

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PEDAGOGIA BILÍNGUE

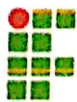
ANA PAULA ALVES MAIA SOUZA

A Memória Discursiva e as relações de sentido no livro

Uma Chapeuzinho Vermelho

APARECIDA DE GOIÂNIA

2022



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo da Autora: Ana Paula Alves Maia Souza

Matrícula: 20191090080318

Título do Trabalho: A Memória Discursiva e as relações de sentido no livro Uma Chapeuzinho Vermelho

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Ana Paula A. maia Souza
Assinatura da Autora e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Aparecida de Goiânia, 14/03/2023.
Local Data

ANA PAULA ALVES MAIA SOUZA

A Memória Discursiva e as relações de sentido no livro
Uma Chapeuzinho Vermelho

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue, desenvolvido na linha de pesquisa Linguagem Educação e Sociedade, sob orientação da Prof^a. Dra. Josiane dos Santos Lima

APARECIDA DE GOIÂNIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729 Souza, Ana Paula Alves Maia
A Memória discursiva e as relações de sentido no livro Uma
Chapeuzinho Vermelho . / Ana Paula Alves Maia Souza. - Aparecida de
Goiânia, 2023.
75 f. Il.

Orientadora: Dra. Josiane dos Santos Lima
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2023..

1. Memória Discursiva. 2. Discurso. 3. Práticas de leitura. 4.
Literatura infantil. 5. Sentido. I. Título

CDD 372.4

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto CRB 1/2746



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA PAULA ALVES MAIA SOUZA

A Memória Discursiva e as relações de sentido no livro
Uma Chapeuzinho Vermelho

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia Bilíngue e desenvolvido na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade sob orientação da Profa. Dra. Josiane dos Santos Lima

Aprovado em 26 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

(assinado eletronicamente)

Prof^a. (Dra. Josiane dos Santos Lima)
(Presidenta - orientadora)

(assinado eletronicamente)

Prof^a. (Dra. Keith Daiani da Silva Braga)
(Membra)

(assinado eletronicamente)

Prof. (Dr. Alexssandro Ribeiro Moura)
(Membro)

Documento assinado eletronicamente por:

- Keith Daiani da Silva Braga, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/02/2023 19:18:22.
- Alexssandro Ribeiro Moura, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/02/2023 16:53:57.
- Josiane dos Santos Lima, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/02/2023 15:39:24.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 15/12/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 357592

Código de Autenticação: 4c4bc378c0



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755
(62) 3507-5959 (ramal: 5959)

A Deus por cuidar de todos os detalhes
em nossa vida. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou grata a Deus pela saúde e oportunidade de vivenciar essa experiência acadêmica e por me conduzir em cada obstáculo enfrentado, sem Ele nada poderia fazer.

Agradeço ao meu esposo Clésio Souza Amâncio, pelo alento, incentivo que me fez encorajar para realização desse sonho. Sem essa parceria e companheirismo que ele sempre dedicou a mim e a nossa família, seria tudo mais difícil. Foi uma caminhada árdua e desafiadora, porém com o amparo e motivação dele tudo se fez mais leve.

Em falar em família não posso deixar de agradecer a meu filho Miguel Amâncio Maia e minha filha Thaís Amâncio Maia, que ainda tão pequenos conseguiram entender momentos em que estive ausente, para me dedicar aos estudos. Ele e ela foram uma grande inspiração para que através da educação eu tenha a oportunidade de buscar dias melhores.

Sou grata também à minha mãezinha Marlúcia Alves Maia, por cada palavra de estímulo e por acreditar que eu seria capaz. Sem dúvidas essas pessoas sempre foram meu alicerce.

Gratidão a cada docente, sem dúvida uma equipe de educadoras e educadores comprometidos com uma educação de qualidade. Profissionais com um olhar humano para cada especificidade de suas e seus discentes. Imensamente grata por cada momento e aprendizado compartilhado.

Orientadora, uma pessoa importantíssima para a realização de uma pesquisa. Profundamente agradecida à minha orientadora, Dra. Josiane dos Santos Lima. Uma profissional comprometida, organizada, responsável e com um olhar imensamente generoso para cada dificuldade e medos que eu expressava. Obrigada pelo auxílio e por se fazer tão presente em cada momento no processo de construção de nossa pesquisa, sim de fato é nossa, pois sem seu respaldo seria impossível construir esse trabalho. Grata por acreditar em mim!

