

MARCELO GANZELA MARTINS DE CASTRO

MARINA COLASANTI: OS ARQUÉTIPOS E A
INTERAÇÃO LEITOR-TEXTO



1910001359



**MARCELO GANZELA MARTINS DE
CASTRO**

**MARINA COLASANTI: OS
ARQUÉTIPOS E A INTERAÇÃO
LEITOR-TEXTO**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas, da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", campus de São José do
Rio Preto, para a obtenção do título de
Mestre em Letras (Área de Concentração:
Teoria da Literatura).

Orientador: Prof. Dr. Peter James Harris

São José do Rio Preto
2005



T 1359/05



Castro, Marcelo Ganzela Martins de

Marina Colasanti: os arquétipos e a interação leitor-texto /
Marcelo Ganzela Martins de Castro – São José do Rio Preto: [s.n.],
2005.

92 f. : 30 cm.

Orientador: Peter James Harris

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista.
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

1. Teoria Literária. 2. Ensino de literatura. 3. Marina Colasanti.
I. Orientador (Harris, Peter James). II. Universidade Estadual Paulista.
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Marina
Colasanti: os arquétipos e a interação leitor-texto.

80206000

HB869-34.09

C355m

04/03/2005

Doação

R\$ 24,00

Autor(a)

076/2005

73/05



73/05/02

COMISSÃO EXAMINADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

TITULARES

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Peter James Harris

2º Examinador: Prof. Dr. Sérgio Vicente Motta

3º Examinador: Profa. Dra. Rosa Maria Graciotto Silva

São José do Rio Preto, 01 de fevereiro de 2005.



AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Peter James Harris, pela orientação e estímulo.

Ao professor Sérgio Vicente Motta, por acreditar em mim e pelas sugestões antes e durante o Exame de Qualificação.

À professora Roxana Herrera Guadalupe, pela ajuda e sugestões ao meu trabalho.

À professora Susanna Busato, por me guiar nas primeiras reflexões acerca do ensino de literatura.

À amiga Liliane Santana, por toda a ajuda e compreensão durante meu trabalho.

À amiga Camila Chaves Cardoso, pela verdadeira amizade, e por ser minha interlocutora mais crítica e estimulante.

Às amigas Silvana e Deborah, pelo apoio e por me lembrarem, sempre, de minha capacidade.

À minha amada mãe, pelo carinho e compreensão durante minha vida.



CASTRO, M. G. M. de. *Marina Colasanti: os arquétipos e a interação leitor-texto*. Dissertação (Mestrado em Letras, Área de Concentração: Teoria da Literatura). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

RESUMO

Este trabalho analisa dez contos da escritora Marina Colasanti a fim de compreender que elementos possam existir em sua escritura que possam motivar um leitor comum. Para a realização desse estudo, utilizamos teorias de diversas linhas, considerando sempre a especificidade da literatura e o processo de ensino-aprendizagem. Fizemos uso dos conceitos estruturalistas de fruição e prazer de Roland Barthes, relacionando-os com o processo de desautomatização de Chklovski e as teorias psicanalíticas de prazer de Freud. Estudamos, também, os conceitos de arquétipos de Jung (inconsciente coletivo) e Frye (arquétipos literários), para compreendermos os temas recorrentes na literatura de Colasanti. Por fim, utilizamos alguns aspectos da teoria da Estética da Recepção, com o intuito de entender os processos de interação entre leitor e texto no momento da leitura. Conduzimos essas teorias com o propósito de pensar uma formação teórica inicial aos professores de literatura que trabalham com jovens leitores, que estão aprendendo a ler literatura. Nesse sentido, orientamos nossas reflexões para produzir um conhecimento que possa conduzir o professor a uma “pedagogia literária”, ou seja, uma prática de formação de leitores de literatura.

Palavras-chave: literatura e ensino; leitura; fruição; arquétipos; Colasanti.



CASTRO, M. G. M. de. *Marina Colasanti: archetypes and reader-text interaction*. Dissertação (Mestrado em Letras, Área de Concentração: Teoria da Literatura). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

ABSTRACT

This study examines ten short stories by Marina Colasanti in order to understand which elements exist in her writing that might motivate an ordinary reader. The research is based on several theories from different fields, considering the particularities of literary texts and the teaching-learning process. We use the structuralist concepts of fruition and pleasure formulated by Roland Barthes, establishing a link with the deautomatization process described by Chklovski and Freud's psychoanalytical theories of pleasure. We also utilise Jung's concepts of archetypes (collective unconscious) and that of Frye (literary archetypes), in order to understand the themes present in Colasanti's writing. Finally, some aspects of Reception theory are used in order to understand the processes of interaction between reader and text at the moment of reading. The aim of the study was to conceive of a foundation in theory for literature teachers who work with young readers who are enjoying their first acquaintance with literature. Our reflexions are thus focussed upon the production of ideas that may lead teachers towards a "literary pedagogy", enabling them to help their pupils become readers of literature.

Keywords: teaching literature; reading; fruition; archetypes; Colasanti.



ÍNDICE

Introdução.....	07
Capítulo I – O estruturalismo e a relação do leitor com o texto.....	14
Capítulo II – As construções arquetípicas.....	24
Capítulo III – A estética da recepção.....	34
Capítulo IV – As análises.....	43
Considerações finais.....	80
Bibliografia.....	89



INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

Para os licenciados em Letras, toda a sua formação parece organizar-se de maneira dual. A dicotomia de um curso comum de Licenciatura em Letras consiste nos estudos teóricos (lingüísticos e literários) e na formação pedagógica. Raramente, essas duas grandes linhas se cruzam. Cabe ao formando, nas aulas de Prática de Ensino, estabelecer as relações que achar necessárias.

No campo dos estudos lingüísticos, o profissional de Letras já pode contar com resultados científicos significativos voltados para as relações entre a linguagem verbal e o ensino dessa própria linguagem. A preocupação com o processo de ensino-aprendizagem da língua (seja materna ou estrangeira) tem como terreno fértil uma disciplina própria que se detém nas questões de problemas com a linguagem, a chamada Lingüística Aplicada ao Ensino. Mesmo com o desenvolvimento de pesquisas cujo caráter interdisciplinar tenta relacionar o ensino com os estudos da linguagem, o licenciado em Letras, ao assumir o mercado de trabalho (em sua grande maioria, a sala de aula), ainda esbarra em uma outra questão que lhe diz respeito: o ensino de literatura.

Já há estudos que se preocupam com a sala de aula de literatura. Contudo, estes mesmos não atingem a repercussão, ou mesmo, o alcance, de outras pesquisas voltadas para o ensino de língua. Em geral, os licenciandos aprendem a lidar com a literatura (que consiste em diversas ações: a observar melhor um texto literário, a analisá-lo, a construir conhecimento científico – a crítica – a partir dele) mas, salvo raras exceções, esses mesmos universitários não refletem muito sobre o ensino e o texto literário de maneira integrada.

Ao atuar em sala de aula, o professor de literatura depara-se com questões complexas que exigem muito mais do que o conhecimento teórico sobre literatura.



Como abordar um texto literário, o que motiva uma pessoa a tornar-se leitor de literatura, como escolher o *corpus* adequado para atingir seu público-alvo, até onde exatamente chegar com os alunos em uma aula de literatura – todas estas são questões que permeiam o trabalho do professor em exercício.

Todavia, não basta apenas perceber estas questões para que se possa resolvê-las. Para tentar respondê-las, faz-se necessário, não somente a soma, mas o cruzamento de teorias pedagógicas (o ato de pensar o ensino) com teorias literárias (o ato de pensar o literário). E, tanto para os pesquisadores em educação, quanto para os em literatura, lidar com ambas linhas teóricas e tentar estabelecer relações entre elas apresenta-se como um desafio motivante, mas também extremamente perigoso pois, muitas vezes, desenvolver teoricamente uma das linhas consistia em podar a outra, e acabávamos com uma disputa de poderes entre a educação e a literatura. Para aqueles que tendem mais à pedagogia do que à literatura, seria comum tentar adequar o texto literário a um método pedagógico específico. Já aqueles que tendem ao literário, podem se sentir tentados a buscar uma teoria que se encaixe ao objeto literário.

Essa preocupação permeia todo o nosso trabalho, apesar de que não nos atrevemos a apresentar uma resposta definitiva à questão do ensino da literatura. O que pretendemos é, sim, tentar desenvolver nossa pesquisa tendo em mente a preocupação política de pensar a democratização da arte – em particular, da literatura – por meio da escola.

A questão principal de nossa pesquisa começou a incomodar durante a realização dos estágios de Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Nestes estágios, trabalhamos com alguns contos da escritora, naturalizada brasileira, Marina Colasanti, e percebemos que os adolescentes do ensino médio envolveram-se nas leituras e discussões de maneira mais consistente do que quando abordamos outros textos.



Vasculhando as bibliotecas escolares e os catálogos de livros fornecidos às escolas, percebemos a presença perene de textos dessa mesma escritora. Ao final do estágio, aquela dúvida nos acompanhava: o que haveria naqueles contos que motivaram mais os adolescentes à leitura? Munidos desse questionamento, decidimos estudar de maneira mais profunda e sistematizada alguns contos de Marina Colasanti, tendo como preocupação encontrar quais os elementos contidos em seus textos que funcionariam como motivantes a esses leitores em formação, ou seja, adolescentes que estão no processo de tornarem-se leitores de literatura.

Diante de todas as questões que envolvem o ensino da literatura, resolvemos centrar-nos na questão da motivação do leitor em formação. Todavia, dentro de um projeto de mestrado, ainda não seríamos capazes de pesquisar, de maneira eficiente, toda a rede de informações e relações responsáveis pelo processo de motivação de um leitor jovem. Seria necessária, além da pesquisa teórica, uma pesquisa de campo, com alunos de uma sala de aula, especialmente do ensino médio, pois, este é o momento em que os adolescentes tomam contato com um estudo mais sistematizado de textos literários.

Dessa maneira, dado o tamanho da pesquisa necessária para responder às nossas indagações, decidimos realizar nosso trabalho como apenas (mas não menos importante) uma primeira reflexão teórica acerca do ensino de literatura. Chegamos, então, à seguinte questão de nossa pesquisa: *que elementos há nos contos de Colasanti que podem motivar um leitor comum ao ato da leitura?* Não pretendemos realizar uma pesquisa de campo detalhada, com entrevistas e questionários, ao menos, não nesse momento. Nos propomos a analisar os textos desta escritora e, à luz de alguns teóricos, tentar entender que procedimentos existentes nestes mesmos textos podem colaborar para estimular o processo da leitura.



Mesmo definida a principal questão a ser trabalhada na pesquisa, um ponto sempre nos foi claro: o envolvimento dos alunos na leitura não depende única e exclusivamente do texto. Na relação leitor-texto (tendo como foco o contexto de sala de aula), é preciso haver a interferência de um terceiro elemento – o professor – que funcionará como o intermediador entre eles, ou seja, aquele que deve intervir na interação entre o leitor e o texto de maneira a problematizar a relação até que se possa sistematizar um conhecimento a partir dela. Portanto, acreditamos que as conclusões que chegamos neste trabalho serão melhor aproveitadas pelos professores que souberem fazer uso delas para facilitar a interação entre seus alunos e os textos literários selecionados pelo professor.

Este trabalho propõe, então, uma reflexão acerca dos elementos motivadores que um texto literário (no nosso caso, os contos de Colasanti) apresenta para o processo da leitura. Ao início da pesquisa, nossa hipótese consistia no processo de identificação do leitor com determinadas narrativas profundas, comuns tanto ao inconsciente coletivo do leitor quanto ao texto. Partimos do princípio de que, ao identificar essas narrativas fundamentais, o leitor entregava-se com mais tranquilidade ao processo da leitura. Porém, havia outros fatores contextuais que não poderiam ser desconsiderados. Vivemos em um mundo no qual a rapidez da imagem seduz mais que um texto verbal escrito. A extensão do texto a ser apresentado ao leitor em formação e a organização do mesmo texto (em narrativa, gênero mais comum ao dia-a-dia dos adolescentes) devem ser consideradas.

Com essas preocupações, escolhemos como *corpus* dez contos de Marina Colasanti, baseados na experiência prévia com os mesmos e os alunos do ensino médio



de uma escola pública de São José do Rio Preto¹. Por tratar-se de contos extremamente curtos – normalmente de uma página – e apresentarem de maneira clara arquétipos do inconsciente coletivo, optamos por trabalhar com esta escritora contemporânea da literatura brasileira.

Trabalhar com o conceito de leitor em formação não foi tarefa fácil. Em grande parte dos estudos literários que abordam o leitor, parte-se sempre do princípio de um leitor tido como ideal, que dialoga e interage dialeticamente com o texto de acordo com todas as possibilidades apresentadas pelo próprio texto e pela teoria em questão. Em nosso caso, partimos de alguns relatos dos estudantes com os quais tivemos contato e, principalmente, tentamos pensar o chamado horizonte de expectativas (melhor comentado nos capítulos teóricos) dos adolescentes comuns do ensino médio público brasileiro, considerando todas as principais adversidades possíveis enfrentadas pelos professores de literatura. Essa ressalva faz-se necessária pois, durante toda a nossa pesquisa, trabalhamos com esse conceito de leitor em formação: indivíduos com pouca experiência estética literária sistematizada, mas com um considerável arcabouço de leituras de narrativas oferecidas pelos meios de comunicação de massa. Dessa forma, tentamos pensar nossa pesquisa a partir de um pressuposto do que seria um leitor comum adolescente com pouca prática de leitura. Certamente, quando um professor planeja seu curso, ele obtém, por meio de instrumentos de diagnose, informações mais ricas a respeito de seu público-alvo.

¹ Cabe lembrar aqui que estes contos foram trabalhados por mim com alunos de uma escola pública no decorrer da prática de ensino de língua portuguesa, durante a graduação. Pode-se dizer que a escolha fora aleatória. Mesmo assim, a seleção diz respeito ao sucesso que esses dez contos obtiveram com a turma de adolescentes.



Contudo, ainda acreditamos que nosso trabalho possa ter alguma relevância pois, mesmo sabendo exatamente em que nível de leitura está seu aluno, o profissional pode fazer as adaptações necessárias e, então, fazer uso de nossas reflexões teóricas.

Apresentado o contexto e o objetivo de nossa pesquisa, partimos para sua organização textual. A dissertação organiza-se do seguinte modo: apresentamos o arcabouço teórico fundamental para nosso trabalho; em seguida, trazemos as análises do *corpus* e, enfim, chegamos às nossas conclusões. Quanto ao arcabouço teórico, dividimo-lo em três capítulos a título de organização, pois lidamos com teorias de três linhas distintas: o estruturalismo, a estética da recepção e os arquétipos literários relacionados com a psicanálise jungiana.

CAPÍTULO I

1.1. ESTRUTURALISMO E A RELAÇÃO DO LECTOR COM O TEXTO

O ESTRUTURALISMO E A RELAÇÃO DO LEITOR COM O TEXTO

Professores de língua portuguesa em cursos de graduação e pós-graduação em Letras e em outras áreas da linguagem, bem como pesquisadores em linguística, são convidados a refletir sobre a relação do leitor com o texto. A obra apresenta uma abordagem teórica e metodológica que visa a compreender a leitura como um processo ativo e complexo, envolvendo a interação entre o texto e o leitor. O livro é dividido em duas partes: a primeira trata da teoria da leitura e a segunda da prática da leitura. A obra é escrita em linguagem clara e acessível, com exemplos e exercícios que facilitam a compreensão dos conceitos apresentados.

A obra é uma contribuição importante para o estudo da leitura e da linguagem, sendo recomendada para leitura obrigatória em cursos de graduação e pós-graduação em Letras e em outras áreas da linguagem. A obra é escrita em linguagem clara e acessível, com exemplos e exercícios que facilitam a compreensão dos conceitos apresentados.

CAPÍTULO I

O ESTRUTURALISMO E A RELAÇÃO DO LEITOR COM O TEXTO

A obra apresenta uma abordagem teórica e metodológica que visa a compreender a leitura como um processo ativo e complexo, envolvendo a interação entre o texto e o leitor. O livro é dividido em duas partes: a primeira trata da teoria da leitura e a segunda da prática da leitura. A obra é escrita em linguagem clara e acessível, com exemplos e exercícios que facilitam a compreensão dos conceitos apresentados.

A obra é uma contribuição importante para o estudo da leitura e da linguagem, sendo recomendada para leitura obrigatória em cursos de graduação e pós-graduação em Letras e em outras áreas da linguagem. A obra é escrita em linguagem clara e acessível, com exemplos e exercícios que facilitam a compreensão dos conceitos apresentados.

O ESTRUTURALISMO E A RELAÇÃO DO LEITOR COM O TEXTO

Profissionais de diversas áreas, de campos tão particulares como a Pedagogia e a Administração, passando pela Psicologia e pela Linguística Aplicada, concordam em um ponto: as noções de prazer estão diretamente relacionadas com os conceitos de motivação. Já faz parte do senso comum estabelecer relação entre a motivação e o prazer. Dispostos a investigar justamente o que motiva o leitor em formação, devemos, portanto, buscar entender como se dá o prazer no ato da leitura.

Profissionais que trabalham com a leitura (os professores, em particular) estão, a todo momento, preocupados em compreender como lidar com o prazer na sala de aula. Mesmo que inconscientemente, todos concordam que prazer e motivação estão intimamente relacionados. Contudo, realizar um trabalho coerente e sistematizado de leitura considerando esses conceitos tem sido um verdadeiro problema para os professores, notadamente, os de língua portuguesa no Brasil. Maria Inês Batista Campos (1999) dedicou sua pesquisa de mestrado à sistematização do conjunto de traços relacionados ao prazer dos alunos nas leituras em sala de aula. Seu trabalho investiga os aspectos comuns aos textos que agradam os adolescentes do ensino médio. A autora observou e analisou as aulas de literatura pelas quais esses alunos foram expostos, e confrontou seus gostos à metodologia usada pelos mestres. Um dado que vale ser citado é que uma grande parte dos entrevistados (29% do *corpus*) não sabe explicar o porquê de terem gostado do livro. Diante desse dado, que carrega subentendido o questionamento “por que gostamos de um livro?”, ou “por que sentimos prazer em uma leitura?”, partimos, então, a uma compreensão mais elaborada desse porquê gostar de uma determinada obra literária.



