto do narrador não venham se constituir em racismo, se considerado o contexto de produção da obra, pois esta responde a situações de sua época e está condicionada pelas normas vigentes de escritas e leitores. No entanto, numa leitura atual, como a que as colaboradoras desta pesquisa fazem, é possível se dizer que há racismo nos instantes em que a personagem é denominada pelas características de sua cor, pois o leitor, no momento que lê uma obra literária, age ativamente sobre ela, atualizando-a, com olhares que refletem o conhecimento de mundo de que dispõe e, neste caso, preenche lacunas deixadas pelo autor, conforme interpreta, compreende e vê o mundo em que está inserido.

Em *Negros e negras em Monteiro Lobato* (1999), Marisa Lajolo discute a representação do negro na obra infanto-juvenil do escritor. Para ela, Tia Nastácia, apesar

de desfrutar da afetividade de todos os integrantes do sítio, “encontra no espaço da cozinha emblema de seu confinamento e de sua desqualificação social” e recebe de Emília, nos instantes de discussão e desentendimentos, xingamentos de negra (LAJOLO In: LOPES e GOUVÊA, 1999, p. 65). Esses dois aspectos fazem com que se interprete que há racismo nas obras da saga do Sítio do Picapau. No entanto, para Lajolo, é a constituição de uma “denúncia” social ao tratamento dado à representação do negro na literatura da época, que às vezes ocupava um lugar secundário quando lhes era permitido expor seus conhecimentos e experiências de vida; isto permite dizer que se evidencia, nas obras de Lobato, o confronto de duas culturas: a oral e a escrita, explicitadas no livro *Histórias de Tia Nastácia* (1937). Assim sendo, o que pode ser visto como preconceito é, na realidade, o produto de uma obra literária que valoriza a diversidade lingüística em seus múltiplos aspectos. Por esta perspectiva, Tia Nastácia é uma personagem que faz uso de expressões e falas coerentes da cultura por ela representada: a negra.

No livro acima mencionado, quando a negra conta suas histórias de cunho popular e folclórico ao grupo do Sítio, elas não são bem “aceitas” por Narizinho e sua avó, Pedrinho e Emília porque as histórias contadas por dona Benta, que representa a cultura escrita, são consideradas melhores e têm um fundo de verdade por serem bem estruturadas e terem “pé” e “cabeça”. Assim,

Tia Nastácia transfere para o lugar de contadora de histórias a inferioridade sócio-cultural da posição (de doméstica) que ocupava e além disso (ou, por causa disso...), por contar histórias que vêm da tradição oral não desempenha função de mediadora da cultura escrita, ficando sua posição subalterna à de seus ouvintes, consumidores exigentes da cultura escrita (LAJOLO, 1999, p. 68).

Para Marinho (In: DANTAS, 1982, p. 189),

Tia Nastácia é a vivificante representação da empregada negra recém-saída da senzala, meio mãe, meio amiga íntima da patroa, a cozinheira dos quitutes, a supersticiosa, invocadora da Virgem, de Jesus e de todos os santos, depositária do folclore, cultura e credences populares, a ignorância alerta, a que fala sozinha, o coração terno e aberto, faladeira, palpiteira, atenta a tudo e muito espirituosa também. A palpiteirice de Tia Nastácia, assim como seus “duetos” com Dona Benta são de alta literatura.

Monteiro Lobato não se envergonha em colocar a “pretice” de Tia Nastácia, que é um elemento físico e racial que a distingue, Lobato era um descritivista, não teria cabimento esconder a pretice da cozinheira, seu beirão de negra, seus trejeitos de negra, de onde um crítico incriminou-o de racista, observação sem cabimento, não vale a pena contestá-la e sim registrá-la como curiosidade.

Alguns críticos e estudiosos da época de Lobato dizem que não existe racismo na obra infanto-juvenil lobatiana, pois consideram o contexto de produção e leitura das narrativas e, sobretudo, a linguagem que é cheia de situações de coloquialidades, como sendo um processo no qual o escritor mostra que se podia unir, na representação literária, a cultura popular com a cultura das elites brasileiras.

Por esse entendimento, Tia Nastácia se torna uma personagem que, mesmo estranhando as princesas, os príncipes e os reis que chegam ao Sítio, considera-os como seres que também fazem parte do imaginário popular brasileiro, que no contexto da época tinham semântica negativa inferior àqueles. Com eles, os príncipes, etc, ela interage servindo-lhes bolinhos e café.

Sua cor preta causa estranhamento em Branca de Neve, por isto a princesa quer saber quem é ela. Ao lhe responder dizendo que “Nastácia é uma princesa núbia que certa fada virou em cozinheira. Quando aparecer um certo anel, que está na barriga dum certo peixe, virará princesa outra vez. Quem vai danar com isso é dona Benta, que nunca achará melhor cozinheira” (CC, 1931, p. 101), Emília pode estar ironizando o preconceito contra um grupo étnico que teria tido reis e princesas e, no entanto, foi subjugada aos trabalhos pesados e posta à margem das relações sociais brasileiras por não ser a branca.