Agradeço a Prof^a. Dra. Keith Daiani da Silva Braga e ao Prof. Dr. Alexssandro Ribeiro Moura, pois gentilmente aceitaram participar da banca e trouxeram contribuições para enriquecer ainda mais o nosso trabalho.

Por fim, quero agradecer a todas as minhas colegas de turma, com quem compartilhei todas as minhas alegrias e angústias, em especial a minha parceira de trabalhos Naiane Deusamara, que contribuiu muito para cada etapa realizada com sucesso. Realmente uma parceria de troca e respeito em cada fase que passamos juntas. Gratidão! Enfim, conseguimos!

“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”

Cora Coralina (1965)

RESUMO

A Literatura tem um importante papel na formação dos sujeitos, não apenas como leitores de textos, mas como sujeitos sociais e historicamente situados. E, ao longo da história, a Literatura produzida para o público infantil tem mostrado que o trabalho com o texto literário pode ter impactos significativos para Educação, construção de valores e disseminação de saberes. O objetivo geral deste trabalho foi apresentar a investigação realizada dentro da perspectiva de rede de Memória Discursiva e prática de leitura a partir do livro literário *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Assim, com a investigação do objeto de pesquisa verificamos a relação entre memórias discursivas e a condição de produção de leitura que propiciam o surgimento de “novos” sentidos para uma história clássica como a da Chapeuzinho Vermelho. Nossa investigação procurou responder a algumas perguntas de pesquisa: O que é e como se dá a constituição da Memória Discursiva no texto pesquisado? Quais os jogos de sentido construídos a partir da posição sujeito do Lobo e da Chapeuzinho? Como o aspecto visual/imagético interfere na produção dos sentidos? Ao construir este trabalho fizemos uso das ferramentas teórico metodológicas da Análise do Discurso, segundo as contribuições de Orlandi (2010) e Fernandes (2005). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e de análise textual. Por fim, esperamos que essa pesquisa possa contribuir com a formação do pedagogo, uma vez que traz para o centro da discussão um olhar diferente a respeito das práticas de leitura e construção dos sentidos, levando à reflexão sobre os materiais lidos no espaço escolar. Além, claro, de apontar para a hipótese de que existe um espaço de memória compartilhada que torna “legível” o texto *Uma Chapeuzinho Vermelho* e, ao mesmo tempo, cria uma reorganização dos discursos, instaurando o “novo”.

Palavras-chave: Memória Discursiva. Discurso. Práticas de leitura. Literatura infantil. Sentido.

RESUMEN

La literatura juega un papel importante en la formación de los sujetos, no solo como lectores de texto, sino como sujetos sociales e históricamente situados. Y a lo largo de la historia, la literatura producida para los niños ha demostrado que trabajar con el texto literario puede tener impactos significativos para la educación, los valores y la difusión del conocimiento. El objetivo general de este trabajo era presentar la investigación realizada dentro de la perspectiva de la red de memoria discursiva y la práctica de lectura del libro literario *A Red Riding Hood*, de Marjolaine Leray. Por lo tanto, con la investigación del objeto de investigación, verificamos la relación entre los recuerdos discursivos y la condición de la producción de lectura que proporciona la aparición de "nuevos" significados para una historia clásica como la campana roja. Nuestra investigación buscó responder algunas preguntas de investigación: ¿Qué es y cómo la constitución de la memoria discursiva en el texto investigado? ¿Cuáles son los juegos de significado contruidos a partir de la posición del sujeto del sujeto y la pequeña campana de equitación? ¿Cómo interfiere el aspecto visual/imagético con la producción de los sentidos? Al construir este trabajo, utilizamos las herramientas teóricas metodológicas del análisis del discurso, según las contribuciones de Orlandi (2010) y Fernandes (2005). Es una investigación de análisis bibliográfica, cualitativa y textual. Finalmente, esperamos que esta investigación pueda contribuir a la formación del pedagogo, ya que trae al centro de discusión una mirada diferente a las prácticas de lectura y construcción de los sentidos, lo que lleva a la reflexión sobre los materiales leídos en el espacio escolar. Además, por supuesto, señalar la hipótesis de que hay un espacio de memoria compartido que hace que el texto sea un sombrero de equitación rojo y al mismo tiempo crea una reorganización de los discursos, estableciendo el "nuevo".