Nessa empreitada, recorreremos ao teórico francês Roland Barthes, que dedicou profundos estudos acerca da escritura e sua relação com o chamado *prazer do texto*. Barthes faz uso de suas próprias experiências enquanto leitor e, dessa forma, desenvolve idéias sobre suas relações com o texto. Justamente por ser um leitor voraz, o teórico se propõe a investigar, de certa maneira, as razões para sermos leitores. E, quando ele pensa na leitura, a primeira idéia que lhe vem à mente é a do prazer.

Entretanto, não basta chegarmos à primeira conclusão do prazer de ler para aportarmos em terreno seguro no que diz respeito à prática da leitura. Diante dessa primeira conclusão, Barthes percebe que há sensíveis diferenças em suas concepções de prazer; há diversos *prazeres*. O autor ensaia uma distinção geral a respeito da relação que estabelecemos com o texto. Tal distinção é apresentada em dois grupos: o prazer e a fruição. O próprio teórico francês percebe problemas nessa dualidade no decorrer da obra em questão. Todavia, pretendemos nos estender apenas nessas duas idéias, pois as acreditamos pertinentes aos objetivos dessa pesquisa.

De acordo com a obra, podemos encontrar basicamente dois tipos de texto: o *texto de prazer* e o *texto de fruição*. Nas palavras do próprio teórico, o texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura” (Barthes, 1973). Poderíamos, então, dizer que um texto de prazer seria aquele que cumpre com todas (ou, a maior parte das) expectativas do leitor. É um texto que não o surpreende. Por surpresa não estamos tratando de reviravoltas no enredo; estamos falando de um horizonte de expectativas que não é estendido durante a leitura. Se um leitor põe-se diante de um romance de mistério, ele espera que haja reviravoltas na narrativa, bem como uma conclusão do mistério dita surpreendente. Se tal texto oferecer a esse leitor exatamente o que ele

espera, poderíamos classificar esse texto como um texto de prazer, pois estaria ligado “a uma prática confortável da leitura”. Trata-se da segurança do previsível.

Dessa maneira, o texto de prazer não modifica o leitor, não o transforma. Pelo contrário, ele contribui para a estagnação do próprio leitor (em contrapartida ao desenvolvimento de um leitor dito mais “maduro”). Podemos até relacioná-lo com a idéia freudiana de *pulsão de morte*. De acordo com Freud (1973), existe no ser humano uma força, expressa notadamente nos fenômenos de repetição, que vai de encontro ao que movimenta o indivíduo, ao que o faz crescer, criar e, conseqüentemente, viver. Essa força, que pode ser encontrada no desejo humano de realizar atividades repetidamente, buscaria a segurança do previsível, o homogêneo, tornando as coisas permanentes e imutáveis, impedindo o desenvolvimento. Para Freud (1973), tal força encenaria a morte, lugar por excelência da ausência de movimento, buscando fazer o homem, que anseia voltar ao estado inanimado de sua origem, retornar, então ao lugar de onde veio.

Entendemos, assim, o sucesso de obras, notadamente da cultura de massa, diante dos leitores. O próprio Barthes, ao falar de texto de prazer, cita as produções em massa como exemplos de textos que contentam os leitores, que oferecem exatamente o que eles esperam. De tempos em tempos, pode-se encontrar até pequenas alterações no campo superficial dos textos; entretanto, as narrativas continuam mantendo os mesmos sentidos em sua profundidade, produzindo os mesmos significados. Tomemos por base o sucesso das comédias românticas cinematográficas, nas quais se trocam os atores, os cenários, algumas piadas, mas o significado construído pela audiência continua exatamente o mesmo: acompanhar as peripécias de um casal rumo ao inevitável enlace no desfecho.

Diante de tal explanação, podemos concluir que um texto de prazer seduz o leitor pela segurança que oferece. Por que arriscar quando se pode repetir o prazer?



“Aventure-se por mares já navegados e goze de prazeres garantidos”. Com tão convincente *marketing*, o texto de prazer conquista uma legião de leitores invejável que, aos olhos da opinião pública, sentem-se orgulhosos de fazerem parte de uma sociedade letrada (que acredita estar exercendo – e exercitando – sua capacidade leitora) e, por consequência, culta e sofisticada.

Não descartamos esse prazer na escola. Quando falamos de leitura no ensino fundamental (de 1.^a à 8.^a série) o que a escola deveria buscar é exatamente o prazer do texto, ou melhor, o prazer da leitura, transformada em hábito. Nesse contexto, estamos diante de crianças e pré-adolescentes que ainda estão adquirindo o hábito da leitura; seu processo de letramento² está em sua fase mais visceral, de construir os alicerces da leitura de um sujeito. Preocupados com a importância da leitura na vida de um cidadão, os professores do ensino fundamental devem estimular, ao grau máximo possível, o hábito da leitura, seja ela de textos de ficção ou de não-ficção. Todavia, ao chegarmos ao ensino médio, as propostas pedagógicas e curriculares já apontam para um caminho de maior reflexão acerca da leitura realizada – orientações encontradas nos próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio* (1999). E é exatamente nesse ambiente que encontramos a dualidade inicial proposta por Barthes. Acostumados a textos de prazer, os alunos são, em sua grande maioria, expostos cruamente a textos de fruição. Mas, o que vem a ser um texto de fruição?

² Entendemos, aqui, por letramento o uso social da leitura, ou seja, a compreensão do ato da leitura como um instrumento fundamental para a manutenção das relações sociais.



Se o texto de prazer é aquele que enche, que dá euforia, o de fruição é “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor” (Barthes, 1973). Exatamente no caminho inverso ao do prazer, a fruição tende a incomodar o leitor. Este se vê diante de uma intensa luta com a linguagem. A proposta do texto de fruição é de desestruturar as projeções que o leitor faz da leitura. De acordo com o próprio Barthes, é um texto que faz entrar em crise nossa relação com a linguagem.

A fruição é o novo, o inesperado, o que questiona o leitor em sua própria condição de leitor. Ele se vê perdido, envolto nos jogos da linguagem, entregue às particularidades da textualidade. Porém, se o texto de fruição incomoda o leitor, por que ler então um texto de fruição, já que a pulsão de morte é tão forte no ser humano?

Para responder ao questionamento levantado, é preciso mergulharmos novamente em outro questionamento da psicanálise. Diante da oposição texto de prazer X texto de fruição, podemos organizar, por similaridade, a oposição morte X vida. Do ponto de vista biológico, nossos corpos dedicam-se, laboriosamente, ao estímulo das funções vitais, tentando relacioná-las com prazer a fim de que possamos realizá-las. Em um primeiro momento da vida independente de um ser humano, na chamada *fase oral*, nosso corpo concentra a extração do prazer na região da boca, a fim de que a criança aprenda que, a partir de então, o alimento deverá ser ingerido, ou seja, entrar em seu corpo pela boca, e não mais pelo cordão umbilical. O estímulo, por meio do prazer, é importante, pois se alimentar pela boca depreende-se um gasto considerável de energia, um exercício, um movimento no sentido contrário ao da manutenção da situação, contrário à pulsão de morte. O mesmo ocorre em todo o organismo humano. O exemplo mais prático seria a concentração de prazer na pulsão sexual, importante para a manutenção da espécie humana. Ciente de que toda atividade para a manutenção da vida

consome energia, exige trabalho, o corpo humano procura produzir algum tipo de prazer em cada uma dessas atividades. Esse movimento que vai de encontro à pulsão de morte pode ser chamado de *pulsão de vida*.

Após essa breve explanação psicanalítica, podemos tentar justificar o fascínio do homem também pelo texto de fruição. Quanto mais um indivíduo caminha para sua maturidade como leitor, mais ele vai aprendendo a extrair prazer da fruição. Como um masoquista, ele começa a buscar o conflito, a dor, a luta com a linguagem, passando a descobrir prazer nessa queima de energia. Freud acredita que o processo do aprendizado realiza um movimento similar a esse apresentado acima. Aprender dói, pois parte do princípio de que saímos de uma situação de seguridade para uma de insegurança, de tentativas. Contudo, através principalmente do sucesso das tentativas, o indivíduo extrai prazer desse trabalho, ou melhor, do resultado do trabalho. O contentamento surge da consciência de ter produzido algo. Acreditamos que o mesmo pode ser dito quanto ao processo da leitura de um texto. O leitor desenvolve um mecanismo que propiciará prazer enquanto produz significados em um texto de fruição.

O próprio teórico Roland Barthes levanta o questionamento do prazer na fruição, demonstrando que a dualidade *prazer X fruição* não é satisfatória para dar conta de todas as pluralidades e particularidades presentes no ato da leitura. Todavia, essa organização inicial em dois pólos faz-se fundamental para nossas primeiras reflexões acerca da motivação do leitor em formação. A definição de dois tipos de texto permite-nos pensar em uma gradação entre o prazer e a fruição, um caminho que textos possam percorrer entre esses dois universos. De posse desse conhecimento teórico, podemos pensar em textos com traços de prazer e, simultaneamente, com traços de fruição. E é exatamente nesse terreno que desenvolvemos nossa pesquisa por acreditarmos que os contos de Marina Colasanti apresentam ambos os traços (prazer e fruição).



Cabe lembrar, nesse momento de nossas reflexões, o trabalho do poeta e teórico Ezra Pound (1970) ao discorrer acerca dos graus de literariedade de um texto. Pound afirma que literatura é a elevação de um texto a um grau máximo de pluralidade de significados. Contudo, existe uma gradação nessa pluralidade entre os diversos textos ditos literários. Acreditamos nessa idéia ao pensar em uma gradação de fruição, ou seja, podemos selecionar textos que propiciam diferentes níveis fruição e organizá-los pedagogicamente a fim de estimular a leitura frutiva em um indivíduo leitor.

Insistimos no caráter da fruição, pois um texto frutivo interage com o leitor por meio de uma dinâmica que vai ao encontro da didática progressista. Entendemos aqui por didática progressista aquela que visa formar indivíduos autônomos, críticos e responsáveis pela própria aprendizagem e construção do conhecimento. Dentro dessa didática, um leitor competente caminha para construir e atribuir significados à sua leitura de maneira cada vez mais autônoma, necessitando menos, gradativamente, da interferência de um mediador.

Voltando à fruição, a leitura se estabelece de uma maneira tensa, e o produto dessa tensão é de interesse da pedagogia progressista. Sob essa abordagem, um dos escopos fundamentais da aula de literatura é a chamada *desautomatização* – outra herança das teorias estruturalistas. Um dos principais autores a falar da desautomatização foi o formalista russo Chklovski. Seu texto, intitulado “A arte como procedimento” (1973), publicado no Brasil em uma coletânea chamada *Os formalistas russos*, apresenta o termo que serve para qualquer obra de arte.

Todo o discurso de Chklovski será construído neste texto partindo da idéia de que arte é imagem. Em seu texto, encontramos a defesa de que a arte deve consistir na construção de imagens claras, com a exceção da poesia lírica, na qual não haveria construção de imagens, mas sim um discurso que se dirige às emoções. Tais conceitos

são questionáveis, pois desconsideram imagens turvas, obscuras, geradas pela leitura de certos textos literários, por exemplo.

De qualquer forma, o que nos interessa em Chklovski é que o escopo do texto aponta para a discussão de novos procedimentos com as mesmas imagens criadas pela arte. O autor conduz o raciocínio do leitor para a conclusão de que estas imagens geradas pela arte são sempre as mesmas através dos tempos. Portanto, o que muda e enriquece o objeto artístico são os procedimentos que geram essas imagens, ou seja, a construção estética. Nesse momento, estamos no âmbito da forma por localizarmo-nos no universo da percepção e é neste universo que o autor vai construir seu discurso.

Dentro desse trabalho com a percepção, o artista deve proceder evitando ao máximo a automatização. Entende-se por automatismo a leitura óbvia, aquela que fossiliza a leitura do texto fazendo com que o leitor permaneça em estado de gozo (uma ação automática). Como já dito anteriormente, o prazer (fruitivo) advindo da arte é oriundo justamente da inquietação causada pela mesma. Lembremo-nos que o indivíduo pode aprender a sentir prazer com o resultado do trabalho, ou seja, extrair prazer em perceber que se modificou. Esse prazer advindo da inquietação deve ocorrer porque, segundo Chklovski, “o objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento”. É importante percebermos *visão* e *reconhecimento* como pertencentes a paradigmas distintos; a arte não vai representar algo a ser reconhecido, mas sim criar algo para ser visto. Neste processo de criação, a singularização dos objetos torna-se fundamental; é o singular que vai conquistar a atenção do receptor e conduzi-lo à geração de sentido. É a valorização da arte como experiência estética.

Dentro dessa experiência, o autor vai ressaltar a duração da percepção: “o ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado” (1973). Essa ênfase na percepção nos recorda o “olhar o peixe” a que se refere Ezra Pound em seu *ABC da*



Literatura (1970). A experiência da percepção torna-se fundamental e sua duração deve ser prolongada. Para confirmar sua tese, o autor explicita que o trabalho da arte é “a proposição de mudar a forma sem mudar a essência” (1970); já que o conteúdo continua sendo o mesmo, é a riqueza na forma que vai transformar o objeto em algo artístico.

Para o nosso trabalho, o texto cumpre seu papel ao ressaltar como o processo de singularização é fundamental no prazer estético do leitor com a literatura. O que já não é pouco, pois contribui como norte na ação com alunos de literatura para afirmação do caráter específico do texto literário. Caberá ao professor explicitar a importância dessa experiência estética na formação do cidadão consciente e participativo no mundo.

Entretanto, a observação atenta à forma não basta para tentar compreender a interação leitor-texto e os tais elementos motivadores que buscamos em nossa pesquisa. O fator ‘forma’ é de extrema relevância, mas é preciso um debruçar-se mais atento também ao nível do conteúdo. E é este o caminho que seguimos no próximo capítulo teórico.



CAPÍTULO II

AS CONSTRUÇÕES ARQUETÍPICAS



AS CONSTRUÇÕES ARQUETÍPICAS

Ao refletirmos acerca do processo de ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo, inevitavelmente deparamo-nos com a problemática da motivação. Descobrir o que motiva um indivíduo a abandonar a situação de “desconhecedor” (tomado aqui como aquele que não detém determinado conhecimento) para a de “conhecedor” (ou, o detentor do conhecimento em questão) relaciona-se, diretamente, com elementos motivadores, pois se trata das mudanças dessas condições citadas (desconhecedor para conhecido), passando pela trabalhosa figura do aprendiz (aquele que exerce o labor de buscar o conhecimento). Para entendermos que fatores podem ser determinantes na motivação do leitor diante de um texto, buscamos compreender pontos nos quais seja facilitado o encontro entre ambos (leitor e texto), ou seja, identificar aspectos que convençam o leitor em formação de que a literatura (mais especificamente, o texto literário) encontra-se, impreterivelmente, com o universo do leitor. Devido à infinita diversidade de experiências pessoais dos indivíduos-leitores e à grande variedade dos textos, partimos para um nível mais profundo de conteúdos, em busca desse possível encontro. É nesse momento que encontramos Jung e sua teoria dos arquétipos do inconsciente coletivo.

O psicanalista Carl G. Jung tinha um vasto conhecimento de mitos, simbolismo, literatura e filosofia de muitas culturas. Colaborador de Freud, entre 1907 e 1913, criou sua própria linha teórica, a Psicologia Analítica. Enquanto Freud recorria ao passado dos pacientes para a compreensão de atitudes presentes, Jung acreditava que os símbolos do passado e do presente possuíam um significado de avanço, de compreensão sobre o futuro. Isto pode ser percebido pela maneira como ele justifica e explica os símbolos sexuais na sociedade. De acordo com Jung, a recorrência a símbolos sexuais



tem uma finalidade positiva na vida do indivíduo – a perpetuação da espécie. Se para Freud a figura da mãe está intimamente ligada ao complexo de Édipo, para Jung, a mãe representa a fornecedora de alimento, o ser alimentador – relacionando a simbologia da mãe a uma finalidade de sobrevivência.

Uma das maiores contribuições de Jung para a psicanálise é a sua teoria do *inconsciente coletivo*. Jung afirma que a vida humana é guiada por arquétipos comuns a toda humanidade e que tais arquétipos formam o chamado inconsciente coletivo. É nesse terreno que nos detemos mais profundamente para entendermos a motivação do leitor.

A hipótese do inconsciente coletivo trabalha com um conjunto de idéias que partem da constatação de que as pessoas, diante de determinadas narrativas, e sem saber exatamente como ou porque, consideram essas mesmas narrativas familiares. É o reconhecimento de algo, de algum conteúdo de uma narrativa, que a memória consciente do indivíduo não consegue explicar. Isto está relacionado com a noção geral de *inconsciente*. Um primeiro conceito de inconsciente denota o estado de sublimação de conteúdos esquecidos, algo como um lugar no qual se reúnem informações esquecidas ou suprimidas. De acordo com Jung (1948), há dois níveis, duas camadas do inconsciente. Uma, mais ou menos superficial, é indubitavelmente pessoal, que ele chama de *inconsciente pessoal*, derivada de experiências pessoais do indivíduo. Esta camada já havia sido objeto de estudo de Freud, sendo útil na compreensão das neuroses de seus pacientes. Uma outra, mais profunda, é denominada *inconsciente coletivo*. É nesse campo que Jung vai além aos estudos de Freud. Segundo aquele, essa camada não deriva de experiências pessoais, pois atinge traços anteriores ao nascimento do indivíduo. De acordo com Jung, esse inconsciente é *coletivo* justamente por não ser individual, mas universal; ao contrário da psique pessoal, ele contém padrões de



comportamento mais ou menos parecidos em qualquer lugar e em todos os indivíduos. De acordo com essa teoria, há informações parecidas que toda a humanidade carrega em seu inconsciente, por mais distantes ou incomunicáveis que possam estar os povos. De uma tribo aborígine na Austrália, aos esquimós no Canadá, dos nativos da Terra do Fogo aos parisienses, todos carregam figuras míticas semelhantes que antecedem as experiências pessoais desses indivíduos. Essas informações, que podem ser definidas como memórias significativas da raça humana, constituem uma parte da herança de todos nós. Tal herança deriva não só da raça humana, mas também apresenta resíduos de nosso passado animal, constituindo o inconsciente coletivo. Seguindo esse raciocínio, o tabu do incesto seria a memória racial de experiências primordiais de nossos ancestrais. Isso explicaria, para Jung, a semelhança de símbolos e mitos verificada em áreas tão separadas como as citadas acima.