Na seqüência, perguntamos:

“– NESSA PARTE DA NARRATIVA TEM UMA PERSONAGEM QUE SE DESTACA, QUEM É?”;

“– Cinderela”;

“– POR QUE?”;

“– Porque ela não toma café porque tem medo de ficar preta e leite é pra ficar branca né... eu acho”;

“– É... Eu acho que é porque fica branca...”;

“– Cinderela praticamente não queria fazer nada... não queria dançar, num queria tomar café”;

“– NA OPINIÃO DE VOCÊS, SOBRE ESSA PARTE DE CINDERELA QUE NÃO DANÇA PRA NÃO ESTRAGAR OS SAPATINHOS E NÃO TOMA CAFÉ PRA NÃO FICAR NEGRA, O QUE A GENTE PENSA EM RELAÇÃO À OUTRA CINDERELA?”;

“– Ela já tá mais cheia de luxo”;

“– E ISSO É BOM?”;

“– Talvez”;

“– Também achei interessante que antes era de couro e agora já é camurça”;

“– SE AGORA JÁ É CAMURÇA, NA HISTÓRIA DA CINDERELA DOS IRMÃOS GRIMM, OU DE A GATA BORRALHEIRA DE PERRAULT, QUAIS ERAM OS SAPATINHOS?”;

“– De cristais”;

“– AGORA NA DANÇA, NA HORA DE ESCOLHER OS PARES PARA DANÇAR, ELA VAI DE CAMURÇA, O QUE PODEMOS DIZER DISSO?”;

“– Eu acho que são os sapatinhos apropriados”;

“– Eu acho que ela tem assim... um monte de sapatinhos pra ela escolher, pra quando ela for sair qual o que ela quer ir... o apropriado”;

- “– Eu acho que ela tem um sapatinho de couro, cristais e camurça... assim ela escolhe o que quer usar”;
 “– Que combina com a roupa”, (outras alunas);

Podemos dizer que algumas alunas demonstram interpretar certas passagens da obra a partir do discurso direto das personagens. Caso o texto não mostre explicitamente nas falas das personagens o que estão entendendo, elas ficam na dúvida para afirmarem o que compreendem. Por isto, dizem que “acham” que Cinderela toma leite para ficar branca e uma delas até solicita a ajuda do ouvinte, neste caso, a nossa, para a confirmação do que diz. Percebamos: “– Porque ela não toma café porque tem medo de ficar preta e leite é pra ficar branca né... eu acho” (grifo nosso). De fato, na obra é o narrador quem explica isto e não a própria Cinderela. Assim sendo, parece-nos que o confiável para a turma é o que é dito na voz dos personagens, ou seja, as alunas tomam a voz do personagem como quem fala diretamente a elas.

Como já dissemos antes, a turma capta as minúcias do texto e as analisam. Mais uma vez, as alunas-leitoras apontam um outro detalhe da obra: a Cinderela de Lobato usa sapatinhos de couro, porém, no momento do baile, ela está com um de camurça. Esta mudança repentina de sapatos feita pelo narrador causa muita discussão entre elas e as conclusões a que chegam são as exemplificadas nas falas finais do diálogo acima. Em nossa opinião, a reafirmação do uso do sapatinho de camurça por Cinderela na dança é um indício da confirmação da presença da protagonista do conto dos irmãos Grimm, isto é, uma intertextualidade que fez as leitoras se “apropriarem” do texto lobatiano, confrontando-o com o conto.

Prosseguindo o diálogo indagamos:

- “– QUE MAIS PODEMOS DIZER DESSA PARTE DE A COROINHA?”;
 “– A parte que Emilia pergunta se a vó de chapeuzinho vermelho era muito magra e porque o lobo comer ela num era alimento era só osso”;
 “– QUE MAIS PODEMOS DIZER?”;
 “– Tia Nastácia... Eu acho que ela tem vontade de ser de novo uma princesa... porque quando ela ia entrando pra sala ela se assustou assim porque ela viu muita princesa bonita, então eu acho que ela era muito bonita quando era princesa...”;
 “– ...acho que era...”, (outras alunas);

Ao ouvirmos a última fala das alunas, sabíamos que era uma interpretação que não condizia com o que o texto apresentava. Porém, não dissemos que elas estavam erradas. pedimos que (re)lessem o trecho abaixo, pois percebemos naquele instante que, mais uma vez, ocorria a dúvida se era “verdade” ou não o que as alunas pensavam, por não ter sido afirmado por tia Nastácia, mas por Emilia.

Quando tia Nastácia entrou na sala com a bandeja de café, seus olhos se arregalaram de espanto.

– Credo! – exclamou. Não sei onde Narizinho descobre tanta gente importante e tanta princesa tão linda! A sala está que até parece um céu aberto...

– Quem é ela? – perguntou Branca de Neve ao ouvido da boneca enquanto a negra servia o café.

– Pois não sabe? – respondeu Emília com carinha malandra. Nastácia é uma princesa Núbia que certa fada virou em cozinheira. Quando aparecer um certo anel, que está na barriga dum certo peixe, virará princesa outra vez. Quem vai danar com isso é dona Benta, que nunca achará melhor cozinheira (CC, 1931, p. 101).

A postura de não repreender as alunas nos momentos em que elas não interpretavam conforme mostrava o texto foi adotada por nós desde as primeiras indagações delas. Entendemos que na fusão dos horizontes de expectativas da obra e dos leitores existe uma lacuna, ou seja, uma defasagem que é preenchida pela interpretação do leitor, enquanto ele lê o texto, instante em que toma decisões a respeito de como “os vazios” textuais devem ser preenchidos, porque este pode ser um momento no qual o leitor visa à reconstrução da significação permitida pela obra literária.

Assim sendo, as alunas da Sexta A tentam recompor a obra lobatiana conforme seus conhecimentos prévios, que, ao dialogarem com aqueles presentes no texto, possibilitam que elas compreendam *Cara de Coruja* à sua maneira.

Se observarmos atentamente, notamos que as alunas tentam interpretar o que tia Nastácia sentiu quando entrou na sala, além do não dito nas palavras da boneca. Vemos também que, por tal explicação ter sido afirmada por Emília, elas consideram a invenção da boneca como algo confiável. Dito de outro modo, pensamos que esse entendimento das colaboradoras não se constitui ao todo deslocado, visto ser bem forte para elas o que é apresentado na obra através do discurso direto dos personagens, quando falam de/sobre si. Sendo assim, há uma tentativa por parte das alunas de reconstrução do texto para que se obtenha a certeza do que está sendo dito.