Palabras clave: memoria discursiva. Discurso. Prácticas de lectura. Literatura infantil. Sentido.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre Interdiscurso e Intradiscurso.....	21
Figura 2 – Xilografia de topo (Claude Michard, entre 1689 e 1704).....	28
Figura 3 – Mousieur Crépin de Rodolphe Töpffer, 1837.....	28
Figura 4 – Trecho Fita Verde no cabelo.....	41
Figura 5 – LOBOLOBO	42
Figura 6 – Chapeuzinho Amarelo com medo.....	43
Figura 7 – Propagandas com Chapeuzinho Vermelho.....	48
Figura 8 – Capa e quarta capa.....	51
Figura 9 – Guarda e folha de rosto.....	53
Figura 10 – Encontro entre Chapeuzinho e o Lobo.....	53
Figura 11 – Lobo captura Chapeuzinho.....	54
Figura 12 – Início do Diálogo entre o Lobo e Chapeuzinho.....	54
Figura 13 – Vamos comer?.....	55
Figura 14 – Lobo se preparando para a refeição.....	55
Figura 15 – Ataque do Lobo.....	56
Figura 16 – Retomada ao diálogo original.....	56
Figura 17 – É para te escutar.....	57
Figura 18 – Ação do Lobo.....	58
Figura 19 – Reação da Chapeuzinho.....	58
Figura 20 – Eu?.....	59
Figura 21 – Não?.....	59
Figura 22 – Tenho uma bala.....	60
Figura 23 – Aceitando algo de “estranhos”	60
Figura 24 – Fatal.....	61
Figura 25 – Tolinho.....	62
Figura 26 – Chapeuzinho Vermelho.....	68
Figura 27 – A menina salva dos filhotes de lobo.....	71
Figura 28 – Fita Verde no cabelo	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Notas sobre a Análise do Discurso: o trabalho teórico metodológico	16
1 APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE LITERATURA INFANTIL E OS MODOS DE LER	23
1.1 O texto para a criança: uma Literatura menor?	23
1.1.1 O livro ilustrado: um capítulo da Literatura	26
1.2 Letramento literário e a Literatura na escola: a produção dos saberes	30
2 ERA UMA VEZ UMA MENINA DE CAPUZ VERMELHO: OS DISCURSOS POSSÍVEIS	37
2.1 As versões de uma mesma história: revisitar as obras	37
3 UMA CHAPEUZINHO VERMELHO: ESBOÇO ANALÍTICO	49
3.1 Pontos iniciais: condições de produção	49
3.2 Sobre uma possível leitura	51
Considerações Finais	63
Referências	66
ANEXO A – Chapeuzinho Vermelho – Autor: Charles Perrault (1697)	68
ANEXO B – Sobre a menina salva dos filhotes de lobo – Autor: Egberto de Liege, 1023.	71
ANEXO C – Fita verde no cabelo – Autor: João Guimarães Rosa, 1992.....	72

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema surgiu a partir de uma inquietação em obter mais informações sobre a Literatura Infantil. Por diversos fatores, esse gênero textual nem sempre fez parte das minhas vivências enquanto criança. Sempre tive muita curiosidade e interesse pela literatura. Quando surgia uma oportunidade, na maioria das vezes em sala de aula, lá estava eu mergulhada nos contos de fadas. Porém, foi ao iniciar minha graduação que eu me senti inspirada, motivada e capacitada para pesquisar sobre a rede de memórias ligadas ao mundo literário.

Diante disso, esta pesquisa tem como proposta ampla, trazer algumas reflexões sobre a Literatura Infantil. Pois, sendo um este gênero textual que circula no ambiente escolar, entendemos que se faz necessário pensar acerca de quais são as suas finalidades, e o que deve ser considerado e seus diferentes contextos.