Os conteúdos do inconsciente pessoal constituem o lado privado da vida psíquica do indivíduo. Já os conteúdos do inconsciente coletivo constituem imagens e figuras comuns à humanidade, sendo chamados de *arquétipos*. Estes seriam imagens impressas em nossa mente desde os primórdios; figuras simbólicas de um olhar primitivo do mundo. De acordo com o *Dicionário Crítico de Análise Junguiana* (1988)

Os arquétipos são percebidos em comportamentos externos, especialmente aqueles que se aglomeram em torno de experiências básicas e universais da vida, tais como nascimento, casamento, maternidade, morte e separação. Também se aderem à estrutura da própria psique humana e são observáveis na relação com a vida interior ou psíquica, revelando-se por meio de figuras tais como *anima*, *sombra*, *persona*, e outras mais. Teoricamente, poderia existir qualquer número de arquétipos. (...) Todas as imagens psíquicas compartilham, até certo ponto, do arquétipo. (...) Qualidades arquetípicas são encontradas em símbolos e isso, em parte, responde por sua fascinação, utilidade e recorrência. Deuses são metáforas de comportamentos arquetípicos e mitos são encenações arquetípicas. (1988, p.38)

Ainda sobre os arquétipos, Northop Frye (1973) afirma que “os arquétipos são grupos associativos, e diferem dos signos por serem variáveis complexas”. Eles são, assim, diretamente relacionados com associações; figuras que representam significados. Os arquétipos são figuras simbólicas contidas no inconsciente coletivo e que são relacionadas com determinados significados.

Estamos, nesse momento, em um nível profundo da psique humana, fora do controle consciente do indivíduo e, por conseguinte, do distanciamento necessário para o domínio e reconhecimento racional da pessoa. O que pretendemos explicitar aqui é que a relação entre o indivíduo e os arquétipos (conteúdos do inconsciente coletivo) se estabelece sem a consciência (e controle) do homem, por localizar-se em um nível mais profundo da psique humana. É nesse terreno, mais profundo e inconsciente, que acreditamos ocorrer o reconhecimento dos arquétipos por parte do leitor em formação diante de textos literários.

Introduzidos a esse universo, pretendemos, assim, estudar os arquétipos para compreender e poder manipular melhor a motivação do leitor diante do texto. O arquétipo, por ser o conteúdo imagético do inconsciente coletivo, é antigo, primordial, caracterizando-se como imagem impressa na mente desde os tempos remotos. Se tomarmos como exemplo as concepções de paternidade de diversos e diferentes indivíduos e realizarmos um cruzamento de semelhanças, chegaríamos a um conteúdo profundo comum, que Jung nominará de *arquétipo do pai* ou *pai arquetípico*. Percebe-se que lidamos com instâncias que extrapolam os conhecimentos culturais adquiridos durante nossa vivência, informações superficiais não por serem desimportantes, mas por terem sido “colocadas” na superfície do indivíduo, encobrindo ou dando forma aos conteúdos inerentes ao homem. Ainda nos arquétipos, Jung descreve quatro características principais do indivíduo, sendo encontradas em toda a humanidade:

pensamento, sentimento, sensação e intuição. De acordo com o teórico, essas características são pares oponentes, tendo como o pensar se opondo ao sentir, e a sensação em oposição à intuição (pensamento X sentimento / sensação X intuição). O pensamento e a sensação seriam características genuínas masculinas enquanto o sentimento e a intuição seriam femininas. Todos apresentariam as quatro características, contudo as características do sexo oposto estariam recalcadas na nossa psique e se configurariam como dois arquétipos: o *animus* (lado masculino recalcado na mulher) e o *anima* (o lado feminino recalcado no homem). Toda essa explanação serviria para ilustrar como os arquétipos são organizados na nossa psique, tendo sempre claro que os arquétipos não estão isolados uns dos outros no inconsciente, mas estão em estado de contaminação, de mútua interpenetração e inter fusão.

Partindo do nível mais profundo (inconsciente) para um nível mais superficial (consciente), chegamos a duas expressões muito conhecidas do arquétipo: o mito e a fábula. Aqui estamos lidando com formas extraídas dos arquétipos, que foram moldadas especificamente e conscientemente através dos anos, tendo passado inevitavelmente por interferências culturais.

O que a palavra arquétipo significa, em um senso nominal, é suficientemente claro quando apontamos ocorrências de arquétipos no mito ou no conto de fada. Os mitos são primeiramente manifestações psíquicas do que representa a natureza. A mente do primitivo está pouco concentrada em uma explicação objetiva das coisas óbvias, mas tem uma necessidade imperativa, uma urgência irresistível de assimilar todas as experiências através dos sentidos, de acontecimentos psíquicos. Não basta a observação externa, é preciso dar um significado narrativo (psíquico) a ela. Todas as narrativas mitológicas relacionadas à natureza, como as chegadas do verão ou inverno, as fases da lua, as estações chuvosas, são alegorias das mesmas experiências objetivas, existindo



para dar significados narrativos que expliquem o nascer e o pôr do sol, bem como o resto dos fenômenos naturais.

Campagnaro (1979), em sua dissertação de mestrado, realiza um estudo demonstrando a evolução histórica do mito. Por meio desse trabalho, percebe-se que o conceito de mito variou bastante através dos tempos. Contudo, há significados elementares na sua conceituação. Mito é uma narrativa, na qual é relatado um acontecimento ocorrido no tempo primordial. É a forma como o primitivo traduz e procura fixar seu relacionamento com a natureza, numa tentativa de ordenar o mundo sem se desvincular da existência cotidiana.

Outro teórico que dedicou relevantes estudos a respeito do mito foi Northrop Frye. Em *Fábulas de Identidade* (2000), partindo do questionamento sobre o que se ensinar nas aulas de literatura, Frye realiza a defesa de um estudo que vá além do estrutural. De acordo com o teórico, “a textura de qualquer grande obra de arte é complexa e ambígua” (2000, p.15), o que o leva a crer que a análise estrutural seja limitada, pois desconsidera o histórico da obra, ou seja, o modo pelo qual a estrutura passou a ser o que é; o processo pelo qual se chegou àquela estrutura. Para um estudo mais satisfatório da obra, que a considere um ser pulsante, independente e cheio de significados, seria preciso encontrar um elemento coordenador, uma hipótese central que permita estudá-la como um todo. Buscar apenas o que o poeta colocou conscientemente na obra seria um equívoco científico, segundo Frye. Essa hipótese central, que seria capaz de guiar o estudo da obra literária, estaria relacionada, então, com a visão dos arquétipos presentes no texto. Buscar o arquétipo permitiria um distanciamento necessário para extrapolar o estrutural, enxergando a obra como um todo.



Para o tipo de análise literária proposta por Frye seria preciso que o crítico se tornasse um “antropólogo literário”, um pesquisador dos arquétipos da humanidade e, por consequência, do inconsciente coletivo. Para o teórico, quando buscamos as fontes e as relações com o passado, não estamos nos distanciando da obra, mas sim aproximando-nos de sua forma arquetípica recriada. O artista teria o poder de conectar o consciente e o inconsciente, luz e trevas, o humano e o natural. Caberia a esse novo crítico literário estudar e apresentar como essas conexões se realizam.

Em nossa experiência direta com a literatura, um primeiro elemento a ser notado é o que Frye chama de persuasão de continuidade, ou seja, o poder que a narrativa possui de nos forçar a acompanhá-la, de querer acompanhar o desenvolvimento da obra. Essa continuidade, que pode ser de diversos tipos (não entraremos na questão nesse trabalho), está diretamente relacionada com os níveis rítmicos da obra. Ainda na experiência literária direta, notamos uma série de agrupamentos de acontecimentos, de fatos, coesos pela anterior continuidade. No português comum, chamamos esse agrupamento de fatos de *enredo*. Por fim, Frye apresenta um terceiro termo, *narrativa*, que consiste no movimento total de sons e de imagens, abarcando o enredo (factual) e a continuidade (rítmica).

Nesse momento do raciocínio, Frye lembra que Aristóteles, o primeiro grande teórico a falar do mito, chamou de *mythos* o que denominamos acima enredo. A narrativa estaria mais próxima do que o filósofo grego chamou de *lexis*. Reproduzindo a imagem usada por Frye, o enredo seria como as árvores e casas que focamos em uma viagem de trem; a narrativa seria como o mato e as pedras que passariam rapidamente em primeiro plano. É a partir dessa imagem que Frye propõe a real relevância do mito no estudo da literatura, ao mesmo tempo em que se distancia das afirmações de Aristóteles. Para o teórico grego, o enredo é a vida e a alma da tragédia; é a essência da



ficção. Frye não desconsidera a importância dos fatos na obra literária, contudo solicita-nos a realizar o exercício de tentar recuperar todo o senso de continuidade dos fatos como experiência literária. Torna-se um exercício extremamente difícil. Para Northrop Frye, o que se destaca em nossa memória é uma grande imagem da obra, formada de fragmentos da experiência narrativa. Mesmo se lembrarmos de todos os eventos linearmente, o que salta à mente é a imagem de um efeito único que a experiência estética proporcionou ao leitor. De acordo com essa idéia, na experiência direta, a continuidade é o centro da atenção; é a percepção, a consciência das manifestações do tema que marcam mais profundamente o leitor. Entendendo como tema um pensamento alegórico, que leva à reflexão, Frye afirma que o tema é o *mythos* analisado como unidade simultânea. E esse *mythos*, mesmo que aparentemente alomórfico, mantém seu poder de presença na mente do leitor justamente por estar diretamente relacionado com o que o poeta e o leitor compartilham em comum: os conteúdos do inconsciente coletivo, ou seja, os arquétipos.

Ainda sobre o *mythos*, Frye discorre sobre sua capacidade de prender nossa atenção nas obras de ficção. De acordo com o teórico, estamos constantemente, mesmo que inconscientemente, tentando “construir um padrão maior de significação simultânea a partir do que lemos ou vimos até aquele momento. Sentimo-nos confiantes que o começo implica um fim (...). Daí, freqüentemente continuarmos a ler até mesmo um romance cansativo ‘para ver no que ele dá’”(2000, p.32). Essa motivação à ação leitora dá-se por meio do reconhecimento inconsciente de imagens e estruturas contidas tanto no texto quanto no nosso inconsciente coletivo. O mesmo autor, em *Anatomia da Crítica* (1973) já atentava para a recorrência de imagens e símbolos na literatura. Para ele, a repetição de certas imagens não pode ser atribuída a coincidências. A esses símbolos recorrentes, como o mar, a natureza, a figura materna, o guerreiro, que



funcionam como unidade comunicável na literatura, Frye nomeia-os de arquétipos literários, imagens típicas ou recorrentes.

Frye ajuda-nos a identificar e compreender melhor essas imagens recorrentes (arquetípicas e, conseqüentemente, inconscientes) em nossa produção cultural (consciente) letrada, mais notadamente, na literatura. Ao entendermos a origem dessas imagens e sua recorrência nos textos literários, podemos iniciar um estudo mais concreto das narrativas de Colasanti a fim de explicar esse produtivo encontro de seus contos com o público leitor comum, mesmo exigindo algum grau de fruição. Percebemos que a psicanálise e a crítica arquetípica podem nos auxiliar na descrição dos processos de motivação do leitor. Entretanto, antes de partirmos para as análises dos contos, ainda necessitamos refletir sobre o encontro entre o leitor e texto propriamente dito. É sobre esse assunto que trata o capítulo a seguir.



CAPÍTULO III

A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO



A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Em nossa pesquisa, pretendemos compreender como se realiza o processo da leitura durante a formação do leitor. Como apresentado na introdução, nosso trabalho sustenta-se em um tripé teórico. Neste capítulo apresentamos o terceiro vértice, que se situa em uma vertente desenvolvida, primordialmente, na Alemanha dos anos 60 e 70: a estética da recepção. Apoiamos em dois dos principais pensadores que desenvolveram essas teorias: Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Não é nosso objetivo discorrer sobre a história ou a trajetória desses autores; aproveitamos somente algumas de suas idéias, para compreendermos os processos de motivação e transformação do leitor em uma aula de literatura.

Um primeiro conceito desenvolvido pelos alemães, de grande relevância para nosso trabalho é o do *horizonte de expectativas*. Regina Zilberman (1989), ao construir um vocabulário crítico relacionado à estética da recepção, cita R. Holub e define o horizonte de expectativas como:

Um “sistema intersubjetivo ou estrutura de espera, um ‘sistema de referências’ ou um esquema mental que um indivíduo hipotético pode trazer a qualquer texto”. (*Reception Theory*, p.59)
Uma das tarefas da estética da recepção é a reconstrução desse horizonte, a fim de esclarecer o relacionamento da obra com o público. (1989, p.113)

Podemos entender, então, esse horizonte como o conjunto de expectativas que o leitor possui diante do texto, considerando-se sua história pessoal como leitor e o contexto social no qual está inserido. O contexto será de extrema relevância, pois abarca não só os textos literários lidos pelo leitor, mas refere-se também (e principalmente) a toda



experiência estética pela qual o indivíduo passou, incluindo seu contato com a indústria cultural e os meios de comunicação de massa.

Para falarmos de horizonte de expectativas, faz-se fundamental debruçarmo-nos sobre a indústria cultural. O alcance dos meios de comunicação de massa é poderoso e, em grande parte, o que nossos alunos consomem é exatamente o que é oferecido pela indústria cultural. Essa cultura de massa não é resultado de uma geração espontânea; trata-se de uma pesquisa de mercado detalhada, e que resulta na aplicação de elementos estéticos previamente testados, que já foram, um dia, vanguarda nas experimentações das linguagens. Um sujeito, por exemplo, pode nunca ter lido ou visto (um dos filmes de) Eisenstein, contudo já está familiarizado com o processo de montagem moderno, explorado a exaustão pela mídia audiovisual. Retomando Barthes e nossa discussão acerca do texto de prazer e do texto de fruição, podemos afirmar que uma obra aproxima-se do texto de prazer quanto mais ela cumpre exatamente o horizonte de expectativas do leitor, ou seja, quanto mais ela detém-se dentro da “área” desse horizonte. A fruição ocorreria ao estender esse horizonte de expectativas, tornando-o maior, ou seja, mais consciente da dinâmica artística e, conseqüentemente, mais maduro como leitor, capaz de estabelecer relações mais complexas.

Um segundo conceito importante para nosso estudo é o da *experiência estética*. Retomando Zilberman e seu vocabulário crítico, tal experiência seria o “fruto do relacionamento da obra e o leitor, é o aspecto fundamental de uma teoria fundada na recepção” (1989, p.113). Ela compõe-se de três etapas que estão inter-relacionadas: a *poiésis*, a *aisthesis* e a *katharsis*. A concretização dessas etapas depende da reação do leitor, pois o responsável a levá-lo a assumir novos comportamentos é o processo de identificação com a obra.



Por *poiésis*, Jauss compreende o prazer do leitor em sentir-se co-autor do texto, já que a concretização da obra dá-se apenas quando ela é lida. Trata-se do prazer de iniciar a experiência estética, dando vida àquele ‘amontoad’ de palavras. Barthes já afirmava em *O prazer do texto* que a literatura está justamente no encontro do leitor com o texto, no “abrir do zíper”; a erotização do despir pode ter como um de seus ícones maiores a ação de abrir o zíper da roupa. O prazer estaria na concretização da ação, que é resultado do encontro entre o zíper e as mãos. Dessa maneira, é o momento da ação da leitura que concretiza e materializa o texto. A *poiésis* abarca essa materialização decorrente do encontro entre o indivíduo/leitor e o texto. Seguindo o caminho das metáforas eróticas, a experiência estética da *poiésis* funcionaria como um beijo: não está nos lábios de ninguém, mas sim no encontro dos lábios de dois indivíduos. Para Jauss, nesse encontro o leitor (como co-autor) consegue atribuir-lhe um sentido novo, embora já inscrito no texto. Algumas obras de vanguarda do século XX potencializam a *poiésis*, exigindo do público uma interação extremamente ativa, que depende totalmente da resposta do leitor/receptor para que se concretize. Basta que caminhemos por uma exposição de arte contemporânea e observemos algumas instalações para constataremos uma forma de radicalização da *poiésis*.

Por *aisthesis*, o teórico compreende o prazer estético da “percepção reconhecedora” e do “reconhecimento perceptivo”. Trata-se da satisfação em reconhecer e conseguir dar sentido ao que está sendo lido. O fato de o leitor dominar a língua na qual o texto fora escrito e, durante sua leitura, conseguir construir não só significados, mas também sentidos ao texto abarca o que o crítico chama de *aisthesis*. Novamente, estamos no campo do acordo estabelecido entre texto e leitor; é o entendimento entre ambos, por meio do diálogo entre eles. Jauss concorda com o conceito da *aisthesis* de Aristóteles, para quem o prazer estético decorre do

reconhecimento da imitação. O filósofo grego, retomando Platão, apresenta a idéia de que a arte seria a imitação de algo do campo do divino. O prazer estético da apreciação estaria relacionado com o reconhecimento dessa imitação. Contudo, ao estar mergulhado no universo da indústria cultural, o leitor corre o risco de tornar-se automatizado, deixando sua percepção cada vez mais uniforme. Essa etapa da experiência estética é importante para que o espectador desenvolva uma percepção mais aguçada, mais “fina”, capaz de desprender-se do automático e que este mesmo leitor perceba tanto o novo quanto o que estava escondido, reprimido, impossível de ser notado pelos olhos míopes da automatização.

Já a *katharsis* é apresentada por Zilberman como sendo a “concretização de um processo de indentificação que leva o espectador a assumir novas normas de comportamento social” (1989, p.57). Trata-se, portanto, desse movimento de indentificação com a obra de arte de tal maneira que o indivíduo experimenta as emoções e sensações apresentadas no texto e, ao final da experiência estética, este mesmo indivíduo vê-se alterado por esta. A *katharsis* também está relacionada com o prazer afetivo resultante da recepção da obra de arte, motivando a transformação no espectador/leitor. Dessa maneira, Zilberman afirma que “a catarse constitui a experiência comunicativa básica da arte, explicitando sua função social”. (*idem, ibidem*)

Podemos notar, então, que nesta última etapa o leitor não apenas sente prazer, como também é motivado a agir em decorrência da experiência estética. Toda essa dinâmica da *katharsis* pode ser comparada com o texto de fruição e a desautomatização, se tomados como princípios norteadores de uma “pedagogia literária”. O professor de literatura, no ensino médio, pretende que seus alunos tornem-se leitores “catárticos” de textos literários; ele espera que, ao saírem da escola, os adolescentes apreciem ler literatura e que, durante sua vida enquanto leitores, experimentem o processo da



katharsis de maneira mais intensa a cada leitura que realizarem. A contribuição pedagógica da aula de literatura para a formação do cidadão passa diretamente por essa etapa do processo de leitura.