Uma outra situação semelhante à anterior ocorreu quando debatíamos o tópico **Cinderela**. Vejamos como foi:

“– Ei... professor... quando diz assim: (a aluna releu o fragmento e outras a acompanharam)”;

... Cinderela admirou aquele modo oriental de saudação, que Narizinho tinha aprendido num volume das *Mil e Uma Noites*, e como também entendesse muito de coisas orientais, porque ia a muitas festas do príncipe... (CC, 1931, p. 95)

“– ...quando diz ia muitas festas do príncipe será que o marido dela num seria o príncipe Codadad?”, (a mesma aluna);
 “– Eu acho assim... que não...”, (outras);

Como estávamos no início de nossas atividades e as alunas já haviam relido o fragmento da obra, resolvemos devolver a pergunta para a turma. Não havendo pronunciamentos dissemos o seguinte:

“– COM A CONTINUIDADE DA HISTÓRIA VEREMOS A RESPOSTA E VOCÊS PERCEBERÃO SE É OU NÃO”;

Antes de iniciarmos a leitura de **A varinha de condão**, as alunas já se mostravam meio inquietas falando que a história era grande demais. Após alguns instantes de descanso e conversas sobre o que elas gostavam de assistir na televisão e outras coisas da vida delas, conseguimos restabelecer um clima de descontração e parceria, sobretudo porque falamos para elas que não assistíamos à novela “Rebelde”²⁷, o que foi um choque, porque esta significava muito para as colaboradoras.

Vimos que fazendo tal declaração conseguiríamos depois reaproximá-las da obra de Lobato, através das figuras e álbuns dos personagens da novela que elas colecionavam. Discutimos preços das figurinhas, dos cartões, do próprio álbum, como trocavam e revendiam as figuras repetidas, etc.

Para retomarmos a leitura da obra e prosseguirmos com a aula, fizemos as seguintes perguntas: Quem gosta das roupas dos rebeldes? Como são elas? Quem gostaria de ser como eles? Se você pudesse voar como Peter Pan, o que faria? Mas com as saias curtas das rebeldes dá para voar? Peguem aí a cópia novamente de *Cara de Coruja* e vejam as ilustrações nas páginas 104 e 105 (ver figuras 07 e 03, respectivamente), observem as roupas de Peter Pan e Emília. Elas parecem com as dos rebeldes? E os cabelos de Emília? O vestido curto de Emília se parece com as roupas das rebeldes? À medida que as alunas rejeitavam ou aceitavam as comparações, iniciamos a leitura em voz alta, mas não lemos muito, pois elas pediram para ler.

Ao terminarem a leitura deste tópico, tivemos a conversa que segue:

“– EM A VARINHA DE CONDÃO, O QUE MAIS NOS CHAMOU ATENÇÃO?”;
 “– Quando tia Nastácia bota o lobo pra correr... que ela dá vassourada nele com o cabo da vassoura e faz: ‘seu lobo sem vergonha’”;
 “– QUAL O CONVIDADO QUE NÃO FOI ANUNCIADO? O ÚNICO?”;
 “– Peter Pan”;
 “– PETER PAN ERA O CONVIDADO MAIS...”;
 “– Especial”, (complementaram);

²⁷ Novela exibida à noite pela rede SBT de televisão.

- "- O TÍTULO LEMBRA O QUÊ?";
 "- Fadas";
 "- DE QUE CONTO?";
 "- Cinderela";
 "- COMO CINDERELA APARECE NESTA PARTE DE *CARA DE CORUJA*?";
 "- Transformando as coisas... Emília pegou os brinquedos dela pra transformar em brinquedos novos, só que Emília ficou com saudades dos outros brinquedos e quando o visconde levou aquele tombo elas transformaram ele em pilão... aí depois quando o lobo chegou elas transformaram de novo em visconde...", (uma aluna);
 "- Ohhh... professor, eu gostei desta parte que Pedrinho e Aladino estão fazendo como um duelo pra ver o que é melhor se é a lâmpada de Aladino ou se é o bodoque de Pedrinho";
 "- Eu também... é muito bom essa parte, professor";
 "- POR QUE VOCÊS GOSTARAM MAIS DESTA PARTE?";
 "- Porque é assim... como um dueto que eles estão querendo fazer... uma disputa. E depois que eles terminaram de marcar... o Gato de Botas diz: 'eu quero ver o que vale mais se é a lâmpada de Aladino, o bodoque ou as minhas botas de sete léguas...' assim... "; "- acabou marcando outra disputa", (outra aluna completou a frase);
 "- É... professor", (outras);
 "- NO CONTO DE CINDERELA, DE QUEM É A VARINHA DE CONDÃO?";
 "- Da fada";
 "- E AQUI EM *CARA DE CORUJA*, DE QUEM É?";
 "- De Cinderela";
 "- SE NO CONTO É DA FADA, POR QUE ELA ESTÁ COM A VARINHA AGORA?";
 "- Ela pode ter ganhado"; "- Ou pode ter pedido à fada";
 "- A fada pode ter dado a ela de presente... ou pra se defender ou pra transformar alguma coisa", (vozes misturadas);

As participantes da aula foram direto aos pontos principais de **A varinha de condão** e em poucas palavras os resumiram. Quando dizem que gostaram da parte que fala de um duelo entre Pedrinho, o Gato de Botas e Aladino, entendemos que este é um aspecto que lhes tocou, ou seja, identificaram-se ou viram um reflexo dos familiares que vivem brigando com elas e com outras pessoas do ciclo familiar ou da vizinhança, como declararam no QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS. Notemos que as colaboradoras deixam bem claro que, na verdade, acharam interessante o segundo duelo marcado pelo Gato de Botas ao ver a disputa de Pedrinho e Aladino. Deste modo, deduzimos que para as alunas, o normal teria sido o Gato de Botas dirimir o diálogo da disputa e não entrar nela, remarcando um outro duelo.