Cademartori (2010) ressalta que a Literatura produzida para criança deve ser vista além de fins imediatos para condução de conteúdos, ensino de língua ou modelamento verbal. Esperamos deixar marcado o nosso propósito, o qual não está localizado nem nas ações ora mencionadas e nem em um estudo de caráter estritamente literário.

Assim, este trabalho traz como objetivo uma análise investigativa da rede de Memória Discursiva e as relações textuais a partir do livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de autoria da ilustradora francesa, Marjolaine Leray. Com o auxílio das ferramentas teórico metodológicas da Análise do Discurso francesa, pretendemos delimitar nossos arquivos de pesquisa, os quais partirão do livro mencionado.

Diante da leitura inicial da obra literária, levantamos algumas hipóteses de trabalho. Consideramos que pode existir um espaço de memória compartilhada que torna “legível” o texto *Uma Chapeuzinho Vermelho* e, ao mesmo tempo, cria uma reorganização dos discursos, instaurando o “novo”.

O conto de fadas Chapeuzinho Vermelho é uma história da oralidade trazida em sua primeira versão, no ano de 1697 pelo escritor francês Charles Perrault. O

conto não foi muito bem recebido pela sociedade, pois retratava uma narrativa violenta e com um final “infeliz”.

Posteriormente, uma nova versão foi trazida pelos irmãos Grimm. Agora, de uma forma menos “agressiva” e contendo elementos que remetem ao contexto familiar. Desta forma, os irmãos Grimm produziram uma versão que se tornou a mais contada em todo o mundo. Contudo, com o passar dos séculos, várias outras versões foram escritas, levando em consideração o contexto e discurso que cada autor desejava enunciar, ou melhor, conforme as condições de produção discursiva de cada momento histórico.

Entre essas variações e releituras surgiu, então, *Uma Chapeuzinho Vermelho* que é o nosso objeto de pesquisa para este trabalho. A história apresenta um novo olhar para o conto, uma reinvenção que nos leva a analisar a rede de memórias a partir das propostas da Análise do Discurso (AD).

No livro, a autora traz a imagem de um Lobo ainda imponente, forte e temido. Porém, uma Chapeuzinho bem diferente daquela apresentada nas versões anteriores. Neste “novo” diálogo, podemos encontrar uma menina que deixa de lado aquela ingenuidade dos contos tradicionais e revela sua coragem, esperteza e perspicácia sem nenhuma compaixão para com o Lobo. A história apresenta uma surpreendente inversão de papéis, que vale a pena conferir.

Segundo Orlandi (2010), a organização discursiva permite ao enunciador fazer novos recortes e apresentar novas narrativas, além de desenvolver novos questionamentos e criar diferentes possibilidades de práticas de leitura. Esse processo permite uma retomada a partir de uma memória já compartilhada.

Dessa maneira, nossa pesquisa procurou responder a algumas perguntas iniciais: O que é e como se dá a constituição da Memória Discursiva no texto pesquisado? Quais os jogos de sentido construídos a partir da posição sujeito do Lobo e da Chapeuzinho? Como o aspecto visual/imagético pode interferir na produção dos sentidos?

Consideramos que essa investigação trará uma nova percepção e uma busca por outras reflexões em relação às práticas de leitura no âmbito escolar. Além disso, esse proposto poderá contribuir significativamente para formação dos pedagogos e outros profissionais interessados em relacionar o texto literário e a escola.

Para Orlandi (2008), a leitura pode apresentar duas finalidades: um ensino para leitura de uma forma crítica, e outro para uma análise discursiva. Neste caso, em condições sócio-históricas que devem ser levadas em consideração, pois é necessário fazer diferentes reflexões do mesmo texto em tempos históricos diferentes.

Tendo em vista que a Memória Discursiva tem um papel importante no processo de construção dos saberes do indivíduo, a nossa pesquisa buscou trazer contribuições para o ambiente educacional. Levando em consideração que a leitura não se trata de um simples ato de reconhecer signos, mas se constitui em um processo interpretativo que deve considerar que não há neutralidade ou transparência no que é dito.