Um outro autor que pensou em uma proposta de pedagogia literária foi Roland Barthes. Em seu texto *Aula* (1980), Barthes propõe justificar a relevância da literatura na escola. Parte do princípio de que a linguagem verbal (a língua) está diretamente relacionada ao poder. Ele traça um breve histórico do poder para que notemos que este esteve sempre presente na história do homem. Tal constatação corrobora sua tese, de que a presença do poder dá-se pela linguagem, pois a linguagem seria esse objeto em que se inscreve o poder. De acordo com Barthes, “não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva” (1980, p.12). Dessa maneira, estamos presos a sistemas classificatórios (as “gramáticas”, sejam normativas ou descritivas) que nos obrigam dizer somente aquilo que a língua nos permite. Para o teórico francês, “falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar” (*idem*, p.13).

Se a língua é um sistema fascista, opressor, que nos obriga a dizer somente aquilo descrito por ela, só nos restaria trapacear com a língua, ou trapacear a própria língua. A transgressão da linguagem verbal, de acordo com Barthes, é chamada *literatura*. Portanto, aprender a lidar com literatura deveria ser o principal dos saberes, pois estaria ensinando a conscientização do processo opressor e a busca da liberdade. Perceber os jogos de linguagem que tomam corpo na literatura e que causam uma reação no leitor está diretamente relacionado com os processos de *katharsis*, desautomatização e fruição. Uma proposta de pedagogia literária deveria levar em conta todos esses fatores.



Retomando a interação leitor e texto, o outro autor alemão da Estética da Recepção relevante para nosso trabalho é Wolfgang Iser. O teórico dedicou diversos estudos à interação do texto com o leitor. Em um desses estudos – publicado como artigo e traduzido e apresentado por Luiz Costa Lima (1979) – Iser apresenta-nos o conceito de vazios na interação do texto com o leitor.

Iser inicia a discussão conceituando a interação. De acordo com ele, esta seria uma “atividade comandada pelo texto” (1979, p.83), ou seja, a leitura uniria “o processamento do texto ao efeito sobre o leitor” (*idem, ibidem*). Neste mesmo texto, Iser ressalva a dificuldade em se trabalhar a interação do texto com o leitor, por ser muito mais fácil captar os pólos dessa relação (texto e/ou leitor) do que o acontecimento (leitura) por eles realizado. O teórico dirige-se à psicologia para descrever a interação entre indivíduos e, a partir dela, demonstrar as particularidades da interação texto/leitor.

De maneira geral, a interação consiste na ação de pressupor (partindo de sinais) e agir por estímulo a essa pressuposição. A título de exemplo, tomemos a interação entre dois indivíduos. Um dos pólos da interação emite “sinais” ou “pistas” para que o outro, a partir da interpretação dessas “pistas”, realize uma ação. Entre pessoas, um indivíduo pode agir, baseado nessa pressuposição, e o outro fornecer-lhe-á um *feedback* que confirmará (ou não) a interpretação, o pressuposto (quase que como uma sanção à ação realizada).

Na interação do texto com o leitor, este dificilmente receberá um *feedback* explícito daquele, em se tratando de evitar dualidades e ambigüidades na comunicação. Nas palavras de Iser, “o leitor (...) nunca retirará do texto a certeza explícita de que sua compreensão é a justa” (1979, p.87), visando uma total e clara interpretação. Contudo, estamos tratando de textos literários e, portanto, algumas ambigüidades são bem-vindas. Lembramo-nos, inclusive, de Ezra Pound (1970) que afirma haver um grau de

literariedade relacionado diretamente com as possibilidades de interpretação, na mesma proporção. Portanto, um dos objetivos da literatura seria, justamente, lidar com e produzir sentidos plurais para os textos criados.

Dadas essas particularidades, Iser propõe tentar descrever quais seriam os pressupostos que o texto forneceria ao leitor. Ao realizarmos uma leitura, encontraríamos, enquanto leitores, algumas “pistas”, seja tanto no nível da forma quanto no do conteúdo, que apontariam para algumas interpretações. Dessa maneira, o texto estaria forçando o leitor a realizar, constantemente, um movimento orientado pelo próprio texto, para as direções que este permitir. O texto, então, organiza-se de tal maneira que aponta caminhos os quais o leitor pode seguir. Há pontos de indeterminação no texto que o impulsionarão adiante na leitura. O teórico utiliza o termo *vazios*, os quais seriam preenchidos pelo leitor motivado pelas “pistas” fornecidas pelo texto. Esses vazios, entendidos como os pressupostos que cabem ao leitor interpretar, podem variar de tamanho e complexidade, mas todos teriam como meta impulsionar o leitor para a continuidade da leitura.

A existência de vazios será relevante para a conexão de segmentos do texto, uma espécie de articulação interna. Essa conexão diferencia-se da chamada linguagem comum, pois tem como escopo a fruição estética do texto. Portanto, o que seria óbvio, esperado em uma comunicação clara (no uso habitual da linguagem), seria uma articulação direta e objetiva entre os segmentos do texto. Os vazios literários, muitas vezes, concretizar-se-ão exatamente por meio da ausência dessa conexão. É a quebra das expectativas por meio de um outro caminho conectivo. Este caminho será permeado por relações estéticas entre os segmentos do texto, reafirmando, por meio da quebra de expectativas, a desautomatização do leitor.



Para o preenchimento desses vazios, devemos fazer uso de nosso conhecimento de mundo e de nossa capacidade de perceber e compreender as articulações da linguagem. Haveria, portanto, vazios “menores” ou “mais simples”, que exigiriam pouco do leitor, até vazios “maiores” ou “mais complexos”, cujo preenchimento despenderia mais energia, ou seja, maior capacidade de articulação por nossa parte. O que os vazios fazem no leitor é estimular a produção de imagens para, em seguida, quebrar com essa expectativa (ou, essa produção anterior), forçando o estabelecimento de novas relações no texto, marcadas pela sensibilidade estética. Retomando os graus de literariedade de Pound, a literatura caminhará para esses vazios mais densos, mais complexos.

Acreditamos que a compreensão da existência e funcionamento desses vazios seja de grande importância para que tenhamos a capacidade de planejar e acompanhar o processo pelo qual nossos alunos enfrentam suas leituras, enquanto leitores de literatura que estão sendo formados.

Apresentado o tripé teórico que embasa nosso trabalho, partimos, agora, para a análise dos dez contos de Marina Colasanti que compõem nosso *corpus*, na qual descrevemos os elementos que motivariam um leitor comum dentro dessa interação entre o texto e o nosso leitor em formação virtual.



CAPÍTULO IV

AS ANÁLISES



AS ANÁLISES

Munidos do arcabouço teórico apresentado até aqui, passamos agora para as análises do *corpus*, composto por dez contos da escritora Marina Colasanti, publicados pela L&PM Pocket na coletânea *Um espinho de marfim e outras histórias*, em 1999. Um olhar mais aprofundado nesses contos nos permitirá justificar a escolha do *corpus* dentro de uma proposta de lidar com a literatura, de uma maneira mais sistematizada, com leitores em formação. Portanto, nossas análises detêm-se nos aspectos relevantes à interação leitor-texto, sempre tendo em vista dois pontos: um deles é a questão dos arquétipos literários e a linguagem como elementos de aproximação do texto com o leitor, e o outro é o jogo com a própria linguagem como processo de desautomatização e extensão dos horizontes de expectativa do leitor em formação.

Apresentamos uma análise para cada conto. Por se tratar de textos curtos, iniciamos os trabalhos com a transcrição do texto literário na íntegra, seguido de sua respectiva análise. Ao final do trabalho, expostas todas as análises, estabelecemos as relações necessárias entre elas e as conclusões teóricas a fim de comprovar nossas hipóteses.

Conto um: “Para que ninguém a quisesse”

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as jóias. E vendo que, ainda assim, um outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.



Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda. (1999, p.88-89)

Ao determo-nos nesse conto, encontramos uma oposição básica arquetípica da privação X doação. No histórico da literatura há diversas narrativas que opõem o egoísmo (o que pertence a mim) ao altruísmo (compartilhar com todos). O texto retoma esse conflito psicológico e moral do ser humano, tomando corpo em uma fábula que faz uso de sentimentos como o ciúme e o desejo, facilitando a identificação do leitor com o texto, pois trata-se de sentimentos extremamente comuns.

A primeira frase já aciona a memória narrativa do leitor no que tange a figura ciumenta do homem sobre a mulher. Como o mouro Othello de Shakespeare, o protagonista de nossa história estabelece com sua mulher uma relação de posse. Tal característica psicológica do personagem já nos é apresentada em uma única frase, cuja seqüência inverte a lógica da linguagem comum, pois, ao invés de introduzir a ação e depois a reação, o conto inicia-se com a atitude da personagem masculina primeiramente para, em seguida, explicar o ato do homem:

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. (*idem*, p.88)

Este recurso, de inverter a seqüência das informações será recorrente em grande parte dos contos de Colasanti. Trata-se de algo extremamente comum, simples e irrelevante para aqueles iniciados na leitura de textos literários. O que queremos ressaltar aqui é que pequenas e simples inversões como essas podem estar de acordo como um insumo, ou seja, como uma informação nova no padrão estético de um leitor comum. A recorrência de procedimentos simples de literariedade começa a abrir

caminho para a extensão do horizonte de expectativas dos alunos leitores, pois estes percebem que a maneira de contar a história é tão relevante quanto o que é contado.

A continuação do parágrafo é a extensão da idéia apresentada na primeira frase, seguindo uma gradação que culmina com um ato de selvageria: o homem agride a mulher tosquiando-lhe os cabelos, um dos símbolos mais fortes de vaidade (especialmente a feminina) em nossa cultura.

Vítima de tal ato, a mulher entra, de maneira vertiginosa, no processo de degradação esquematizado por Frye, deixando a categoria de humano para descer aos níveis de animal (“esquiva como um gato”) e mineral (“mimetizada com os móveis e as sombras”).

Acalmado seu ciúme, o homem percebe que seu desejo está diretamente associado à beleza da mulher. Novamente, o conflito torna-se latente: o ciúme não o permite compartilhar (e conviver com) a beleza da mulher; já o desejo se realiza justamente naquilo que o incomodava, permitindo o ciúme. Ele sente saudade de desejá-la, assim como imaginava que os outros homens o faziam. Quando sua mulher deixa de ser desejada, cobiçada por todos, o homem percebe seu erro e sente falta daquilo que, para ele, sempre teve valor: a beleza de sua companheira. Por um pequeno momento, no quarto parágrafo, o texto apresenta um vazio que demonstra que o homem sente uma “fina saudade”. O senso moral do leitor comum pode preenchê-lo imaginando que o homem sente falta de sua companheira. Entretanto, o mesmo parágrafo, logo adiante, demonstra que a saudade do homem é estética, ou seja, é a falta da beleza de sua mulher que lhe é cara nesse momento. Ao justificar a saudade como sendo estética, carnal, ao invés de ser da própria mulher, o conto desestabiliza algumas crenças do senso comum, contribuindo para a extensão do horizonte de expectativas desse leitor em formação. O penúltimo parágrafo funciona como um recurso do próprio leitor de tentar “re-



estabilizar” seu universo moral, ao propor a redenção do personagem masculino, por meio da re-inclusão da personagem feminina enquanto mulher perante a sociedade. Este movimento é comum, pois o conto demonstra similaridades com uma fábula e, nesse momento, após a vivência do problema e o erro cometido, o protagonista tenta (de acordo com as fábulas) se redimir de seus erros. Abaladas algumas crenças, o leitor, no penúltimo parágrafo, acredita ter retomado o controle da situação, pois tudo parece caminhar para o desfecho que lhe trouxesse novamente a calma do lugar seguro de seu conhecimento de fábulas. Como um ato de misericórdia, o homem tira do bolso “uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos”. É um último recurso artificial – dos acessórios que o ser humano criou para tornar-se belo – a que o homem recorre, contrastando com a figura grotesca da mulher (“o que lhe restava dos cabelos”).

Porém, ironicamente, o último parágrafo confirma a estabilização do processo de degradação, pois a mulher já não pertence mais ao reino humano; caracteriza-se como um animal andando pela casa, pois ignorou a tentativa de seu homem de trazer-lhe de volta à sociedade. A figura da rosa, presente (como um mimo) clássico em nossa cultura que um homem oferece à mulher, já não tem significado algum para ela, pois “desbotava sobre a cômoda”, enquanto ela andava pela casa de vestido de chita. A rosa, perdendo seus atributos artificiais de frescor, de vitalidade, de beleza, simboliza essa mulher que passou por um processo de animalização, representado pelo descaso pelas convenções sociais dos ritos de beleza.

Conto dois: “Semelhança”

I

Vivia dizendo que eu parecia uma pantera. Que o andar, que os olhos. Eu deitava a cabeça no ombro dele e miava baixinho.

II

Vivia dizendo que eu parecia uma pantera. Que o andar, que os olhos. E eu me apanterava toda para agradá-lo.



III

Vivia dizendo. Mas só acreditei no dia em que, saltando do armário, cravei-lhe os dentes na carne e o devorei. (1999, p.148)

Desde Aristóteles e seu estudo sobre a mimese, passando pela história da teoria literária, estuda-se as questões da semelhança e da verossimilhança na arte e, em consequência, na literatura. O jogo de sentidos destas questões tem alimentado discussões que interessam desde os críticos até leitores descompromissados. Nesse texto, encontramos ambas – semelhança e verossimilhança – entrelaçadas como que em uma simbiose. O conto trabalha com metáforas e com os arquétipos da mutação de uma maneira invertida a que o leitor comum está acostumado.

É relevante notarmos a primeira afirmação do conto (“Vivia dizendo que eu era uma pantera”). Os conhecimentos lingüísticos do leitor, bem como seu histórico de leituras (e mesmo de falante da língua) levam-no a identificar uma metáfora nessa frase. Nossa experiência como falantes da língua portuguesa nos conduz a interpretar tal sentença como uma comparação entre a protagonista e uma pantera, principalmente pelo uso do sintagma “vivia dizendo que eu (era)”. Os capítulos I e II permitem que o leitor solidifique essa interpretação, sentindo-se seguro por reconhecer facilmente o universo das metáforas utilizadas no conto até então. O capítulo III explicita o chamado arquétipo da metamorfose, da transformação do homem em animal – comum em narrativas primitivas, em lendas, nas quais, por razões diversas, o ser humano transforma-se em um determinado animal, normalmente feroz e selvagem. Este último capítulo, ao apresentar a personagem com atitudes idênticas às de uma pantera, instiga o leitor a repensar as metáforas identificadas anteriormente. Ao reler o conto (tentação fácil de ser concretizada por se tratar de um texto extremamente curto), percebemos que, em momento algum, foram-nos privadas informações que confirmariam a mutação. O que



ocorre é que o texto apresenta-se de tal maneira que lega ao leitor, no princípio, o direito de escolher que caminho interpretativo seguir: o da metáfora ou o da mutação; de certa maneira, o da semelhança ou o da verossimilhança. Como uma constante em seus contos, Colasanti permite que o leitor relaxe, se entregue à leitura e encontre um lugar seguro em seu texto para, em seguida, abalar suas convicções, suas crenças.

Particularmente neste conto, há dois aspectos que nos chamam a atenção. O primeiro se refere à construção da narrativa em sua macroestrutura. O conto é dividido em três momentos (I, II e III), todos curtos e de duração muito próxima. Em cada um dos momentos, a narrativa segue o mesmo esquema – notadamente nos momentos I e II. De acordo com a teoria dos vazios de Iser (Estética da Recepção), o conto cria vários vazios a serem preenchidos pelo leitor. Tomemos novamente o início do conto:

Vivia dizendo que eu era uma pantera. Que o andar, que os olhos. (*idem, ibidem*)

A segunda frase do conto obriga o leitor a completar seu sentido. Que tanto “o andar” que a protagonista tinha quanto seus “olhos” (seu olhar), ambos eram características que justificavam sua comparação com uma pantera. Ao final do conto, a frase que iniciava todos os momentos é interrompida: “Vivia dizendo”. Tal procedimento antecipa a mudança no enredo, na estabilidade da história. Essa imprecisão, causada pela omissão do restante da frase, balança o universo de seguridade do leitor. Desde o início, a protagonista é descrita como uma pantera. Sua atitude final leva o leitor a questionar a figura pantera como denotação ou como metáfora, caracterizando-se talvez como o vazio principal do conto, a ser preenchido somente por cada leitor.

A segunda questão que nos interessa no conto “Semelhança” é o ponto de vista feminino, que se inicia com uma narradora e ganha corpo em uma visão e sensibilidade que se destaca no texto. Permeia o conto uma visão feminina estereotipada, que enxerga as relações afetivas com a sensualidade de movimentos lânguidos, de uma agressividade felina, que fere e acaricia nos mesmos atos, contribuindo com a aura de dúvida que exala do conto. Instrumentalizando a dúvida entre semelhança e verossimilhança, há uma mistura de atitudes humanas e animais que conduzem a trama a um desfecho que surpreende o leitor comum justamente por seguir coerentemente tais atitudes humano-animais.

Novamente, Colasanti recorre a uma narrativa próxima da fábula, na qual elementos mágicos são possíveis, para tratar da metamorfose por meio da persuasão. A figura masculina (implícita no conto), tenta manipular a protagonista por meio da palavra – o elogio. Esta mesma palavra possibilita o elemento mágico da metamorfose, apresentando a moral, ao final da terceira parte, com o julgamento do homem que acabou sendo devorado pela figura que tentara manipular.

Conto três: “Hidra”

Sempre chegando em casa à noite, ela o desafiava com sua força, centro de atenção e de todo o afeto, televisão-fulcro da família adorante.

Ninguém o olhava, ninguém reverenciava sua chegada de chefe, lutador do sustento. Mal viravam a cabeça na sua direção, petrificados por prefixos e *jingles*. E não havia alternativa que não se agregar ou ser desprezado.

Uma noite, cansado do repúdio, ergueu a espada e, entre gritos e prantos, zapt, cortou a televisão ao meio.

Soluços cercaram as duas partes inertes no tapete, sem que a alma piedosa arrancasse a tomada inutilmente cravada na parede. Foi dormir aliviado, dono do reconquistado silêncio.

Não haveria porém de receber em paz o novo dia. Antes do amanhecer, vozes o arrancaram do sono e do pijama. Correu abotoando compostura. Na sala, loquazes e uníssonas, desabrochavam duas televisões.

Que no gume e na ponta estilhaçou, respingado de subidas centelhas.