Quanto às explicações que dão ao fato da varinha de condão ser de Cinderela e não da fada madrinha, chama-nos atenção aquela em que elas afirmam que a personagem pode ter ganhado a varinha para se defender. Compreendemos, que neste entendimento delas se encerra toda e qualquer dependência de Cinderela, uma vez que ela vai às festas no castelo do príncipe Codadad sem o marido e está em *Cara de Coruja* também sem ele, daí a varinha de condão ser um objeto de defesa.

Continuando a aula, foi lida a parte final de *Cara de Coruja: A partida*. Logo após a leitura, começamos a dialogar como mostrado abaixo, mas não foi possível fazermos uma maior exploração do item porque o tempo da aula chegou ao fim e as alunas começaram a bater com as carteiras, arrastando-as, e a sair da sala. Então, agradecemos pela colaboração e paciência.

“– O QUE NÓS ENTENDEMOS NESTA PARTE DA NARRATIVA? QUEM GOSTARIA DE FALAR ALGUMA COISA?”;

“– Foi engraçado porque Emília, Pedrinho e Narizinho esconderam da velha as coisas que os personagens esqueceram... e a parte do final porque Emília fica chamando a velha de cara de coruja seca...”, “– ...Jacarepaguá”, (outras);

“– POR QUE É ENGRAÇADO?”;

“– Porque ela fica chamando a velha de várias coisas... de coisas engraçadas”;

“– QUEM É ESSA VELHA?”;

“– Dona carochinha”;

“– É uma barata”;

“– ESSA VELHA, O QUE ELA FAZ?”;

“– Ela cuida dos outros personagens”;

Um fato que nos surpreendeu, por demonstrar interesse pela leitura literária, e nos chamou atenção desde o primeiro encontro com a Sexta A, foi a preocupação das alunas em saber se daríamos ou não as cópias da narrativa a elas. Diante de tanta euforia pela resposta indagamos:

“– POR QUE VOCÊS QUEREM AS CÓPIAS DE *CARA DE CORUJA*?”;

“– Ahhh! Professor, pra ler em casa”;

“– Quero ler em casa”;

“– Quero pra mim...”;

“– ... é mais uma história que vou ter...”;

Respondemos que sim, mas só no último encontro. Preferimos proceder desta forma porque nosso interesse era coletar a primeira reação delas diante da obra. Caso a lessem em casa, acreditamos que a recepção fosse diferente da transcrita neste relato, porque a cada leitura o leitor atribui novos valores à obra literária.

Quanto à identificação da intertextualidade pela turma, tivemos duas alunas que não interagiram com as comparações feitas com Cinderela, personagem e conto, porque não conheciam a história. Isto nos permite afirmar que, para que o leitor faça uma leitura intertextual é preciso, necessariamente, que ele conheça o texto inserido.

A partir das transcrições de ambas as turmas, aliado ao QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS, pudemos observar que, no momento em que os colaboradores da pesquisa liam a narrativa de Lobato, relacionavam-na, de uma forma ou de outra, com o seu conhecimento de mundo, sobretudo com o de leituras dos contos de fadas. Isto

possibilitou que a intertextualidade de *A Gata Borralheira* e de *Cinderela* fosse debatida em sala de aula calorosamente. Acrescente-se aí, o contexto familiar e social dos alunos.

Mesmo não sendo nosso objeto de estudo, o contraste e a comparação das respostas fornecidas pelos alunos nos questionários, é importante observarmos a relevância do relacionamento dos colaboradores com seus familiares, vizinhos e amigos, porque isto pode ter influenciado o olhar que lançaram sobre a obra, conseqüentemente direcionado a identificação deles com as atitudes dos personagens.

Assim, enquanto na terceira série os alunos eram provenientes da zona urbana e praticamente todos sofriam algum tipo de violência em casa, os da sexta série, exceto um número de no máximo quatro, não eram violentados psicologicamente nem fisicamente agredidos como aqueles, pelas pessoas que conviviam com eles.

É bom assinalarmos que o tempo programado para a execução das atividades propostas para a leitura da narrativa em sala de aula foi suficiente, visto que na terceira série havíamos pensado em quatro dias e realizamos em três; e na sexta série programamos que seria de um mês e realizamos em três semanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, podemos dizer que alcançamos os objetivos almejados. Propúnhamos, sob um olhar comparatista, refletir sobre a intertextualidade de Cinderela em *Narizinho Arrebitado* (1931) e em *Cara de Coruja* (1931), atentando para as diferenças e as semelhanças entre a personagem dos contos: *A Gata Borralheira* (Perrault) e *Cinderela* (irmãos Grimm) e a recriada por Monteiro Lobato; também nos era pretendido a realização de experiências de sala de aula com as duas obras de Lobato em colégios municipais da rede pública de ensino, em Campina Grande – PB.

De modo geral, esta pesquisa partiu do princípio de que o estudo do intertexto em sala de aula possibilitaria que os alunos-leitores revisassem o que já haviam lido sobre as versões do conto Cinderela e ampliassem seus conhecimentos, a partir da leitura da narrativa lobatiana, pois a obra *Cara de Coruja* lhes mostraria novas perspectivas para aquilo que já conheciam, isto é, este intertexto ofertaria a eles outras possibilidades, e formas, de se observar um mesmo objeto, lugar, personagem, etc.

Nos momentos em que refletimos sobre a presença da personagem Cinderela em *Narizinho Arrebitado* pudemos observar que Lobato estabelece relações com o conto, especificamente com o baile, com o vestido da princesa e com a fada. Nesta narrativa, a intertextualidade de Cinderela apresenta-se como um ressonância dos principais aspectos do conto, isto é, das constantes que se fazem presentes nas versões de Charles Perrault, século XVII, e dos irmãos Grimm, século XIX. Na realidade, trata-se de uma referência intertextual quase imperceptível, numa primeira leitura, ao leitor.