A leitura realizada, *na* escola e *para* a escola, nem sempre considera que ler não se liga somente à descoberta de palavras e dos significados que podem ser encontrados no dicionário. Ler é um exercício que vai além do simples decodificar. É preciso que se crie um espaço de reflexão sobre a leitura de modo a compreendê-la como um processo situado historicamente e atravessado ideologicamente.

Assim, entendemos que a leitura pode ser pensada como uma prática, algo que é produzido em condições específicas e que faz funcionar uma espécie de jogo entre o próprio material textual, o leitor (real e virtual) e o autor.

Dessa forma, parece possível dizer que o leitor só terá compreensão de dada narrativa e entenderá a posição dos sujeitos de uma maneira específica, caso tenha o devido acesso à história partilhada, ou seja, uma Memória Discursiva.

Tudo isso é fundamental para a formação docente, uma vez que torna a atuação em sala de aula uma articulação que foge do espontaneísmo, da simples reprodução de um repertório tradicional ou mesmo de escolhas nem sempre refletidas, apenas cumpridora de planos estabelecidos que não se ligam ao contexto da sala de aula.

Diante isso, nossa pesquisa encontrou sua justificativa no fato de buscar compreender o processo de leitura instaurado frente ao livro ilustrado *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Buscamos mostrar, a relevância de compreender o jogo interpretativo instaurado, o qual faz articular, sobretudo, uma memória que não se liga diretamente ao indivíduo, na forma de lembranças, mas

uma memória social e partilhada que aponta *o que e como* ler e quais posições são postas para os sujeitos.

Com objetivo mais amplo, buscamos investigar as relações textuais materializadas no livro pesquisado a partir da prática de leitura e, ainda, como se constituem as redes de Memórias Discursivas que fazem surgir o “novo” no que é dito, conforme ressaltamos anteriormente.

Assim, nosso trabalho encontra-se dividido em partes que estão relacionadas entre si. Apresentamos também breves notas a respeito do suporte teórico metodológico que dá sustentação a este trabalho, a Análise do Discurso francesa. Em seguida, trazemos o primeiro capítulo, o qual buscou realizar uma discussão teórica e histórica acerca da Literatura Infantil, bem como os modos de leitura instaurados por esse novo tipo de literatura.

Já no segundo capítulo, procuramos apresentar um pouco do universo literário constituído pelas várias versões da clássica história de Chapeuzinho Vermelho, além da rede discursiva instaurada pela existência de uma Memória Discursiva sobre a personagem principal, a menina de capuz vermelho.

Por fim, no terceiro capítulo, construímos um recorte analítico de modo a tornar visíveis os caminhos discursivos existentes na narrativa do livro pesquisado, a fim de que fosse possível responder às perguntas sugeridas em nossa pesquisa.

Notas sobre a Análise do Discurso: o trabalho teórico metodológico

Neste momento o nosso objetivo é apresentar um pouco do contexto da própria disciplina Análise do Discurso. Mostraremos seus principais pontos históricos, mudanças de perspectiva analítica ao longo da história, bem como os principais autores. Tudo isso se fez necessário não somente porque é parte do protocolo da escrita acadêmica, mas também por se tratar de uma construção teórica que nem sempre é conhecida nas pesquisas em Educação.

E, apesar de nosso esforço, já assumimos que se trata apenas de uma composição breve, com alguns recortes e sem a pretensão de esgotar o vasto trabalho teórico que é a Análise do Discurso (Doravante AD).

A AD refere-se a uma disciplina que, conforme ensina Orlandi (2010, p. 9), “nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”. Tudo isso porque a AD entende que a linguagem, a língua, não é apenas um sistema. A AD está fundamentada em um campo linguístico que tem como objetivo analisar o uso materializado da língua, observando seu contexto histórico-social e também ideológico.

A partir de uma retomada histórica, Fernandes (2007) aponta a existência de três períodos de desenvolvimento e maturação da área, a saber, AD1, AD2 e AD3, que se trata de um desenrolar teórico, de rupturas e elaborações conceituais no interior na própria Análise do Discurso, a qual tem seus primeiros trabalhos na década de 1960, na França.