Um dia de paz. Não mais lhe concederam os destroços. Nem mais necessitavam para em silêncio recriar suas forças e múltiplas erguer novas cabeças.



Agora, quando chega perdedor, sete televisões falam e cantam no centro da família. Ele se aproxima de cabeça baixa, puxa a cadeira e senta-se de costas. O espelho da parede lhe devolve a novela. Que ele acompanha sem coragem de perder o capítulo, sem forças para olhá-la nos olhos. (1999, p.155-6)

É comum nos contos de Colasanti o leitor ser introduzido ao enredo de maneira rápida e direta, com uma certa urgência, obrigando-o a familiarizar-se à história com a própria velocidade e dinâmica do conto. O mesmo ocorre com “Hidra”. Apenas com uma única frase (primeiro parágrafo), o conto já apresenta as duas personagens principais e o conflito existente entre elas. Ambas personagens são colocadas em pé de igualdade (homem e televisão). Atentamos para o fato de a TV igualar-se ao homem, sendo promovida do mundo mineral para, no mínimo, o animal – pois é descrita como um monstro, ou, intertextualmente, a criatura mitológica Hidra de Lerna.

O próprio título do conto já contribui para conduzir o leitor à intertextualidade. Na mitologia grega, a Hidra é um monstro gigantesco que, cortada a sua cabeça, imediatamente nascem duas cabeças no lugar da primeira. Continuado o processo de decapitação, as duplicações continuam a ocorrer. Segundo as narrativas mitológicas, o herói Héracles (Hércules, para os latinos) combate a Hidra e, a certa altura da batalha, o monstro já possui uma infinidade de cabeças. Por fim, Héracles vence a Hidra ao cortar-lhe sua cabeça imortal, cauterizando a carne em seguida.

O conflito entre o homem (suposto herói) e a televisão (suposto monstro) é o de poder. Busca-se o respeito e a atenção dos outros membros da família. Como dito anteriormente, o leitor já é apresentado a tal conflito logo no primeiro parágrafo, insinuando a indignação do homem – chefe de família – por não ser notado ao chegar em casa. Ativa-se nesse momento os conhecimentos do leitor comum sobre a família patriarcal, tendo como o pai sua figura mais relevante, o eixo da família, quem deveria receber todas as atenções dos demais membros.

Sempre chegando em casa à noite, ela o desafiava com sua força, centro de atenção e de todo o afeto, televisão-fulcro da família adorante. (*idem*, p.155)

Sugerida a intertextualidade com o mito da Hidra, temos neste conto o mesmo enredo, com modificações na resolução da trama. Se, na mitologia grega, o herói vence o monstro, na obra transcrita acima, o monstro vence o herói. No último parágrafo, o herói chega a casa “perdedor”, aproxima-se de “cabeça baixa” e não tem forças para encarar o monstro. Por fim, entrega-se à sedução do monstro, num conflito entre o prazer, a culpa e vergonha que carrega consigo. Masoquismo? Desconforto? Uma escritura cuja harmonia é construída justamente pela dúvida.

Tal narrativa não é nenhuma novidade. Os elementos inovadores que encontramos no conto dizem respeito às figuras apresentadas na história. Temos o aparelho de TV, representando a imagem da televisão no mundo pós-moderno e servindo de metáfora para o monstro Hidra de Lerna. A televisão comporta-se como o monstro e sua capacidade de multiplicação, em todo momento que tentamos extingui-la, funciona como metáfora para a invasão dos meios de comunicação (notadamente da televisão) no nosso cotidiano. Por mais que tentemos, não conseguimos afastá-la de nossas vidas. É um monstro que, como outra figura mitológica (a sereia), aprisiona-nos numa confusão de prazer e autoritarismo, convencendo-nos de que estamos exercendo nosso livre arbítrio.

O espaço construído no conto é contemporâneo, uma típica casa de classe média. Elementos como *televisão, jingles, tapete, tomada, pijama, sala, cadeira, espelho da parede, novela e capítulo da novela* ajudam a construir um ambiente onde o leitor identifica traços de contemporaneidade. Contudo, a linguagem apresenta a narrativa como mítica, recorrendo aos arquétipos das grandes histórias de heróis, que tomaram

forma em nossa cultura por meio, principalmente, das novelas de cavalaria nas quais o herói vence o mal – representado pelo monstro. E é nesse cenário contemporâneo que encontramos tal herói caracterizado como o herói mítico, que não pertence a essa época (contemporânea). Esse herói é o chefe da família. Mesmo sendo herói, ele não age por sentimentos nobres e altruístas. Seu desejo de destruir o monstro surge do ciúme; com a presença da televisão, o homem não é mais o centro das atenções e admirações do seu reino-família. É a inveja da televisão, cujos encantos conquistaram seus súditos, que o impulsiona a agir como Hércules, destruindo a criatura para salvar as vítimas do terrível monstro.

É interessante notar também que o herói é apresentado com elementos não-contemporâneos. Ele faz uso de espada, e sua luta é descrita como uma verdadeira batalha dos contos mitológicos. Há inclusive o uso da onomatopéia *zapt* para intensificar a ação da batalha, recorrendo a um recurso de outro universo, no qual são comuns as histórias de aventura – as HQs (histórias em quadrinhos). A obra trabalha com elementos de eras distintas, ora atualizando elementos antigos, ora dando um ar de clássico aos contemporâneos, e o conjunto apresenta-se extremamente coerente. Esse jogo constante com o antigo e o novo, o herói de atitudes nobres (vencer o monstro) e de motivos mesquinhos (ciúme), mais a ironia do desfecho da trama expõe as relações entre texto de prazer e texto de fruição, as quais serão sistematizadas de uma maneira mais explícita na conclusão do trabalho.

Conto quatro: “No silêncio que o sol queima”

No meio do trigal, pernas abertas, abrigava pássaros. Era sempre assim. Com a chegada do verão sentia-se fértil, ensolarada de desejo, mãe da terra.

E deitava-se entre as hastes rígidas, as espigas túrgidas, à espera. Logo, pardais vinham aninhar-se entre suas coxas, fazendo-a suspirar com a doce carícia das asas. Esmagava entre os lábios pétalas de papoulas, e gemia. Fremir de plumas, pequenos bicos, breves pios, delícias. E as línguas do sol sobre seus seios.



Mas era só ao entardecer, quando o gavião em vôo desenhava círculos de sombra sobre do ouro, lançando-se como pedra entre suas carnes para colher o mais tonto dos pardais, que as hastes estremeciam enfim, inclinando as espigas ao supremo grito. (1999, p.29)

Outro elemento comum aos contos de Marina Colasanti é a combinação do espaço e do tempo que remetem às tradições literárias míticas, ao mesmo tempo em que se inserem nesse universo, elementos identificáveis no mundo real moderno no qual o leitor está inserido. Portanto, seguindo as características de seus próprios contos, Colasanti propõe ao leitor esse mergulho em seu universo literário, composto por figuras que transitam entre o mítico e o real. A primeira sentença do texto já provoca um estranhamento como forma de um convite a esse universo particular:

No meio do trigal, pernas abertas, abrigava pássaros. (*idem, ibidem*)

Há a descrição de uma personagem parecida com uma mulher, que tem como função abrigar pássaros entre suas pernas. O texto sugere que ela os acolhe em sua região pubiana. Há uma forte relação estabelecida entre a ação dessa personagem e o ciclo da vida, a fertilidade. Durante a leitura, aciona-se o arquétipo da Mãe Natureza (ou Gaia, na mitologia grega) – figura feminina que representa a terra e sua fertilidade, sua capacidade de gerar vida. Não por acaso, sugere-se que a personagem do conto seja uma mulher. Em algumas culturas primitivas, as mulheres eram consideradas seres próximos do divino por terem a capacidade de gerar vida.

O contato com a natureza, especialmente por meio de sua região pubiana, permite que a personagem sinta-se fértil, parte da dinâmica da vida no planeta. Intencionalmente, há a confluência dos níveis divino, humano, animal, vegetal e mineral, pois todos representam vida. A presença do mineral toma forma por meio do

“sol”, que, desde as crenças primitivas, exerce relação direta com a fertilidade. A protagonista sente-se em sintonia com esses reinos; todos se transformam em um só: Gaia, a Natureza.

O segundo parágrafo intensifica a alusão à vida por meio da sexualidade. O contato com os outros seres da natureza – pássaros, plantas e o próprio sol – é intensamente erótico, explicitado pelo prazer descrito que tal contato gera na protagonista:

Logo, pardais vinham aninhar-se entre suas coxas, fazendo-a suspirar com a doce carícia das asas. Esmagava entre os lábios pétalas de papoulas, e gemia. Fremir de plumas, pequenos bicos, breves pios, delícias. E as línguas do sol sobre seus seios. (*idem, ibidem*)

O trecho inicia-se insinuando a sensualidade do rito e, desde então, apresenta vazios estratégicos perfeitamente possíveis de serem preenchidos pelo leitor devido a tal insinuação. Há, por meio de coordenação, o elencar de elementos que sugerem e intensificam a relação sexual da protagonista com a natureza.

No último parágrafo, apresenta-se o conflito que dá continuidade à narrativa. Aparece o entardecer. O sol está se pondo; a noite e a escuridão são introduzidas na história. Com a noite, em oposição ao dia (e ao sol), somos levados à ausência de vida, inconscientemente relacionada à falta de luz, à escuridão da noite. Nos níveis mais profundos, as oposições dia *versus* noite igualam-se às oposições vida *versus* morte, e com o entardecer, surge, no conto, a figura do predador:

Mas era só ao entardecer, quando o gavião em vôo desenhava círculos de sombra sobre o ouro (...) (*idem, ibidem*)

A inclusão do predador, remetendo à morte, intensifica a sensualidade da narrativa. Como Eros e Tânetos, prazer e dor, vida e morte completam-se na dinâmica

do mundo, e a continuidade da vida do gavião depende da morte do “mais tonto dos pardais”. O prazer final, o gozo da protagonista encontra-se em propiciar o alimento do gavião; mais ainda, ocorre exatamente no momento em que se executa a morte entre suas pernas, quando vida e morte – como faces da mesma moeda – encontram-se no ato erótico. É nesse momento que se realiza o desfecho da história, levando a entidade terra a estremecer-se, ao “supremo grito”.

O conto apresenta primeiro os arquétipos da Vida. O leitor é levado a estabelecer relações entre a origem da vida e a sensualidade que a permeia. Quando vida e sexo estão relacionados de maneira consistente, a obra literária problematiza-se ao inserir a morte como elemento coerente desse ciclo. Ao conduzir o leitor, por meio da linguagem erótica, à reflexão do ato sexual, o conto permite a fruição em um processo de leitura que conduzia, até então, ao prazer.

Conto cinco: “O tigre”

Minha intimidade com o tigre era falsa. Embora fosse meu por direito e papel passado. Não confiei. Temi pela intocabilidade do rosto, importância das duas únicas mãos. E mantive o afago leve de quem está pronto a retirá-lo.

No entanto, ele nunca me traiu. Em nenhum momento fingiu uma docilidade que não tinha. Nem quando se aproximava em passos longos quase corridos e eu lhe temia o peso. Nem quando erguia a pata retribuindo e afastando minhas carícias. Nem mesmo quando, afirmando sua posse, me transferiu de uma só bocada para o úmido calor de suas entranhas. (1999, p.79)

Este conto retoma os arquétipos que lidam com as relações entre o homem e o animal, notadamente o processo de domesticação. São muito comuns narrativas que descrevem uma relação de intimidade do ser humano com o bicho domesticado. Histórias como as da coletânea *O livro da selva*³ ajudam a alimentar no inconsciente coletivo o pensamento do animal como companheiro, cúmplice e amigo do ser humano.

³ *The Jungle Book*, obra escrita por Rudyard Kipling, publicada em 1894. Trata-se de um romance que conta a história de um menino que fora criado por animais nas selvas da Índia.



Até em narrativas mais antigas – como a lenda da fundação de Roma – o bicho aparece como aliado do homem, apresentando inclusive características humanas.

No conto “O tigre”, desde o princípio, explicita-se que essas relações serão falsas. O texto, portanto, dedica-se a comprovar essa “falsa intimidade” do narrador (humano) com o animal. Considerando-se os arquétipos mencionados, o texto proporciona, durante toda a leitura, um conflito entre a maneira como desejamos enxergar o contato entre homem e animal e o que realmente é narrado.

Cada frase acrescenta mais uma informação que confirmará a natureza animal do tigre, enquanto a narrativa relata tentativas de aproximação entre esses dois seres. Apesar de insistir na “intimidade falsa” do narrador com o animal, o texto transforma o tigre em uma personagem, com características que, auxiliadas pelos arquétipos do inconsciente coletivo, permitem que o leitor tente “domesticar” o animal. Tal interação com o texto leva o leitor a uma empatia com o tigre, relevante para o processo de desautomatização que ocorre no desfecho do conto. Quando o animal segue coerente com seus instintos e devora o narrador, nós (leitores) demoramos a perceber que fomos nós (leitores) que construímos a imagem de um tigre dócil, domesticado. O fato de o próprio narrador narrar-se devorado pelo tigre colabora para prolongar, em um texto tão curto, as impressões que construímos e que se chocarão com o desfecho. O conto encerra-se totalmente coerente com a narrativa, concluindo sua tese de que a intimidade era falsa. O leitor deixa o texto incomodado por ter seus alicerces do inconsciente coletivo abalados em tão curto conto.

Conto seis: “História mais longa para quebrar o ritmo”

Chove.

Os primeiros bichos chegam ao celeiro da montanha. E já a água sobe nas planícies e os rios abandonam seus leitos. Mas o celeiro é úmido e quente, madeira

podre, cheiro de toca, e os animais se sentem protegidos. Chegam, farejam na porta escura, e logo entram misturando-se a seus pares.

Chove.

Poucos nos primeiros dias, se aquecem uns contra os outros, pêlo, pena, couro, escama. Mas a chuva continua e mais bichos chegam, enchendo o celeiro que estala debaixo da tempestade e da pressão.

Ninguém ouve quando o gato come o rato. Na noite seguinte, quando o gato é morto pelo cão, os outros animais, entretidos com a luta do tigre e do elefante, nada percebem. No alarido que acompanha a vitória do tigre, a jibóia fecha suas espirais sobre o coelho, sem que o estalar dos ossos seja notado pelos demais.

Chove.

A água sobe ao redor do celeiro, imenso lago. O ronco do trovão abafa o rosnar da pantera que salta sobre a gazela. Esquivo, o chacal bebe o sangue. Na escuridão do celeiro a coruja abre os olhos fechando a garra sobre o dorso do esquilo, o javali enterra as presas no flanco da raposa, o morcego se espoja na jugular do boi.

Chove. Mas as nuvens se esgarçam no horizonte, e uma luz distante ilumina as águas.

Lá fora o silêncio. Cá dentro balidos, gemidos, rosnados, latidos. Ágil, o macaco escapa da onça. Rápido, o condor se abate sobre ele. O veneno da tarântula mergulha a marmota em sono definitivo, a picada da lacraia paralisa o cavalo, e o escorpião ameaçado pelo tatu volta contra si o próprio ferrão. O chifre do búfalo afunda na maciez do carneiro. A girafa dobra-se ao peso do lince. A garça desfolha-se sob a fúria do lobo. A hiena ri seu longo pranto.

Perdida a violência, a chuva se faz fina e lenta garoa.

E lentamente o urso aperta o tamanduá prenhe de formigas, o rinoceronte esmaga o crocodilo farto de pássaros, a lagartixa engole o grilo devorador de mosquitos. Na palha, o quati não pressente o aproximar-se do falcão, nem vê a cobra que lhe disputa a presa.

Fina e espaçada, a chuva pára. Aos poucos a água baixa, o primeiro verde surge na lama. Então a pomba desabrocha súbitas asas em farfalhar de vôo, para logo voltar com um raminho no bico, à procura de um lugar entre as telhas, para o ninho. Embaixo, no celeiro, o leão ferido de morte estraçalha as carnes do último adversário. (1999, p.81-3)

Há diversos elementos a serem explorados neste conto. Uma constante na obra de Colasanti é encontrarmos a releitura de alguns mitos e arquétipos em uma linguagem que explora a ironia e a dramaticidade em doses equilibradas. O irônico salta aos olhos logo na apresentação do conto. O título dialoga com a edição na qual o conto se encontra. Trata-se de uma coletânea de contos extremamente curtos e o conto em questão aparece como uma “história mais longa para quebrar o ritmo”.

Durante a leitura, percebemos que se trata de um conto que dialoga com o mito judaico-cristão da arca de Noé – narrativa que pretende demonstrar a harmonia da obra de Deus diante de uma adversidade. Em ambas as histórias, há uma situação de dilúvio

e todas as espécies animais são obrigadas a se abrigarem em um único lugar. Na narrativa mítica, todas as criaturas do Senhor convivem harmoniosamente, representando, através do respeito a todas as espécies, a vida como valor máximo. Contudo, o ponto de vista de Colasanti não é o mítico no conto, mas sim o científico. A autora reconta a história do dilúvio à luz das leis da cadeia alimentar. Ao construir sua narrativa sob o ponto de vista científico, Colasanti confirma a vida como valor supremo, pois o que cada espécie tentará no conto é a sobrevivência.

A progressão temporal é sentida pela repetição da forma verbal “chove”. Após cada inserção dessa forma verbal, uma nova rede da cadeia alimentar é apresentada, como um documentário dramático. O clima criado é de terror, de um fatalismo acima de qualquer maniqueísmo. É o destino que rege tal sinfonia de sangue e grunhidos, de gemidos e rosnados. A diversidade de espécies ora é apresentada de maneira explícita, ora por meio de metonímias, acionando no leitor todo seu conhecimento de mundo. Mesmo o processo metonímico não é o mesmo em todo o conto. Na parte inicial, quando os animais estão chegando, é o seu exterior (o que cobre sua pele) que apresenta a diversidade:

Poucos nos primeiros dias, se aquecem uns contra os outros, pêlo, pena, couro, escama. (*idem*, p.80)

Em um outro momento da narrativa, quando os animais já estão se alimentando uns dos outros, a diversidade é demonstrada por meio dos ruídos que eles produzem, comunicando, com o inconsciente do leitor, toda a dor e luta pelas quais estão passando:

Lá fora o silêncio. Cá dentro balidos, gemidos, rosnados, latidos. (*idem*, p.81)



A natureza é a grande protagonista do conto. O único índice da existência humana é o celeiro no qual os animais se abrigam. Contudo, a ação dentro dele é de tal maneira intensa que o leitor logo se esquece desse detalhe e acompanha a violenta dinâmica da natureza. O elemento água, símbolo da vida, traz a morte de cada animal enquanto dura sua presença no conto. A curta e sintética frase “Chove” funciona como um intervalo na sucessão de mortes, intensificando a fatalidade do enredo, pois não há outra escolha aos animais, já que, com a chuva constante, não há outro lugar onde se abrigar. E é exatamente com o fim das chuvas, com a não-presença da água, que a carnificina da lei natural vai terminando.