Em *Cara de Coruja*, verificamos que Cinderela está literalmente presente na história. São debatidas por ela e Emilia as diferenças das versões de Perrault e Grimm. A partir deste diálogo e do comportamento da personagem é revelado o perfil da Cinderela recriada por Lobato.

Ambas as narrativas lobatianas compartilham com o conto o domínio da imaginação infantil, no que há de fantástico, para além do tempo e do espaço reais. Nesse sentido, o autor brasileiro dialoga com os valores e contextos da época em que cada texto foi escrito.

Quanto às experiências em sala de aula, constatamos na terceira série que a narrativa lobatiana, *Cara de Coruja*, agradou apenas a uma parte dos alunos, pois estes, devido a sua faixa etária, ainda privilegiavam o encanto das fadas e, a história de Lobato, apesar de conter todos os ingredientes dos contos de fadas, não mostrou, para eles, o

encantamento da fada madrinha e a transformação da jovem sofrida em princesa. Na sexta série, ao contrário da terceira série, a personagem lobatiana foi para as alunas “melhor” que a do conto porque ela é casada e parece ser independente, além de sugerir a vida que Cinderela passou a ter depois do casamento, ou seja, mostra algo novo, ainda não visto sobre esta princesa.

No tocante à recepção de *Cara de Coruja* em sala de aula, vimos que em ambas as turmas, terceira e sexta séries do Ensino Fundamental I e II, respectivamente, a narrativa foi motivo de encanto e fascínio para os alunos, especificamente as passagens em que Rabicó e a boneca Emília conduzem o diálogo. Nas duas turmas, os colaboradores da pesquisa tomaram o texto de Lobato para si e isto os conduziu nos caminhos de uma leitura em que eles assumiram posturas indagadoras sobre os modelos tradicionais da personagem Cinderela e o mostrado por Lobato.

O resultado positivo da leitura feita pelos alunos da obra de Lobato, *Cara de Coruja*, nas duas experiências realizadas, nos possibilita afirmar que a escolha do recurso do intertexto, para se trabalhar em sala de aula, exige uma certa dedicação do professor, conseqüentemente uma maior atenção às reações dos alunos diante do texto que ele lhes oferta para leitura, pois serão exatamente as reações e as percepções dos detalhes que farão com que eles interajam e confrontem conhecimentos.

No que se refere ao trabalho com o intertexto em sala de aula, notamos que a abordagem intertextual pode contribuir para: a) perceber a função sincrônica do texto literário, b) atualizar o conhecimento intelectual e imaginativo sobre textos específicos, c) ampliar o horizonte de leitura, pela comparação, d) prender a atenção do leitor, que já conhece um repertório imagético anterior e fará alusões e e) facilitar a introdução de outros textos no “cardápio” dos alunos, pois tanto o professor quanto os alunos compartilham conhecimentos e experiências que podem ser reveladas, durante a leitura, a partir das indagações dos outros e, nos momentos de debates, cada um dos participantes da aula expõe os conhecimentos de que já dispõe. Isto, portanto, permite que textos sejam descobertos e comparados. Mais ainda, é possível que os leitores do intertexto notem que a obra literária dialoga não só com textos do mesmo gênero, mas também com outras formas de arte como a música, o teatro e a pintura, por exemplo. Por este viés, vale a pena pensar que quando o leitor pode exprimir algo que já conhece, há uma participação mais significativa dele com o texto e com a aula.

Esta pesquisa, portanto, foi significativa por exemplificar o conceito de leitura como prática social, aquela que para se construir um sentido, além da interação leitor-texto, é preciso estar inserida no contexto social. Daí, a importância das perguntas elencadas nos questionários na busca de construir o perfil dos colaboradores, que, foram

alunos iniciantes ou quase não letrados literariamente. Ademais, a pesquisa aqui apresentada pode ser vista como um demonstrativo de um exercício pedagógico que valorizou a experiência de leitura, dos colaboradores, a partir dos níveis sensorial, emocional e racional de cada aluno-leitor.

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS

LOBATO, J.B. Monteiro. *A chave do tamanho*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.

_____. *A reforma da natureza*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.

_____. *Aritmética da Emília*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.

_____. *Caçadas de Pedrinho*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.

_____. *Contos de fadas: Perrault*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

_____. *Contos de Grimm*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

_____. *Emília no país da gramática*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.

_____. *O picapau amarelo*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.

_____. *O poço do Visconde*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.

_____. *Peter Pan*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.

_____. *Reinações de Narizinho*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.

FONTES SECUNDÁRIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor. alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMARAL, Heloisa e GAGLIARDI, Eliana. *Conto de fadas*. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso).

AMORIM, José Edílson. *Leitura, análise e interpretação*. In: Pinheiro, Hélder. *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003.

AZEVEDO, Carmen Lucia de, CAMARGOS, Márcia e SACCHETTA, Vladimir. *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BANDEIRA, Manuel. Eis um escritor feliz!. In: **Ciência & Trópico**. v. 9, número 2 Jul/Dez. Recife: Editora Massangana, 1981.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 6. ed. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2003.

CADEMARTORI, Lúgia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 5. ed. São Paulo: Global, 1987.

CAVALHEIRO, Edgar. Estas memórias. In: **Ciência & Trópico**. v. 9, número 2 Jul/Dez. Recife: Editora Massangana, 1981.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de Fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil / juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil Contemporâneo*. 3. ed. Refundida e ampl. São Paulo: Quíron, 1985.

_____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DANTAS, Paulo. *Vozes do tempo de Lobato*. São Paulo: Traço Editora, 1982.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. 2. ed. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREYRE, Gilberto. Monteiro Lobato revisitado. In: **Ciência & Trópico**. v. 9, número 2 Jul/Dez. Recife: Editora Massangana, 1981.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GOTLIB, Nádya Batella. *Teoria do conto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: **Poétique**, nº 27. Trad. Clara Crabbé Rocha. Portugal: Almedina, 1979.