Resumidamente, podemos compreender que na AD1, a Análise do Discurso era considerada uma “maquinaria discursiva”. Importante destacar que neste período há o conceito de *assujeitamento*, ou seja, o sujeito é “dominado” por uma estrutura, ele está *sujeito* a algum discurso sempre. Era preciso aceitar, sem interrogar, que os discursos eram, de certa forma, uma determinação, ou seja, os sujeitos estavam sempre presos a uma estrutura. Em tal período foram fundamentais os estudos de Louis Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado.

Conforme Fernandes (2007, p. 81), “o discurso foi considerado como resultante de condições de produção estáveis e homogêneas, sendo também homogêneo”. Isso levou as análises a concederem uma certa neutralidade à sintaxe, não encarando *quem* diz e *onde* o dito acontece.

Já na AD2, o discurso passa a ser constituído a partir de elementos que vêm do exterior. De acordo Fernandes (2007), a partir do que defendem as propostas de Michel Pêcheux, essa segunda fase da AD insere o conceito de Formação Discursiva. Isso faz com que um elemento exterior seja inserido na problemática discursiva.

Para Fernandes (2007, p. 82, destaque do autor) “os procedimentos metodológicos para análise permanecem os mesmos da AD1; muda-se apenas a

constituição dos *corpora*". O autor ainda lembra que a Formação Discursiva é um conceito tomado de empréstimo da obra do filósofo francês Michel Foucault.

Já no terceiro momento, na AD3, é desconstruída a ideia de homogeneidade das condições de produção e há a consideração da Memória. Agora o discurso passa a ser visto com um novo olhar. Novas indagações são levantadas, aquela imposição da maquinaria discursiva fechada dá espaço para novas possibilidades de uma língua em movimento.

Contudo, AD só encontra realmente espaço no Brasil a partir da década de 1980, pois "a natureza política observada desde suas bases, seu convite para que olhemos por trás das palavras, e ainda a constatação de que por trás das palavras pronunciadas outras são ditas, necessitam de condições de produção historicamente favoráveis." (FERNANDES, 2007, p. 84). Em outras palavras, só foi possível desenvolver, em nosso país, investigações nos moldes discursivos propostos por Pêcheux, após o período da ditadura militar.

Conforme tentamos apresentar, a partir de um percurso histórico, a Análise do Discurso passou por significativas reorganizações metodológicas. Além do enunciado verbal, o enunciado imagético e o enunciado histórico-social, a AD vai se ocupar de compreender a produção dos sentidos, ou seja, dos efeitos de sentido que os discursos produzem.

Antes de seguir com esta apresentação da AD, queremos falar um pouco sobre a relação vs. diferença entre Análise do Conteúdo e Análise do Discurso¹. Caregnato (2006) afirma que a Análise do Conteúdo (AC) surgiu nos Estados Unidos no século XX, por volta dos anos 1940 e 1950 com o objetivo de analisar textos jornalísticos. Uma prática de análise que permite, de forma objetiva, estruturar melhor a construção entre sujeitos a partir da escrita. A proposta inicial da AC é descrever características textuais, compreender dados expostos em um material textual.

Desse modo, a pesquisadora ressalta que a análise prévia, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação são etapas que se envolvem na técnica da Análise do Conteúdo. Na etapa da pré-análise, trata-se de uma leitura

¹ Acreditamos ser importante trazer essa relação, uma vez que a Análise de Conteúdo tem maior circulação na condução de pesquisas na Educação. Assim, buscamos apresentar um pouco do contraste entre as duas formas de organização metodológica.

inicial, a qual observa a proposta do material e, a partir daí, verifica algumas hipóteses que servirão para direcionar os próximos passos da interpretação. Em seguida, na exploração do material, sistematiza-se o contexto trazido dentro da narrativa. E, por fim, o tratamento dos resultados e interpretação consiste em caracterizar e classificar os elementos por semelhança e diferenciação.

Considera-se, então, que a Análise do Conteúdo é uma metodologia que interpreta o conteúdo em uma perspectiva que busca caracterizar os fatos textualizados, ou seja, conta somente com a materialidade do texto enquanto estrutura linguística. Pode-se compreender como uma construção de dados, uma busca pelo “verdadeiro” sentido que o enunciado traz, com toda a organização interna do texto.