É relevante notarmos que, conforme a chuva vai diminuindo, o ritmo das mortes no celeiro também desacelera. Exatamente antes de anunciar que a chuva está parando, nos é apresentada, ao final de um parágrafo repleto de mortes, a figura da hiena. Diferente dos outros animais do parágrafo, ela não interage com nenhuma cadeia alimentar neste momento do enredo; está ali como uma espectadora do espetáculo que se desenrola no celeiro. Animal conhecido pelo ruído que se assemelha a um riso, a hiena chora diante do que acabara de ser narrado, intensificando a claustrofobia e angústia que vai tomando conta do leitor:

O veneno da tarântula mergulha a marmota em sono definitivo, a picada da lacraia paralisa o cavalo, e o escorpião ameaçado pelo tatu volta contra si o próprio ferrão. O chifre do búfalo afunda na maciez do carneiro. A girafa dobra-se ao peso do lince. A garça desfolha-se sob a fúria do lobo. A hiena ri seu longo pranto. (*idem, ibidem*)

O último parágrafo explora um paradoxo no qual uma pomba reinicia o ciclo da vida – simbolizado pelo ninho que começa a ser montado – ao mesmo tempo em que o leão (cuja posição é a do topo da cadeia alimentar), ferido, estraçalha os restos de seu último adversário. Temos representado o ciclo da vida, com a morte apontando para

baixo (na parte inferior do celeiro todos os animais estão mortos), e, voltando os olhos para cima, a continuação das espécies, alimentando o ciclo da vida, representada pela pomba que prepara seu ninho, o ambiente “sagrado” para a reprodução das espécies. Colasanti insere a ciência no mito da Arca de Noé, mas não descarta a força superior que conduz, com perfeição, todos os seres, permitindo que se renovem. O celeiro de Colasanti é como uma Fênix: a vida surgindo dos destroços da morte.

Conto sete: “Maria, Maria”

Manhã de março. E a campainha toca.

- Quem é? – pergunta Maria já ansiosa, na verdade inquirindo ao mundo por que me chamam em casa, o que querem de mim?

- A senhora foi escolhida – responde o rapaz, tão louro atrás da corrente que retém porta e segurança.

Fui escolhida para quê?, pensa Maria, não ouço rádio, não entro em concurso, fui escolhida não, mentira.

- Obrigada, não quero comprar nada – e Maria empurra a porta. Que não se fecha, porque o rapaz botou o pé na fresta.

- Ouça, não é nada para vender.

- Não, obrigada.

- Não é para pagar.

- Nem assim.

Maria faz força. Olha ostensivamente o pé dele, sandália. Depois o rosto, cabelos anelados ao redor.

- Com licença – diz Maria perguntando-se o que será que ele quer, e reparando na beleza dos cachos, que cachos harmoniosos, pensamento que corre sozinho como torneira esquecida aberta, por trás de outros pensamentos mais cortantes, de desconfiança, defesa.

- Quer fazer o favor de tirar o pé? – Maria usa sua voz mais autoritária para sobrepô-la ao medo crescente.

- A senhora não está entendendo. Eu sou um anjo do Senhor.

Um maluco. Era só o que me faltava. Logo hoje que estou sozinha em casa. Essa cidade está virando um hospício. Assim pensa Maria. Mas diz:

- Olha, meu amigo...

Ele repete – Eu sou um anjo do Senhor.

E então, lentamente, sorri.

Maria nem pensa que aquele sorriso é uma primavera. Sente-se apenas trespassar de mansidão, ensolarada. Maria sorri.

- Desculpe – diz. E, por dentro, como fui ser tão ridícula? – Desculpe – repete. – O que é mesmo que você queria?

- Posso entrar? – a pergunta parece tão lógica, tão absolutamente serena, que Maria se apressa a tirar a corrente, abrir a porta.

E o rapaz entra na casa de Maria.

- Você quer um café? – pergunta Maria. – Uma água?

-Quero que você sente aqui ao meu lado, Maria, porque tenho uma coisa importante para te dizer.

Maria nem se pergunta como ele sabe seu nome, esse homem tão lindo. Maria não tem nenhuma interrogação mais, só o desejo de sentar ali no sofá da sala, junto àquele rapaz de camiseta e cachos, e respirar seu hálito.

- Maria – diz ele –, você não vai acreditar, mas eu trouxe um presente.

Não, Maria não acredita. Mas isso não faz diferença, porque a mão do rapaz é quente na sua coxa e o hálito dele é perfume e flor, e a boca dele, ah! a boca é um fruto do Senhor.

Despedida! Logo agora! Logo agora que a barriga retesada e plena como um ovo está prestes a culminar sua tarefa. Maria quase não acredita, não quer acreditar, mas a carta está ali, tinha acertado tudo com o senhorio, mas a carta está na mão dela, é isso, não tem como voltar atrás, não dá mais para ficar só esperando o neném chegar, agora é preciso arrumar outro apartamento. E depressa.

Maria lê os classificados, recorta anúncios possíveis. E sai. Pega ônibus, pega metrô, anda, anda, sobe escadas, fala com porteiros, entra em elevadores, abre portas. Abre portas sobre apartamentos vazios, cheirando a já habitados, poeira nas frinchas. E a cada um se pergunta, será nesse que quero ficar? Não, lhe responde uma cor de parede. Não, a estreiteza de uma sala. Não, um corredor escuro, uma banheira rachada. Até que um dia, depois de tantas portas inutilmente abertas, sim, lhe diz uma janela sem cortinas aberta sobre árvores, sim, um piso claro, sim sim, o sol derramado nas paredes. Sim, parece dizer-lhe do centro de tudo o seu bebê. E assim Maria sabe que já encontrou uma casa para recebê-lo.

Precisará ainda fazer a mudança, juntar suas coisas, depois acompanhar o caminhão com seu próprio carro, pequena procissão através do trânsito da cidade, durante a qual os cristais mais delicados, que levou consigo num balaio, tilintam como minúsculos sinos.

Está justamente tentando definir lugares para os objetos na casa ainda caótica, quando o corpo moído exige que ela ponha as mãos nos rins e, projetando a barriga para a frente para aliviar o peso, Maria percebe que uma sombra se avoluma por dentro do ventre. Uma sombra que ainda não é dor, mas que cresce e, insistente, chama.

Deitada de lado como o médico mandou, Maria respira pausadamente enquanto a dor maior lhe dá repouso. É uma trégua apenas, ela sabe, logo a onda tentará submergi-la outra vez, vinda do pé, da terra que ela sequer toca, mas que está nela, passado de sementeira e colheita que habita toda mulher. Agora é tempo de colher. Como o Anjo disse que aconteceria, o filho está maduro para a luz.

O médico aproxima-se de Maria, fala com a enfermeira. Maria não lhe presta atenção, como se não o ouvisse. Maria está com a atenção voltada para dentro, ouvindo a conversa sem som do bebê que nela, e com ela, luta para derrubar as muralhas do corpo materno e libertar-se. Maria está ocupada demais em abrir-lhe passagem, para poder conversar com o médico, dizer-lhe como se sente. Pois Maria se sente como o bebê, sem palavras.

Sabe porém que chegou a hora. Na maca, ruma à sala de parto, Maria pensa apenas no seu desejo de vê-lo, pegá-lo no colo, ela que há tantos meses o traz no regaço.

Frio, luz intensa, o corpo tão doído que quase o desconhece. Força, Maria, é preciso fazer força. Os músculos tensos, os dentes cerrados, o pescoço quase estourando. E de repente aquela sensação líquida, macia, de peixe esgueirando-se, saltando, como se a dor e o sangue e as vísceras de Maria se esvaíssem por entre suas pernas, deixando-a vazia e apaziguada.

- É uma menina – ouve o médico dizer do fundo da luz.

Uma menina?! Então, pensa Maria quase com alívio antes de resvalar para o torpor, então não era verdade, nada do que o Anjo disse era verdade, eu não fui



escolhida, sou apenas uma mãe qualquer, mãe de minha filha amada, que bem-vinda seja.

Lá vem Maria com sua filha no colo entrando no apartamento novo. Olha em volta. que desordem, não repare, querida. E o teu bercinho que não chegou, a loja acabou não entregando; também, com essa confusão toda de Natal... não há de ser nada, mamãe vai dar um jeito.

Maria deita sobre o sofá a neném enrolada na manta. Vê um caixote vazio, ainda com palha da mudança, arrasta-o para o meio da sala, afofa a palha, põe almofadas por cima e, com gestos de quem quara roupa ao sol, abre sobre as almofadas o lençolzinho branco, bordado, que estava guardado numa gaveta com sache cheiroso, para o primeiro dia.

-Pronto, querida, está feita a tua caminha, pode dormir sossegada.

Maria tira a manta, deita a neném no berço improvisado, sem cobri-la sequer, que a tarde é quente.

Miau, faz o gato roçando nas pernas de Maria. E só então ela se lembra que o pobrezinho deve estar morto de fome, ele e o cachorro, sós no apartamento desde que ela foi para a maternidade, aos cuidados apenas do porteiro.

-Desculpem, vou cuidar de vocês também, não precisam ficar com ciúmes.

Na cozinha, Maria despeja a ração na tigela, abre uma lata de sardinhas para o gato, bate de leve com o prato no chão. Chama, psss, psss. Nem gato nem cachorro obedecem. Chama de novo, faz barulho com o prato. Nada. Que será que há com esses bichos, se pergunta Maria. Intrigada, via até a sala. Não chega a entrar, porém, retida por um instante na porta, em devoção.

Lá está o caixote, onde ela o deixou. Mas o gato de um lado e o cachorro do outro bafejam delicadamente sobre a menina. E acima dela, pairando ofuscante na tarde que se vai, esparge sua fúlgida luz uma estrela.

-Então era verdade! O Anjo não mentiu!

Ajoelha-se Maria perto da filha. Sim, o Anjo disse a verdade. Sagrada é a menina que esperneia entre linhos. Como estava prometido, Ela chegou. Louvor aos céus, pois a Messias está entre nós. (1999, p.45-51)

Ao lermos o conto “Maria, Maria” podemos perceber claramente um jogo de intertextualidades entre os conhecimentos de mundo do leitor (cristão). O conto propõe jogar com o mítico e o real, construindo o texto como um tabuleiro de xadrez: ora confirma-se o mítico, ora afirma-se o real (questionando o mítico). Contudo, o conto utiliza-se de argumentos que não comprometem a credibilidade da informação anterior, ou seja, quando se afirma o real, não se descredibiliza o mítico – ao menos, não enquanto texto. O descrédito pode ocorrer para o leitor em formação, que sente a necessidade de encontrar um terreno seguro na leitura, preenchendo os vazios do texto nesse sentido, a fim de que tal terreno seguro concretize-se como uma única

possibilidade de interpretação (mítica ou realística – ambas excludentes para esse leitor comum).

Para a construção de significados que remetem a uma narrativa realista, encontramos toda a descrição do espaço e do tempo da história. O conto localiza a narrativa na modernidade, expressa por elementos comuns ao nosso dia-a-dia. Na primeira parte do conto, a campainha toca, a porta de Maria está trancada com corrente (artifício comum nos grandes centros para evitar assaltos), Maria pensa que o rapaz é um vendedor em domicílio, o Anjo veste camiseta. Na segunda parte, Maria é despejada, lê classificados, pega ônibus, metrô, visita apartamentos, realiza a mudança de caminhão, acompanha com o carro pelo trânsito. Na terceira parte, já está no hospital para realizar o parto, há o médico, deita-se na maca. No quarto e derradeiro capítulo, ela volta ao seu apartamento, sente a falta do berço que a loja ainda não entregou, deita-se no sofá, se lembra de alimentar seu gato e seu cachorro, vai à cozinha e pega os enlatados com o alimento dos animais. A presença de todos esses elementos no espaço da narrativa contribui para a leitura realista realizada pelo leitor. A identificação de tais elementos – comuns ao seu próprio dia-a-dia – não colabora, a princípio, para uma leitura mítica, pois aponta para uma narrativa mais próxima da realidade do leitor, seguindo a tendência ilusionista de apresentar a arte como *mimesis*, como retrato fiel da realidade.

Todavia, o enredo assemelha-se espantosamente à narrativa bíblica do nascimento de Jesus Cristo. Maria – mesmo nome da mãe de Jesus – recebe a visita de um rapaz que, em determinado momento da história, apresenta-se como sendo um anjo do Senhor. A descrição do rapaz contribui para a confirmação do mítico: é um rapaz louro, de cabelos anelados, cachos harmoniosos, calçando sandália, belo. Tal descrição concorda com a imagem de anjo que o mundo ocidental carrega. Este Anjo tem uma



coisa importante a dizer a Maria. A narrativa pára neste ponto e, na segunda parte, continua com Maria já grávida. Ela acredita estar esperando o Salvador. O leitor, preenchendo esse vazio, conclui que sua crença deve-se ao que o Anjo lhe dissera. A visita do Anjo acontece em uma manhã de março, exatamente nove meses antes do Natal, em dezembro (ou seja, o período comum de gestação de uma mulher).

Até a terceira parte, antes do parto, o texto permite ao leitor o conflito da dúvida: foram apresentados elementos que comprovam tanto uma leitura mítica (principalmente em termos de enredo) quanto uma leitura realista (quanto aos elementos do espaço e do tempo na narrativa). Maria fica encantada, seduzida até, com a visita do Anjo, e o conto insinua uma leve atração sexual dela pela figura do rapaz. Ao final da primeira parte, quando o Anjo diz que trouxe um presente a Maria, ela já não o ouve muito bem pois “a mão do rapaz é quente na sua coxa e o hálito dele é perfume e flor, e a boca dele, ah! a boca dele é um fruto do Senhor”. Há, neste trecho, a insinuação de um envolvimento sexual entre ambos, mas que fica apenas na sugestão pois, depois desse trecho, a narrativa dá um salto temporal e Maria já está grávida. Na terceira parte do conto, no momento do parto, Maria recebe o comunicado de que seu filho, na verdade, é uma menina:

Uma menina?! Então, pensa Maria quase com alívio antes de resvalar para o torpor, então não era verdade, nada do que o Anjo disse era verdade, eu não fui escolhida, sou apenas uma mãe qualquer, mãe de minha filha amada, que bem-vinda seja. (*idem*, p.49)

Chocada a princípio, Maria sente um certo alívio por não carregar o Salvador e recebe sua filha com o carinho e amor que uma mãe daria ao seu bebê. Atentamos para o fato de que, no conto, em nenhum momento, o Anjo lhe disse que ela teria um menino; na verdade, não nos é apresentado o diálogo entre Maria e o Anjo. Entretanto, devido aos elementos apresentados até o momento na história, o leitor acredita estar

diante de uma narrativa conhecida e ele preenche esse vazio assim como Maria, esperando que, se fosse realmente o Salvador, nasceria um menino. Todas essas reviravoltas na narrativa, o leitor acompanha junto da protagonista, por meio de uma empatia que é criada principalmente devido ao uso do discurso indireto livre, procedimento que aproxima o narrador (e, em decorrência, o leitor) da personagem, em uma obra narrada em terceira pessoa – o que, a princípio, garantiria ao leitor um distanciamento necessário para avaliar melhor as ações das personagens. Um dos momentos em que se percebe tal procedimento mais claramente é o trecho no qual se narra que Maria vê-se despejada. O narrador confunde-se com a própria personagem, causando uma aproximação maior entre o leitor e a protagonista:

Despejada! Logo agora! Logo agora que a barriga retesada e plena como um ovo está prestes a culminar sua tarefa. Maria quase não acredita, não quer acreditar, mas a carta está ali, tinha acertado tudo com o senhorio, mas a carta está na mão dela, é isso, não tem como voltar atrás, não dá mais para ficar só esperando o neném chegar, agora é preciso arrumar outro apartamento. E depressa. (*idem*, p.47)

Na última parte do conto, Maria, já crente de ser uma mãe comum, chega a seu apartamento com sua filha e, ao ser recebida pelos seus animais de estimação – um cão e um gato –, percebe que esqueceu de alimentá-los. Segue-se no enredo ações que reproduzem os momentos depois do nascimento do menino Jesus: sem o berço (que a loja ainda não mandou), Maria acomoda sua filha em um caixote, entre lençóis, e parte para alimentar seus bichos. Ao chamá-los, percebe que eles não a atendem. Aproxima-se da sala – onde havia deixado sua filha – e depara-se com uma cena que reproduz o nascimento do menino Jesus, com seus animais, ao redor da menina, recebendo a salvadora, e uma luz de uma estrela que ilumina exatamente o caixote onde se encontra sua filha. Maria acredita, enfim, que sua filha é a Salvadora prenunciada pelo Anjo.

Se o leitor já havia escolhido o caminho da leitura realista, o desfecho do conto, intensificado pela aproximação gradual entre leitor e protagonista, abala as crenças da leitura, ao sugerir novamente o mítico, desta vez subvertido, ao propor que o Salvador, filho de Deus, venha a este mundo sob a forma de uma menina; a Messias, anunciada por Maria. Todo esse jogo de linguagem e narrativa, ora mítica, ora realista, brinca com as expectativas do leitor de maneira irônica, pois manipula a construção de vazios com o intuito de conduzir para leituras óbvias e, em seguida, quebrar tal expectativa, permitindo uma leitura de fruição ao leitor em formação, acostumado a textos que corroboram suas crenças.

Conto oito: “Um tigre de papel”

Sabendo que a ele caberia determinar seus movimentos e controlar sua fome, o escritor começou lentamente a materializar o tigre. Não se preocupou com descrições de pêlo ou patas. Preferiu introduzir a fera pelo cheiro. E o texto impregnou-se do bafo carnívoro, que parecia exalar por entre as linhas. Depois, com cuidado, foi aumentando a estranheza da presença do tigre na sala rococó em que havia decidido localizá-lo. De uma palavra a outra, o felino movia-se irresistível, farejando o dourado de uma poltrona, roçando o dorso rajado contra a perna de uma papeleira.