KAISER, Gerhard R. *Introdução à literatura comparada*. Trad. Teresa Alegre. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1969.

LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, Marisa. Negros e negras em Monteiro Lobato. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e GOUVÊA, Maria Cristina. *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARINHO, João Carlos. Conversando de Lobato. In: DANTAS, Paulo. *Vozes do tempo de Lobato*. São Paulo: Traço Editora, 1982.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A noção de hipertexto e sua contribuição para os estudos literários. In: BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. *Literatura comparada*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

PENTEADO, Maria Heloisa. *Contos de Grimm*. Vol.2. 4. ed. Ilust. A. Archiowa. São Paulo: Ática, 2002.

- PINHEIRO, Hélder. (org.). *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003.
- PROPP, Wladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Trad. Jasna P. Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- SANDRONI, Laura. A estética na literatura para crianças e jovens. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Global, 2001.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & cia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- TELES, Gilberto Mendonça. *A retórica do silêncio: teoria e prática do texto literário*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- TRAVASSOS, Nelson Palma. Monteiro Lobato e sua época. In: **Ciência & Trópico**. v. 9, número 2 Jul/Dez. Recife: Editora Massangana, 1981.
- WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. Trad. Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- WELLECK, René e WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 5. ed. Trad. José Palla e Carmo. Publicações Europa-América, 1949.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e da história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRUNEL, P. PICHOS, C. e ROUSSEAU, A. M. *Que é literatura comparada?*. Trad. Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

COSTA, Sandrelle Rodrigues. Hércules e a turma do sítio. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). *Território da linguagem*. Campina Grande: Bagagem, 2004.

CUNHA, Eneida Leal e SOUZA, Eneida Maria de (org.). *Literatura comparada: ensaios*. Salvador: EDUFBA, 1996.

DEBUS, Eliane. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.

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

LAJOLO, Marisa. Emília, a boneca atrevida. In: MOTA, Lourenço Dantas e ABDALA JÚNIOR, Benjamim (org.). *Personae: grandes personagens da literatura brasileira*. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GOUVÊA, Maria Cristina. *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MÁXIMO, Gustavo. *Duas personagens em uma Emília nas traduções de Monteiro Lobato*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2004.

PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

PANDOLFO, Maria do Carmo. Análise da narrativa. In: PORTELLA, Eduardo et al. *Teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

PEREIRA, Maria Otília Farto. *Estilo e metalinguagem na literatura de Monteiro Lobato*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. São Paulo: UNESP, 2004.

SOUZA, Luana Soares de (org.). Explorando textos e horizontes: a estética da recepção no ensino de literatura. In: *Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____ (org.). *A produção cultural para criança*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____ e MAGALHÃES, Lúcia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____ e LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

01. Nome: Rafaelo Dos Santos. Idade: 9 anos.

02. Profissão do pai: Mecânico Profissão da mãe: doméstica.

03. Estabelecimento de Ensino: Escola Municipal Professor Heiron.

Público () Particular

04. Série: 2ª Classe Inicial Turno: () Manhã Tarde

05. Você gosta de ouvir ou ler histórias de reis, rainhas, príncipes, bruxas, gigantes, etc?

Sim () Não

06. No livro que você vai ler, qual a primeira coisa que você procura nele? Explique-se.

O título da história, para saber o nome da história.

07. Quais livros, ou histórias, de literatura você já leu?

Chapeuzinho vermelho, Cinderela, Branca de neve.

08. Se leu, qual(s) dele(s) gostou mais? Explique.

Cinderela, Chapeuzinho vermelho. Porque tem um final feliz muito bom.

09. O que mais lhe chama atenção nos contos de fadas? Por quê?

Chapeuzinho vermelho. Porque ela aprende nunca mais falar com pessoas estranhas.

10. Você tem algum conto de fadas preferido? Qual? Por quê?

Tenho. Cinderela, porque ela encontra o seu príncipe.

11. Sobre o escritor Monteiro Lobato, o autor de *O Sítio do Picapau Amarelo*, o que você sabe sobre as histórias e os personagens que ele criou?

Emília, Narizinho, Sítio, Nalva, Dona Benta, Tia, Zé do Urupês, Sabugo de milho, Visconde e uma boneca de nome de uma menina de nariz achatado. É o primo de Narizinho.

12. Você já leu alguma história infanto-juvenil de Monteiro Lobato? Sim () Não

Qual(s)? O Sítio do Picapau Amarelo

13. Caso tenha lido:

a) Quem foi que lhe indicou? (pode assinalar mais de uma alternativa)

() Mãe () Pai Irmão(ã) Amigo(a) () Professor(a)

() Outros. Quais? _____

b) Qual(s) personagem(s) você gostou mais? Justifique.

Muito Emília. Porque ela é uma menina muito inteligente.

14. Se ainda não leu, gostaria de ler alguma história escrita por ele?

Sim () Não

a) Justifique sua resposta:

Porque é muito boa.

Rafaela Dos Santos

15. Você mora com seus pais? (-) Sim () Não

a) Se respondeu Não, diga com quem? _____

16. Quantas pessoas moram na mesma casa com você?

a) Do sexo masculino: 1. meu pai

b) Do sexo feminino: 4. minha mãe eu e minhas irmãs.

17. Quantas pessoas trabalham para sustentar a família?

1. meu pai.

18. Você faz alguma coisa para ajudar em casa? (X) Sim () Não

a) Caso tenha assinalado Sim, diga o quê? ajudo a casa.