Por outro lado, de acordo com Orlandi (2002), quando nos referimos à historicidade de um texto, não pensamos na história refletida no texto em si, mas tratamos de sua materialidade. Não apenas o conteúdo, mas o contexto histórico que podemos desvelar a partir da análise de tal textualidade. Em outras palavras, Orlandi (2002) nos dá a pista que aponta para as relações externas ao texto, não se limitando ao estritamente linguístico.

Conforme Caregnato (2006) salienta, não existe apenas uma linha de Análise do Discurso, mas uma variedade ampla em diferentes correntes. Para as pesquisadoras, Caregnato (2006) e Orlandi (2002), AD não é uma metodologia somente, e sim uma disciplina que, por sua vez, colabora na interseção de diferentes sentidos produzidos, variando, assim, as diferentes formas de se analisar, considerando o cenário em que a produção discursiva está inserida.

Sendo assim, o que nos interessa para essa pesquisa é a AD francesa. A Análise do Discurso da linha francesa considera a múltipla possibilidade significativa dos sentidos. Tal corrente compreende que os sentidos podem se deslocar e serem ressignificados de acordo com a época, influências do contexto histórico social, cultural, ideológico entre outros.

Dessa forma, uma palavra pode ter diferentes sentidos, e essa variação será produzida e entendida em seu sentido de acordo com a posição-sujeito, por exemplo, em seu contexto. Fernandes (2007) nos mostra que:

Para falarmos em discurso, precisamos considerar os elementos que têm existência no social, as ideologias, a História. Com isso, podemos afirmar que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana. (FERNANDES, 2007, p.21)

Diante disso, precisamos analisar o contexto social antes de falar em discurso. Para o autor há uma variação de elementos como as ideologias e as histórias que remetem a um momento e período dentro da própria história humana.

A AD, em suas inúmeras possibilidades em significar e ressignificar, tem a preocupação com a produção de sentidos. Percebe-se que se trata de uma linguagem em movimento, que se modifica ao longo do processo histórico-social em que se está inserido. Diante dessas pontuações, observamos o movimento constante do discurso. Não se trata de algo já finalizado, um acabamento específico, mas sim uma prática social em construção. Orlandi (2010) nos mostra que:

A Análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. **O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem:** com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2010 p.15) [Grifo nosso]

Além disso, para Fernandes (2007), o discurso em si provoca a interpretação baseada no contexto do sujeito falando, em uma dada condição de produção que, de certa forma, produz sentido, o qual é materializado ideologicamente em forma de língua(gem), tanto verbal como não verbal.

Importante destacar que a Análise de Discurso vai pressupor uma Análise do Conteúdo, porque ela faz uma descrição textual. Entretanto, não fica limitada a tal fim. Ela avança para uma busca de sentidos, ou melhor, de efeito de sentido. Considera, assim, que o sentido não está preso a uma questão de transporte de mera informação.

Nossa pesquisa tem como proposta fazer uso das ferramentas teórico metodológicas da Análise do Discurso e, a partir disso, investigar os efeitos da Memória Discursiva na produção literária infantil.

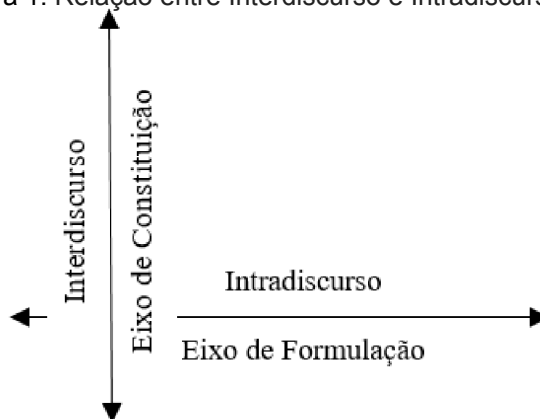
O conceito de Memória Discursiva ou Interdiscurso trata-se do que fala antes, em outro lugar. O sujeito, a partir de uma ideologia, de uma formação discursiva já

dita, traz novas organizações em sua prática discursiva. Orlandi (2002) salienta que a Memória Discursiva atua no dizível, o já-dito que de certa forma dá embasamento para cada tomada de uma nova palavra. Dessa forma, os elementos externos atravessam a linguagem, dando a margem externa do dito, o Interdiscurso. Segundo Orlandi (2002):