Em vez de escrever um salto, o escritor transmitiu a sensação de movimento com uma frase curta. Em vez de imitar o terrível miado, fez tilintar os cristais acompanhando suas passadas. Assim, escolhendo o outro as palavras com o mesmo sedoso cuidado com que sua personagem pisava nos tapetes persas, criava-se a realidade antes inexistente.

O quarto parágrafo pareceu ao escritor momento ideal para ordenar ao tigre que subisse com as quatro patas sobre o tamborete de *petitpoint*. E já a fera aparentemente domesticada tensionava os músculos para obedecer, quando, numa rápida torção do corpo, lançou-se em direção oposta. Antes que chegasse a vírgula, havia estraçalhado o sofã, derrubado a mesa com a estatueta de Sèvres, feito em tiras o tapete. Rosnados escapavam por entre letras e volutas. O tigre apossava-se da sua natureza. Já não havia controle possível. O autor só podia acompanhar-lhe a fúria, destruindo a golpes de palavras a bela decoração rococó que havia tão prazerosamente construído, enquanto sua criatura crescia, dominando o texto.

Impotente, via aos poucos espalharem-se no papel cacos de móveis e porcelanas, estilhaçar-se o grande espelho, cair por terra a moldura entalhada. Não havia mais ali um animal exótico na sala de um palácio, mas um animal feroz em seu campo de batalha.

O escritor esperava tenso que o cansaço dominasse a fera, para que ele pudesse retomar o domínio da narrativa, quando a viu virar-se na sua direção, baixar a cabeça em que os olhos amarelos o encaravam, e lentamente avançar.

Antes que pudesse fazer qualquer coisa, a enorme pata do tigre abatendo-se sobre ele obrigou o texto ao ponto final. (1999, p.187-8)

“Um tigre de papel” apresenta-se como um conto no qual as funções poética e metalingüística caminham em confluência para a geração de significados. Temos aqui, metalingüisticamente, a história da construção de uma narrativa. O narrador-personagem é um autor que está escrevendo sobre um tigre. Durante o processo da escritura, o tigre ganha vida e, em determinado momento, toma o controle da situação (da própria narrativa).

Assim como no conto “Para que ninguém a quisesse”, a narrativa “Um tigre de papel” inicia-se com uma inversão, apresentando primeiramente a justificativa para, então, apresentar o fato justificado antecipadamente:

Sabendo que a ele caberia determinar seus movimentos e controlar sua fome, o escritor começou lentamente a materializar o tigre. (*idem*, p.187)

Com essa frase, o conto introduz o leitor ao universo da metalinguagem, da criação artística, pois explicita que se trata da criação de um tigre por meio de palavras. A explicitação dá-se pela apresentação da figura do escritor – aquele que manipula as palavras – que, no seu fazer literário, lentamente materializa a criatura tigre. Reincidente na obra de Colasanti (vide “A moça tecelã”), o labor, o trabalho manual (muito próximo ao artesanal) tem poderes de criar a vida. Neste caso, a relação com a literatura é mais direta e explícita, pois é o labor da escritura que tornará real o que está sendo criado. Com apenas essa frase – a primeira do conto –, a obra propõe um pacto com o leitor para que este conheça e aceite as regras dessa narrativa, na qual as palavras têm o poder de materializar o que está sendo escrito. Assim como propõe Cortazar (1994), a relação entre a palavra e a coisa torna-se direta; ao ser escrita, a palavra é a

coisa, pois o significante não se refere mais a um significado – significante e significado transformam-se em um uno, um signo-matéria que é seu próprio referente.

Proposto esse pacto com o leitor (um universo no qual a escritura materializa a coisa), um primeiro aspecto a ser levantado sobre o conto diz respeito ao jogo de realidades; há a realidade do autor e a realidade da obra que está sendo escrita, ou seja, podemos pensar em um espaço da enunciação e um espaço do enunciado, além de um terceiro espaço, o da leitura. Durante a escritura, esses dois universos (da enunciação e do enunciado) entram em conjunção, culminando com a dominação do tigre sobre o autor, ou do enunciado sobre a enunciação. Dessa maneira, o conto subverte o arquétipo do *vate*, do poeta, no qual o enunciador, enquanto enuncia, tem domínio do enunciado.

A figura do artista pode ser relacionada, em um nível mais profundo, com o arquétipo do criador. Dentro do inconsciente coletivo, ambos apresentam conteúdos semelhantes pois, assim como o criador, o artista detém, na sua obra, o poder de criar um universo regido pelo próprio artista. E, neste universo particular (a obra de arte), ele dá forma e movimento a personagens, conduzindo suas ações e seu destino como se fosse uma entidade superior. Para civilizações mais antigas, a figura do poeta (do *vate*) detinha grande poder, pois era o possuidor da palavra encantatória. Este era aquele ser que sabia usar da palavra para recriar mundos e histórias, tornando presente e materializando, para todos, a própria história da humanidade (vide as narrativas épicas). Huizinga (1971) descreve a intrínseca relação entre o jogo da poesia e o poder encantatório da palavra, que permite ao poeta conduzir o ouvinte/leitor a uma outra realidade.

Ao determo-nos no jogo narrativo das enunciações no conto, percebemos que Colasanti explora a liberdade e o poder do artista em criar mundos, realidades distintas que funcionam única e exclusivamente nas próprias obras de arte. Tal procedimento não



é exclusivo da autora radicada no Brasil. Julio Cortázar já jogava com realidades no conto “Continuidade dos parques”. Inspirado nesse conto, Michelangelo Antonioni reproduz procedimentos semelhantes no filme *Blow-up*. Mesmo na indústria cultural, o jogo da criação já fora explorado, nitidamente em um desenho da Warner (*Loony Toons*) no qual Pernalonga e Patolino brincam com um pincel e tinta e vão desenhando a realidade ao seu redor. Conforme lhes é conveniente, eles desenhavam ou apagavam seres, objetos e lugares, chegando até a alterar seus próprios corpos. Assim como no desenho animado, vimos nesse conto o poder de criação do escritor, tornando real tudo o que suas mãos escrevem.

Como já afirmado anteriormente, há a predominância de duas funções da linguagem nesse conto: a metalingüística e a poética. Mais do que um tratado sobre a escritura, o conto realiza aquilo que propõe apresentar: o jogo da criação. Ele afirma-se como literatura ao falar da escritura de maneira lúdica, manipulando e jogando com as palavras imageticamente. O preenchimento do papel em branco mimetiza os movimentos do tigre; cada ação da personagem é analogicamente relacionada a um procedimento da escritura. Um exemplo claro é o trecho em que o narrador propõe uma analogia entre o salto do felino, ligeiro, ágil e violento, com a concisão e abruptidão de uma frase curta (“Em vez de escrever um salto, o escritor transmitiu a sensação de movimento com uma frase curta.”). Termos técnicos da escritura – parágrafo, letras, frases – são relacionados com as características selvagens do animal, em um envolvimento no qual o fazer literário confunde-se com a própria história criada.

Em termos mais profundos, o conto dialoga, ou mesmo recria, um dos arquétipos mais comuns da humanidade: o da criatura rebelando-se contra seu criador. Além de comum, é um dos arquétipos mais caros à própria humanidade, pois está diretamente relacionado à inveja do criador, ao desejo do poder de criar. Assim como Victor.



Frankenstein, o autor brinca de ser deus e cria uma criatura (no caso, o tigre), acreditando em sua onipotência enquanto criador, em sua capacidade de manipular sua criatura. Tal qual o romance de Mary Shelley, a criatura volta-se contra seu criador. No conto em questão, a criatura-tigre usa de artifícios como malícia, inteligência e astúcia (além da natural força) para tomar o controle do criador e, em consequência, da própria narrativa. Colasanti usa da metalinguagem e de elementos *kitsch* (decoração rococó com móveis e porcelanas, o dourado da poltrona entre tapetes persas, o tamborete de *petitpoint*) para nos contar uma das mais conhecidas histórias da humanidade: o duelo de forças em busca do poder da dominação. E, da maneira como é narrado, o conto propõe a desautomatização do leitor, ao instigá-lo à identificação com o narrador (não à toa, o conto é narrado em primeira pessoa, forçando a aproximação leitor-narrador), para, em seguida, fazer com que o tigre (criado então pelo leitor com auxílio do narrador) subverta os papéis de poder e domine seus criadores. Nessa interação, o leitor vive, como em uma catarse, os prazeres e perigos do arquétipo do criador.

Conto nove: “No aconchego da grande mãe”

Durante quarenta anos gerou filhos que, ampla e generosa, continuava a abrigar no ventre passado o tempo da gestação. Por que atirá-los no mundo se, mãe, a todos podia conter e alimentar?

Achando porém necessário dar-lhes boa educação, fez quatro vezes o serviço militar para atender às necessidades cívicas dos seus filhos homens, e completou oito cursos de corte e costura para garantir o futuro de suas filhas mulheres.

Já estava quase chegando à velhice, quando a doçura de netos começou a lhe parecer mais desejável do que tudo. Não resistindo, deitou-se enfim no centro da cama e, abertas as poderosas coxas, começou o esforço. Em vão suou lençóis e fronhas, em vão inchou as veias do pescoço. Passadas horas, passados dias em que sem descanso lutava para expelir, compreendeu: por amor e segurança seus filhos se recusavam a deixá-la. Nunca seria avó.

Então a tristeza abateu-se sobre ela. Emagreceram as pernas, emagreceram os braços. Só a barriga não emagreceu, vagando imensa pela casa. Mas a pele se faz cada vez mais fina, em certas horas da manhã, quando a luz bate clara e penetrante sobre o ventre de opalina, já se podem ver os rapazes garbosos na ordem unida, e as moças que cosem infundáveis camisolas. (1999, p.105-6)



Novamente, Colasanti explora, em sua escrita, a oposição privação X doação, como podemos perceber no conto “Para que ninguém a quisesse”. Em um nível profundo, o texto trabalha com o conflito de nossos arquétipos de privação (que tomam forma como imagens e ações relacionadas com o individualismo) e da doação (relacionados com atitudes altruístas). A questão principal da narrativa é a decisão da Grande Mãe em manter seus filhos consigo ou soltá-los ao mundo.

No conto em questão, os arquétipos do inconsciente coletivo já são acionados logo no título: “No aconchego da grande mãe”. Assim como o que ocorre no conto “Semelhança”, há o jogo entre a leitura metafórica do senso comum e a leitura literal, próxima ao fantástico. O título sugere a construção dos significados referentes ao hábito de filhos e mãe quedarem-se juntos, com esta protegendo e oferecendo tudo o que aqueles necessitam. Particularmente no conto apresentado, há o diálogo com uma das mais comuns construções arquetípicas, a Grande Mãe, protetora e que ama suas criaturas (“seus filhos”) acima de tudo. O leitor identifica essa figura e a relaciona com outros textos com os quais já esteve em contato, estabelecendo uma relação de significação individual, que funcionará de maneira diferente para o conhecimento de mundo de cada leitor. O que será comum a todos os leitores é exatamente a figura arquetípica da mãe superprotetora.

A localização temporal no conto é imprecisa, não há índices que remetam a um espaço-tempo realista. Ou seja, pode-se interpretar que o início do conto propõe ao leitor um acordo no qual a narrativa dar-se-á no universo do fantástico, pois trata-se de uma mãe que continua abrigando seus filhos no seu ventre, recusando-se a dar à luz já há quarenta anos.

O absurdo não somente é aceito, como também é até justificado ao final do primeiro parágrafo, apresentando os argumentos da mãe, que acredita poder fornecer

tudo o que seus filhos necessitam mesmo dentro de seu ventre. O uso de elementos fantásticos auxilia na construção de uma realidade atemporal, o que confere à história um ar de fábula. Porém, a própria obra subverte nosso conceito de fábula, ao explorar elementos humorísticos que beiram a ironia. A preocupação da mãe com a educação dos filhos, levando-a a fazer cursos enquanto os mantém presos em seu ventre, apresenta-se como um elemento absurdo, mas facilmente identificável por qualquer leitor que já vivenciou a realidade de ser filho e ter a presença da mãe “protetora” ao seu redor. É um absurdo que, em um nível mais profundo, se torna totalmente plausível.

Quando o leitor em formação, ao final do segundo parágrafo, já desenvolveu uma antipatia pela protagonista, pois a identificação mais imediata foi para com os filhos aprisionados, o conto apresenta um fato novo, que pode desencadear um processo de empatia para com a protagonista: seu desejo de ser avó. A empatia do leitor com a personagem Mãe possivelmente ocorre por dois motivos: a antecipação que o leitor prevê da libertação dos filhos e a comoção com o desejo de ser avó despertado na mãe.

Boa parte do terceiro parágrafo deter-se-á na descrição do trabalho de parto no qual a Mãe tenta entrar, a fim de que finalmente dê à luz aos seus filhos e concretize seus planos de ser avó. Neste momento, se o leitor em formação já abandonou seus rancores com a protagonista, ele estará totalmente envolvido no projeto da mãe, acompanhando e torcendo pelo parto. Todavia, o final desse parágrafo já antecipará o desfecho, que concorda com o sentimento inicial de antipatia despertado no leitor quando do começo da leitura.

No término do terceiro parágrafo, há a vingança dos filhos que boicotam o projeto da mãe de ser avó, assim como outrora a própria mãe havia boicotado qualquer projeto de seus filhos de terem vida própria. Os filhos, acomodados no ventre da mãe, recusam-se a sair e viver suas próprias vidas. Preferem a segurança e o aconchego da

grande mãe. Com a justificativa, vem a sanção da protagonista em forma de julgamento: nunca será avó.

O próximo parágrafo detém-se em explorar e potencializar a empatia despertada no leitor, descrevendo a tristeza que se abateu sobre a Mãe. Seguindo as tradições dos contos de fada, cujo tempo prolonga-se para que as ações recebam o status de mítico, passam-se anos e a tristeza de não ser avó acompanha a Grande Mãe, fazendo uso da empatia criada para angustiar o leitor. O conto termina de maneira irônica ao apresentar a triste imagem da mãe velha e presa à sua própria atitude protecionista.

Conto dez: “A moça tecelã”

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas, se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas, tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.



E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

- Uma casa melhor é necessária – disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas, pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

- Para que ter casa, se podemos ter palácio? – perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E, entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

- É para que ninguém saiba do tapete – disse. E, antes de trancar a porta a chave, advertiu:

- Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E, tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apurcado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte. (1999, p.09-12)

O conto “A moça tecelã” aciona no leitor alguns dos arquétipos mais comuns para esse mesmo leitor em formação – os arquétipos da donzela e do príncipe/guerreiro, seu salvador. Junto a esses dois arquétipos, há ainda o da entidade criadora do tempo-espaco, aquela que mantém o equilíbrio do mundo. Até a metade do conto, o texto dedica-se a resgatar essas construções arquetípicas e encorpá-las no universo que o leitor está criando junto do texto. A protagonista vai se encaixando nas características



que relacionamos à donzela: está sozinha, é boa, pura, vive em uma conexão íntima com a natureza e, a partir de determinado momento, encontra-se em falta de um homem, um companheiro para sua vida. A mesma personagem também encarna um arquétipo mais profundo e antigo, que remota às religiões primitivas: o arquétipo de uma entidade mágica responsável pela continuidade da vida. Essa entidade, representada algumas vezes pela dualidade sol e lua, dia e noite, é uma figura imortal que tem os poderes e a responsabilidade de manter a ordem linear da vida, evitando o caos do novo, da não-continuidade. Tal entidade, de acordo com nosso inconsciente coletivo, vive em um espaço mágico, fora da realidade, como que em um universo paralelo. O uso desses arquétipos, mais a presença de elementos mágicos – o poder de conseguir tudo o que quer ao tecê-lo – realiza, com o leitor, o acordo de que a narrativa ocorrerá no universo do mágico.

Mas, diferente da donzela dos contos de fada, nossa heroína não permanece esperando seu príncipe encantado: em um ato revolucionário para as narrativas míticas da donzela, a protagonista decide fazer uso de seu poder e criar o seu companheiro. A decisão é firme e ocorre sem muito questionamento, pois logo depois de decidido, ela põe-se a fiar seu companheiro, como podemos perceber no trecho a seguir:

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. (*idem*, p.10)

A revolução pode ser percebida sob dois aspectos: a tomada de atitude da donzela e a decisão da entidade responsável pelo ciclo do mundo em mudar a rotina, partindo para o desconhecido. E, nesse universo até então feminino, a protagonista

constrói seu companheiro dentro dos arquétipos que moldaram o príncipe encantado na Idade Média:

E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta. (*idem, ibidem*)

A descrição dá-se de cima para baixo, da cabeça (chapéu) aos pés (sapatos), antecipando o movimento de descida que tomará a vida da personagem feminina. No próximo parágrafo, o cavalheiro apresenta-se à dama e, sutilmente, demonstra que suas atitudes não serão exatamente as do arquétipo do príncipe encantado, bondoso, forte, corajoso e, principalmente, altruísta. A maneira como entra na casa da moça tecelã simboliza a tamanha interferência, quase que como uma invasão, na vida dela:

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida. (*idem, ibidem*)

Ele entra sem pedir licença, já sem o chapéu (ou seja, despindo-se do cavalheirismo), tomando o espaço que ela acredita haver na sua vida. O próximo parágrafo descreve o último momento de felicidade da personagem feminina no período em que estiver acompanhada do homem. Seus sonhos alimentam o arquétipo da donzela, reforçando no leitor em formação certas atitudes e fatos que ele acredita poder prever quanto à narrativa. É importante ressaltar o trabalho com os arquétipos até nesse momento (aproximadamente o meio da narrativa), pois o leitor em formação agora acredita encontrar-se em terreno seguro, conhecido, podendo prever o desfecho do enredo e, assim, entregando-se com mais facilidade à leitura – pois acredita não correr mais riscos com o conto.



O próximo parágrafo demonstra a capacidade do poder de corromper o indivíduo. O homem, ao perceber de que sua companheira é capaz, começa a pensar em tudo o que ela poderia lhe oferecer e, tomado pela ganância, inicia seus pedidos à companheira. Primeiro, dá-se ao luxo de justificar o pedido, mas, logo a seguir, a urgência da ganância atropela a polidez e ele ordena, já não pede mais.

- Para que ter casa, se podemos ter palácio? – perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata. (*grifo nosso*) (*idem*, p.11)

E a personagem principal segue tecendo, com o agravante de que agora seu trabalho consiste em tecer tudo o que seu companheiro deseja para si. Os próximos parágrafos descrevem o labor da moça tecelã aproximando-o ao trabalho escravo. Assim como nos contos de fada, nos quais o que havia de mais precioso guardava-se na mais alta torre, a moça é trancafiada pelo seu companheiro na torre mais alta do palácio, dedicando seus dias única e exclusivamente a tecer as ganâncias do companheiro.