19. Mora em casa própria? (X) Sim () Não () Outros. Qual? _____

20. A casa onde você mora tem quantos cômodos? sala 1 - quartos 2 - cozinha 1

21. Você dorme numa cama sozinho? () Sim () Não banheiro 1 - quintal - 1, corredo 1.

22. Você briga:

a) Com seus irmãos? () Sim () Não

b) Com os amigos da rua onde você mora? () Sim () Não

c) Com os colegas da escola? () Sim () Não

23. O que você mais gosta nas pessoas que moram com você? Explique.

Com quem adora de trabalhar e muito bom.

24. O que você menos gosta nas pessoas que moram com você? Explique.

Quando não está lá. Porque quando eu

25. Se sua vida fosse como nos contos de fadas, o que você mudaria nela? Por quê?

Eu queria ser princesa. Porque eu quero ser uma

26. Das pessoas de sua família:

a) Qual é a mais carinhosa com você? meu pai.

b) Qual é a menos carinhosa? meu irmão.

27. Você tem tempo de brincar, ou se divertir, em casa? (X) Sim () Não

28. Quais são suas brincadeiras preferidas? Ou seu passa-tempo? Justifique.

Brincar de boneca, e de lula. Porque é

29. Quantos irmãos você tem? nenhum

30. Quantas irmãs você tem? 2

31. Quem deles é o mais velho? a mãe

32. Quem deles é o mais novo? meu irmão mais novo.

33. Quantas refeições você faz por dia? café da manhã, almoço, jantar.

34. Em que lugar você mais ler? (X) Em casa () Na escola () Outros: _____

a) Por quê?

Porque a proximidade dos livros históricos para
em ler.

35. Você vem à escola por que gosta e quer? Sim () Não

Justifique:

Porque é muito bom estudar.

36. Qual é o seu maior sonho?

Seu trabalho.

37. Você tem algum livro de leitura em casa? Sim () Não

a) Se marcou Sim, quais são eles?

Sesinho, Chapeuzinho amarelo, Branca de Neve

38. Você frequenta alguma igreja? () Sim Não

a) Qual?

39. Quantas pessoas, das que moram com você, frequentam a mesma igreja?

Rafaela Dos Santos.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

01. Nome: Tomara de Sousa Barbosa Idade: 72
02. Profissão do pai: Falcião Profissão da mãe: Doméstica
03. Estabelecimento de Ensino: Escola M. Botafogo Dr. Francisco B.
 Público () Particular
04. Série: 6ª A Turno: Manhã () Tarde
05. Você gosta de ouvir ou ler histórias de reis, rainhas, príncipes, bruxas, gigantes, etc?
 Sim () Não
06. No livro que você vai ler, qual a primeira coisa que você procura nele? Explique-se. /
As aventuras, porque vejo se está
difícil ou fácil
07. Quais livros, ou histórias, de literatura você já leu?
Os três porquinhos, Cinderela, Branca de Neve
Pimequin, Zéinho etc.
08. Se leu, qual(s) dele(s) gostou mais? Explique.
Cinderela, Branca de Neve, porque são
histórias interessantes
09. O que mais lhe chama atenção nos contos de fadas? Por quê?
Os desenhos, porque eu acho bonito
e interessante
10. Você tem algum conto de fadas preferido? Qual? Por quê?
Sim, Cinderela, porque ela fica linda,
mas aquele vestido e sapatos de mulher.
11. Sobre o escritor Monteiro Lobato, o autor de *O Sítio do Picapau Amarelo*, o que você sabe sobre as histórias e os personagens que ele criou?
Sua, Emilia, Dona Benta, Anastácia, Rabicó,
etc.
12. Você já leu alguma história infanto-juvenil de Monteiro Lobato? Sim () Não
 Qual(s)? Na Teluriana
13. Caso tenha lido:
 a) Quem foi que lhe indicou? (pode assinalar mais de uma alternativa)
 () Mãe () Pai () Irmão(ã) Amigo(a) () Professor(a)
 () Outros. Quais? _____
- b) Qual(s) personagem(s) você gostou mais? Justifique.
Emília, porque é uma boneca de porco
que fala
14. Se ainda não leu, gostaria de ler alguma história escrita por ele?
 Sim () Não
- a) Justifique sua resposta:
Porque é muito boa as personagens
que ele descreve

15. Você mora com seus pais? () Sim Não
- a) Se respondeu Não, diga com quem? com pessoas que mi criam desde bebê
16. Quantas pessoas moram na mesma casa com você?
- a) Do sexo masculino: 2
- b) Do sexo feminino: 4
17. Quantas pessoas trabalham para sustentar a família?
- 2
18. Você faz alguma coisa para ajudar em casa? Sim () Não
- a) Caso tenha assinalado Sim, diga o quê? lavo a louça, varo a casa, as vezes faço almoço.
19. Mora em casa própria? Sim () Não () Outros. Qual? _____
20. A casa onde você mora tem quantos cômodos? 6
21. Você dorme numa cama sozinho? Sim () Não
22. Você briga:
- a) Com seus irmãos? Sim () Não
- b) Com os amigos da rua onde você mora? () Sim Não
- c) Com os colegas da escola? Sim () Não eu gosto porque é bom de
23. O que você mais gosta nas pessoas que moram com você? Explique.
- o amor e o carinho de um com outro.
todos os dias.
24. O que você menos gosta nas pessoas que moram com você? Explique.
- As intrigas das amigas. Por que
as amigas a gente vive se intrigando
os vizinhos quase todos nos da rua que moro.
25. Se sua vida fosse como nos contos de fadas, o que você mudaria nela? Por quê?
- o nome porque eu queria que fosse
o que eu quizesse
26. Das pessoas de sua família:
- a) Qual é a mais carinhosa com você? minha tia
- b) Qual é a menos carinhosa? minha mãe irmão
27. Você tem tempo de brincar, ou se divertir, em casa? Sim () Não
28. Quais são suas brincadeiras preferidas? Ou seu passa-tempo? Justifique.
- Jula corda, Boleada, Lanche de doce e
etc. o meu passa tempo é ficar assistindo,
lanchando, lendo etc.
29. Quantos irmãos você tem? 1
30. Quantas irmãs você tem? 2
31. Quem deles é o mais velho? Ediane
32. Quem deles é o mais novo? Dani
33. Quantas refeições você faz por dia? 5
34. Em que lugar você mais ler? Em casa () Na escola () Outros: _____

a) Por quê?