Aquele leitor em formação, que previu as ações das personagens ao acionar os arquétipos do inconsciente coletivo, vê-se angustiado pois, se a narrativa continuar como ele previa, não faz parte do paradigma da donzela tomar uma atitude e revoltar-se contra o príncipe. O desconforto toma conta do leitor nesse momento e, simpático a heroína, ele começa a desejar que suas certezas (as do leitor) sejam destruídas.

A mudança ocorre exatamente da mesma maneira no conto. Com as frases “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer”, inicia-se um novo projeto na trajetória da heroína. E, como que nos encantos (no poder encantatório da palavra), é exatamente com as mesmas frases que despertou a mudança na donzela – a vontade de mudar – que seu descontentamento toma corpo e ela decide agir. Fazendo uso de sua habilidade especial, a moça tecelã desfia tudo o que fizera para o príncipe,



até desfazê-lo. E, é ao desfazer tudo o que sonhara que a personagem da moça reencontra a felicidade ao final do parágrafo, representada pela sua casa pequena com o jardim além da janela. O des-tecer do príncipe dá-se de baixo para cima, simbolizando a subida que a vida da moça toma a partir daquela atitude. No desfecho, repete-se exatamente as ações do começo do conto. Todavia, a moça tecelã, bem como o leitor, já não são mais os mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais metódico, racional e planejado que deva ser um trabalho científico, o seu desenrolar, enquanto ganha corpo, é quase que autônomo. Na verdade, as leituras simultâneas (e respectivas reflexões) dos contos da escritora Marina Colasanti e dos teóricos citados neste trabalho acabaram por conduzir a própria pesquisa, reformulando o que havíamos previamente planejado.

Durante toda a pesquisa, nosso escopo continuou focado na preocupação em compreender o que poderia ocorrer na interação de um leitor adolescente, em formação na escola, com os contos literários de Marina Colasanti, notadamente aqueles encontrados na coletânea *Um espinho de marfim e outras histórias*. Tentamos manter em vista a análise e descrição do processo de interação, sempre considerando a presença de um mediador nessa interação, papel este do professor de literatura. Dessa maneira, mantivemos nossa preocupação em discutir questões que poderiam, de alguma forma, ajudar o professor de português do ensino médio (e mesmo o do fundamental) a trabalhar a leitura de textos literários tendo em vista um constante diálogo entre leitor/aluno e texto.

Talvez o primeiro passo para o trabalho do professor de literatura seja definir seus próprios conceitos acerca do que seja a arte e, especificamente, do que seja a literatura. Diretamente relacionado a essa questão está o fato do profissional precisar refletir qual a relevância da literatura em sua proposta pedagógica. Tentamos centralizar nossas atenções em concepções que apontam a arte como instigadora de reflexões e transformações profundas no ser humano. Essas transformações são particulares, o que



deixa o professor um pouco confuso se ele se basear no que ocorre em outros campos do conhecimento (matemática, biologia, história, por exemplo.). Enquanto professor de língua, ele ainda encontra respaldo para, assim como seus colegas, atingir um conteúdo específico que seja facilmente avaliado se fora adquirido ou não. Independentemente da abordagem do professor (ou até de sua concepção de linguagem), ainda é mais fácil elencar os conteúdos de conhecimento epistêmico de uma língua de uma forma similar às de outros componentes curriculares da grade escolar. Agora, ao trabalhar com a literatura, que tem como regra a transgressão das regras, o professor angustia-se de tal forma que chega até a questionar se é possível ensinar literatura.

Chegamos ao momento do nosso trabalho no qual nos deparamos com o questionamento de Roland Barthes em *Aula* (1980): pode-se ensinar literatura? Tentamos, então, responder a esta questão.

O primeiro ponto a ser levantado é de que os problemas acerca da literatura devem ser compreendidos como problemas de linguagem; uma linguagem em seu estado de primeiridade, ou seja, a arte em sua textura poética. Lidamos com uma linguagem que joga, ao mesmo tempo, com uma aparência de verossimilhança e com uma incerteza de verdade. É justamente esse jogo de linguagem com sua radicalidade que caracteriza a literatura. Tal consciência de linguagem faz-se essencial para o estudo da literatura (ainda não estamos falando de ensino propriamente dito).

Para que se desenvolva a consciência de linguagem é preciso conhecê-la muito bem. Portanto, a literatura não pode (e nem deve) estar desvinculada do ensino de língua. Um dos maiores problemas do ensino de língua materna diz respeito ao movimento de estabelecer relações entre língua e literatura: até há pouco tempo atrás, ensinava-se língua partindo da literatura, ou seja, fazia-se uso de textos literários clássicos como modelo para a aprendizagem de uma única norma culta da língua. Essa



abordagem corria o risco de cometer dois equívocos: o primeiro diz respeito à concepção de língua enquanto algo estagnado, cristalizado e puro, dominada apenas pela elite. O segundo equívoco explicita uma ideologia que valoriza a literatura apenas como textos nos quais a língua culta fora registrada.

Uma sugestão mais progressista, que preza pelo sentido da aprendizagem, seria realizar exatamente o movimento contrário: compreender a literatura partindo da língua. A radicalidade na linguagem, que ocorre na literatura, somente será percebida por aqueles que conhecem, de alguma forma, a língua e que compreendem a funcionalidade do desvio. E, depois de refletirmos sobre as considerações de Barthes sobre fruição, relacionando esta com a desautomatização provocada pelo contato com a arte, a própria radicalidade da linguagem ganha outros sentidos ao profissional das Letras.

Tal discurso – conhecer satisfatoriamente o funcionamento da língua para poder compreender as transgressões – pode aparentar um certo elitismo, mas ressaltamos que há inúmeras maneiras de se conhecer uma língua, seu funcionamento e sua dinâmica. Acreditamos apenas que a consciência da dinâmica da língua permite um aproveitamento muito mais amplo do texto literário em se tratando do rigor no diálogo entre leitor e texto. Para entender a libertação da linguagem, é preciso saber como ela estivera presa. Portanto, não desconsideramos as leituras individuais que cada leitor realiza, independente de seus conhecimentos sistematizados acerca da linguagem. Nossa ressalva, direcionada aos profissionais que lidam com a linguagem verbal, é para as possibilidades de fruição que tais conhecimentos podem proporcionar.

Durante todo o nosso trabalho, estivemos sempre preocupados em entender que fatores de um texto podem motivar o leitor a lê-lo. Simultaneamente, os contos de Colasanti eram muito bem recebidos por leitores adolescentes, no ambiente escolar. A partir dessa constatação, decidimos nos debruçarmos sobre esses dez contos



selecionados para tentar compreender o que haveria neles que possibilitasse uma motivação à leitura.

Partindo dessa outra questão, percebemos a presença de narrativas profundas e comuns em todos os textos literários. Em alguns, essas narrativas aparecem de maneira mais explícita, em outros, encontramos apenas alguns vestígios em seus níveis de articulação textual mais fundamentais. Essas narrativas, mais explícitas nos contos de Colasanti, também são encontradas no inconsciente coletivo. Dessa forma, chegamos às construções arquetípicas estudadas, entre outros, por Jung e Frye, e decidimos tentar relacionar essas narrativas constantes com um prazer inconsciente que o leitor pode ter ao ler um texto. Compreendemos, aqui, por construções arquetípicas, não apenas aquelas apontadas por Jung, mas também determinadas construções que foram inseridas no inconsciente coletivo de um povo através dos tempos, pela retomada constante de determinados elementos nas diversas narrativas as quais um povo é exposto (a mulher brasileira enquanto sensual, para os estrangeiros, por exemplo). Com o passar do tempo, algumas figuras deixam de ser “explicadas” em cada narrativa e começam a aparecer com algo de conhecimento comum do povo. Já as considerações, tanto de Freud – no que tange a pulsão de morte – quanto de Barthes sobre o texto de prazer, permitiram que pudéssemos pensar a motivação da leitura como um processo interno (no campo da psique), mas acionado pelo próprio texto.

As análises do *corpus* foram fundamentais para a compreensão de todo esse processo de interação baseado nas construções arquetípicas e noções de estética literária apresentadas até aqui. Cientes de nosso atual contexto de sala de aula (Brasil, escola pública, início do século XXI), acreditamos que os contos de Colasanti são muito bem recebidos pelo nosso público-alvo.



Nossos alunos estão crescendo e, conseqüentemente, formando-se como cidadãos, em um mundo muito mais veloz do que aquele no qual nós fomos criados. A imagem visual enquanto elemento comunicador e, simultaneamente, de geração de prazer, educa os olhos dos jovens para uma leitura rápida. A velocidade da vida contemporânea privilegia ações de duração curta. Soma-se a esse fator as dificuldades que os professores enfrentam, como o estímulo à leitura no ensino fundamental, e teremos um panorama de adolescentes que não se sentem convencidos a se entregarem a leituras de textos literários.

Nesse contexto, os contos de Marina Colasanti podem funcionar como um bom material a ser trabalhado pelo fato de serem extremamente curtos – normalmente têm a extensão de uma página. Diante de um texto dessa extensão, geralmente o aluno apresenta uma menor resistência a uma primeira leitura. O outro fator que justifica a presença desses contos em nosso trabalho é exatamente seus aspectos literários.

Colasanti trabalha, de maneira intensa, com construções arquetípicas. A autora busca tanto no inconsciente coletivo, quanto nas narrativas míticas do mundo ocidental, o material para sua produção literária. Diante desses textos, as possibilidades de identificar, ou mesmo reconhecer tais narrativas, são muitas. Dessa maneira, inconscientemente, pode ocorrer de o leitor sentir-se seguro para a leitura, pois o texto não lhe parece estranho, enquanto um desafio que lhe desperta mais dúvidas do que certezas. Dessa maneira, ele começa a se convencer de que se trata de um texto de prazer, ou seja, aquele que preencherá todas as suas expectativas da maneira como ele previa. Acreditamos que todo esse primeiro processo (e identificação do leitor com o texto) ocorra ainda no nível do inconsciente.

Ainda sobre os contos de Colasanti, sua linguagem narrativa (vocábulos, sintaxe) bebe nas fontes das grandes narrativas orais, o que nos remete à memória do



contador de histórias. É uma narrativa calma, que explora as possibilidades de suspense no texto, o que convence o leitor a se entregar ao conto a cada frase lida. Tratam-se, também, de textos que apresentam um certo grau de literariedade (nem muito alto, nem muito baixo) que condiz com a maturidade de leitores aprendizes. São contos que apresentam traços fortes de literariedade, mas que estão dosados em meio a elementos de um texto de prazer. Os vazios que Colasanti apresenta em sua literatura combinam com os horizontes de expectativa de uma pessoa que ainda está no processo de iniciação ao universo de fruição artística. Mesmo inspirando a confiança do leitor ao apresentar aspectos de um texto de prazer, os contos de Colasanti sempre motivam a desautomatização, propiciando a fruição do texto. Um fator de considerável grau de literariedade, por exemplo, é o constante uso do discurso indireto livre na narrativa de Colasanti. Trata-se de um procedimento pouco comum para indivíduos ainda não habituados a textos literários. O uso desse procedimento auxilia a empatia entre leitor e personagens, o que colabora tanto para a identificação do leitor com o texto, quanto para a extensão do horizonte de expectativas, ao incluir, no “arcabouço literário” do leitor uma experiência estética mais elaborada.

Em nossas análises, pudemos perceber como o prazer e a fruição habitam o mesmo corpo textual, guardadas as devidas proporções de gradação (tanto gradação de prazer, quanto de fruição). Notamos que a desautomatização é instigada, mesmo que seja em graus menores. O que não deixa de ocorrer é a ampliação do horizonte de expectativa do leitor comum, em seus textos. Dessa forma, contos com tais características tornam-se material precioso ao professor de literatura que, de acordo com nossas reflexões, busca a formação de leitores mais maduros, que interajam com os textos literários de maneira mais produtiva e consciente.



Ressaltamos que não estamos sugerindo que se trabalhe apenas os contos de Marina Colasanti. Certamente há muitos outros textos que apresentam características similares. Há também aqueles que radicalizam muito mais com a literatura e que também são fundamentais para a formação de leitores literários. Propomos, apenas, que nós, professores de literatura da escola média, tenhamos muito cuidado ao iniciarmos os estudos sistematizados de literatura com nossos adolescentes. Acreditamos que o trabalho com textos com as características que levantamos pode resultar em um envolvimento maior de nossos alunos do que vem acontecendo na grande maioria das escolas médias (basta verificarmos o trabalho de Campos, 1999, já citado em nossa dissertação). Nossa preocupação é iniciarmos, de maneira estimulante e instigante, os estudos literários, sem descuidarmos da importância do prazer de ler.

Resta-nos, ainda, o questionamento de Barthes: pode-se ensinar literatura? Acreditamos que, devido à especificidade do objeto literário (intransitivo, que busca, como próprio desenvolvimento, a literariedade), não podemos colocar a literatura no mesmo paradigma pedagógico das ciências humanas, exatas e biológicas, ainda que elas possam ser encontradas dentro da literatura, como afirma o próprio Barthes (1980). Não há um conhecimento científico sistematizado que seja adquirido com a literatura; há sim um conhecimento ontológico que o ser humano produz ao ler textos literários. Todavia, tal conhecimento é particular e produto do texto de fruição, aquele que abala os alicerces do leitor. O que nos interessa, como professores de literatura, é o *produto* do contato entre nosso aluno e o texto literário. Entendemos como esse produto as transformações incitadas pelo jogo entre forma e conteúdo, ou seja, a pequena mutação pela qual o indivíduo passa ao ler literatura. Sob esse aspecto, não é possível ensinar literatura enquanto um conhecimento sistematizado padrão, mas é recomendável que se procure maneiras de orientar nossos alunos a aproveitar ao máximo o contato com o



texto literário. A partir do encontro do indivíduo com a literatura, o professor pode fazer uso do resultado desse encontro para ajudar a formar o cidadão crítico, criativo e consciente, que tanto a escola almeja.

Caminhando nesse sentido, deparamo-nos com as dificuldades iniciais que, em um nível mais profundo, impulsionaram a realização deste trabalho: o que nós, professores de literatura, precisamos fazer para que nossos alunos sintam prazer em ler textos literários? Em outras palavras: como tratar a literatura na escola? Conscientes do poder da linguagem, não nos resta outra sugestão que não seja o contato direto com o texto. A magia da literatura dá-se na leitura do texto: é imperdoável um curso de literatura que não entre em contato com a obra literária, ou seja, um curso no qual o aluno não leia literatura. Toda nossa pesquisa realizou-se na crença de que a experiência do leitor com o texto é o que há de mais importante na literatura. Somente tentamos apontar um caminho para aproveitar melhor essa experiência estética.



BIBLIOGRAFIA

Obra analisada:

COLASANTI, M. *Um Espinho de Marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1999.

Obras de teoria da literatura:

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. *Crítica e Verdade*. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. *O Grão da Voz*. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. *O Prazer do Texto*. Tradução de Maria Margarida Barahona. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

_____. *O Rumor da Língua*. Lisboa: Editora 70, 1984.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1975.

CHKLOVSKI, V. "A arte como procedimento". In: EIKHENBAUM et al. *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Tradução de Ana M. R. Filipouski et al. 1ª ed. Porto Alegre: Globo, 1973, p.39-56.

CORTÁZAR, J. *Valise de Cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FRYE, N. *Anatomia da Crítica*. Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. *Fábulas de Identidade*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva/Editora da USP, 1971.

LIMA, L. C. (org. e trad.) *A Literatura e o Leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. (org. e trad.) *Teoria da Literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MOTTA, S. V. *Engenho & Arte da Narrativa: Invenção e reinvenção de uma linguagem nas variações dos paradigmas do ideal e do real*. São José do Rio Preto: 1998. 724f. Tese (Doutorado em Letras/Área de Literatura Brasileira) – Instituto de



Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

PAZ, O. *O Arco e a Lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

POUND, E. *ABC da Literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

WILDE, O. "The Preface". In: *The Picture of Dorian Gray*. Londres: Penguin Books, 1994.

ZILBERMAN, R. *Estética da Recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Obras sobre mitologia e psicanálise:

BETTELHIN, B. *A Psicanálise dos contos de fada*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BODKIN, M. *Archetypal Patterns in Poetry*. Oxford: Oxford University Press, 1951.

CAMPAGNARO, L. *O Mítico e o Poético em Cobra Norato, de Raul Bopp*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUC-RS. Instituto de Letras e Artes, 1979.

CAMPBELL, J. *O Poder do Mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CASSIRER, E. *Linguagem e Mito*. Tradução de J. Guinsburg, Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 1972.

DURANG, G. *Mito, Símbolo e Mitologia*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

ELÍADE, M. *Mito e Realidade*. Tradução de Póla Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FREUD, S. *Além do Princípio do Prazer*. Madri: Biblioteca Nueva, 1973.

JUNG, C. G. *The Integration of the Personality*. New York: Farrar & Rineheart, 1948.

_____. *Man and his symbols*. Londres: Picador, 1983.

_____. *Tipos Psicológicos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MELETÍNSKI, E. M. *Os Arquetipos Literários*. Tradução de Aurora Bernardini, Homero Freitas e Arlete Cavaliere. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

SAMUELS, A., BANI, S. & PLAUT, F. *Dicionário Crítico de Análise Junguiana*. Tradução de Pedro Ratis e Silva. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1988.



Obras sobre ensino:

ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

AMARAL, E. *Texto Literário e Contexto Didático: os (des)caminhos na formação do leitor*. Dissertação de Mestrado do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. (Mimeog.), 1986.

ATAÍDE, V. "O ensino de literatura: tópicos pra debate". In: *Leitura*. Maceió, n.º 7/8 – Jan/Dez 91/92.

BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

MINISTÉRIO da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. MEC/SEMT-Brasília: MEC, 1999.

CAMPOS, M. I. B. *Ensinar o Prazer de Ler*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação – O Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1997.

LAJOLO, M. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Usos e Abusos da Literatura na Escola*. Porto Alegre: Globo, 1982.

MAGNANI, M. R. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MELO, J. M. de. *O Impacto da Comunicação de Massa nos Hábitos de Leitura*. Leitura Imprensa Oficial. 12/2/1994.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

PAIXÃO, F. "A leitura como educação dos sentidos". In: *Congresso de Leitura do Brasil, 8, 1992, Campinas, Anais*. Campinas: Associação de leitura do Brasil, 1992, p.205-14.