Porque é o meu passatempo

35. Você vem à escola por que gosta e quer? Sim () Não

Justifique:

Porque é melhor do que ficar em casa
sem assistindo.

36. Qual é o seu maior sonho?

Ser uma cantora ou dançarina famosa.

37. Você tem algum livro de leitura em casa? Sim () Não

a) Se marcou Sim, quais são eles?

Não sei todos. São alguns como, inglês
em casa e outros.

38. Você frequenta alguma igreja? Sim () Não

a) Qual? A Católica

39. Quantas pessoas, das que moram com você, frequentam a mesma igreja?

Todos

ANEXO 2

ALUNOS: QUESTIONÁRIO 2

01. Nome: Gustavo Barros Martins Idade: 9 Anos
 02. Estabelecimento de Ensino: Escola Municipal Benjamin Milson
 03. Série: 2º Ano Início

04. Quais são os aspectos da Cinderela Clássica que não lhe chama atenção? Justifique.

Quando a madrasta levou o nome dela de C.B.C. Bela Branca e quando a madrasta não deixou ela ir para fora porque ela ficou triste

05. Quais são os aspectos da Cinderela Clássica que mais lhe chama atenção? Justifique.

Quando ela se casou com o príncipe porque a madrasta ficou sem o emprego de limpar a casa.

06. (Re)conte a história da narrativa *Cara de Coruja*, de Monteiro Lobato.

Dona Benta dá a ensinando Polinho a cortar os unhas da mão direita e Emilio não com o pai e o filho de Dona Benta Recomeçar de novo tirar uma foto que conquistou os príncipes e príncipes dos outros de fotos

07. Da Cinderela mostrada por Monteiro Lobato em *Cara de Coruja*:

a) Quais foram os aspectos que você mais gostou? Por quê?

Quando ele viu a visconde e quis porque ela disse suas palavras.

-Viu que não viu visconde uma pitã!

b) Quais foram os aspectos que você menos gostou? Por quê?

Ele tem caráter de um personagem de conto, em um mundo de fantasia. Porém, os aspectos menos gostados são: a maneira como ele trata os outros, com a falta de paciência, com o julgamento de primeira mão, ela, Monteiro Lobato, não tem a mesma pessoa mais de...

08. Entre a versão do conto Cinderela que você conhece e a Cinderela de *Cara de Coruja*, de Monteiro Lobato, qual foi a que mais você gostou? Explique.

A do conto. Porque eu acho interessante porque ela é mais feliz. Ela não tem a mãe má, ela é diferente. Eu gostava porque ela é feliz, ela tinha mais amor.

09. Você gostou da narrativa infanto-juvenil, *Cara de Coruja*, de Monteiro Lobato?

(x) Sim () Não

a) Diga o que foi mais interessante em *Cara de Coruja* para você? Por quê?

As personagens e o mundo de fantasia de Monteiro Lobato, porque ele tem um mundo muito diferente, ele também é diferente de outros contos de fadas.

b) Diga o que não lhe agradou em *Cara de Coruja*? Por quê?

Eu não gostei de nada.

ANEXO 2

ALUNOS: QUESTIONÁRIO 2

01. Nome: Amélie Xavier do Nascimento Idade: 72
 02. Estabelecimento de Ensino: O. Rotary 194 Francisco Brasileiro
 03. Série: 6ª A

04. Quais são os aspectos da Cinderela Clássica que não lhe chama atenção? Justifique.

A mudança na Cinderela e as irmãs dela. Porque elas não amam mais, e amavam muito Cinderela.

05. Quais são os aspectos da Cinderela Clássica que mais lhe chama atenção? Justifique.

O momento da noite. O momento porque eles se apaixonam muito, depois acontece o príncipe se apaixonar e eles felizes por sempre. E a noite porque ela não tem uma beleza bonita, e eles não percebem com ela, ninguém a conhece, então mesmo assim o príncipe se apaixonou por ela.

06. (Re)conte a história da narrativa *Cara de Coruja*, de Monteiro Lobato.

Esta história de Monteiro Lobato é um pouco diferente. De dois irmãos que se amam, e muito inteligente. E os irmãos. Cinderela está mudada, e mudou sua aparência. Ela não tem mais aquela beleza bonita, mas ainda assim ela não tem aquela beleza bonita. Ela não tem aquela beleza bonita. Ela não tem aquela beleza bonita.

07. Da Cinderela mostrada por Monteiro Lobato em *Cara de Coruja*:

a) Quais foram os aspectos que você mais gostou? Por quê?

Das coisas que ela fez, que ela fez e fez.

b) Quais foram os aspectos que você menos gostou? Por quê?

Quando ela não queria ir lá. Porque ela
viajava muito.

08. Entre a versão do conto Cinderela que você conhece e a Cinderela de *Cara de Coruja*, de Monteiro Lobato, qual foi a que mais você gostou? Explique.

Da de Cara de Coruja. Porque ela viveu com
todas as princesas e a lenda do Sítio do Pica-Pau
Amarelo.

09. Você gostou da narrativa infanto-juvenil, *Cara de Coruja*, de Monteiro Lobato?

Sim () Não

a) Diga o que foi mais interessante em *Cara de Coruja* para você? Por quê?

O presente que Branca de Neve deu o presente a Emilia
porque ela ficou muito alegre.

b) Diga o que não lhe agradou em *Cara de Coruja*? Por quê?

Quando as princesas e príncipes foram embora. Porque
a casa ficou sem magia.