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (ORLANDI 2002, pp.33 - 34)

Conforme já afirmamos anteriormente, a AD é uma estrutura bastante extensa e que trabalha com uma quantidade significativa de relações conceituais. Para melhor visualização do que nos mostra Orlandi (2002), podemos observar a imagem a seguir, a qual nos dá a dimensão da relação entre aquilo que circula como possibilidade do dizer, o *dizível*, e aquilo que é efetivamente colocado na posição do dito. Observemos que no eixo da Constituição encontram-se as estruturas dadas e, no eixo da Formulação, está aquilo que foi organizado e ganhou forma no que foi realmente dito.

Figura 1: Relação entre Interdiscurso e Intradiscurso



Fonte: Diniz (2017)

Orlandi (2002) ressalta que para o conceito de Memória Discursiva se concretizar, existe o esquecimento. O esquecimento, por sua vez, permite que o sujeito retome sentidos pré-existentes, com a sensação de que tal discurso está

sendo dito pela primeira vez. Como se os dizeres já-ditos estivessem se originando naquele momento, ou seja, um novo significado para aquilo que já foi materializado.

São memórias que em cada contexto têm sua particularidade, que se constitui no sujeito de acordo com seu contexto histórico sociocultural. Por isso, julgamos a necessidade de investigar as relações textuais materializadas em nosso objeto de pesquisa, o livro *Uma Chapeuzinho Vermelho* e que podem, ou não, tornar o livro um objeto legível. Assim, a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social (FERNANDES, 2007).

Por fim, podemos dizer que AD tem o papel de investigar e fazer uma análise, levando em consideração toda questão ideológica, histórica e relações sociais. Orlandi (2008) questiona que um texto pode se tornar legível, mas para qual sujeito ele será compreensível? Não se trata de estar bem ou mal escrito, o que de fato o tornará legível será um olhar a partir das condições de produção e os efeitos possíveis. Para a pesquisadora, a leitura não é tudo ou nada, são relações sociais, produção de sentido, ou seja, historicidade.

Orlandi (2002) salienta que a Análise do Discurso não está em busca de um sentido que se diz “verdadeiro”, mas o sentido de acordo com a materialidade linguística ligada ao seu contexto histórico social. Sendo assim, podemos observar que a partir das memórias, o sujeito tem possibilidades de construir novos sentidos para uma narrativa já existente. Mesmo parecendo ser um discurso “novo”, já vem de outros enunciados, trazendo novos significados. Assim, é possível dizer que a AD preocupa-se com o “como” um texto funciona.

Isso nos leva a fazer tal investigação, pois justamente por existirem esses conceitos e entenderem que o texto vai além da instância do código linguístico, é que a AD se faz uma ferramenta considerável para essa reflexão do processo de leitura. Ela é uma estrutura tanto teórica como metodológica. Tal prática rompe com a ideia de leitura apenas como comunicação, pois existe uma materialização dos discursos constituídos pelo sujeito em cada momento histórico.

Assim, poderemos compreender o trajeto dos sentidos que faz surgir uma Chapeuzinho Vermelho vítima do Lobo mau, como na tradição dos contos clássicos e o surgimento do livro que é nosso objeto de estudo, o qual constrói uma Chapeuzinho Vermelho em outro lugar de verdade.

1 APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE LITERATURA INFANTIL E OS MODOS DE LER

Todos nós, homens e mulheres, vamos ao dicionário para saber sobre palavras, aos livros de ciência para saber sobre ciência, aos jornais [...] para ler as notícias [...]. Mas para onde vamos quando queremos saber sobre nós mesmos?

(Maria Teresa Andruetto)

Neste capítulo apresentaremos um breve percurso histórico que mostra como a Literatura Infantil foi considerada uma leitura insignificante, porém interessante para a economia nos séculos passados. Também será possível encontrar alguns apontamentos a respeito do livro ilustrado e verificar como é possível pensar um letramento literário. Desta forma, podemos compreender a capacidade de contribuição da literatura para o processo educacional da criança, além dos saberes e materialização dos sentidos. E, por fim, observaremos os impactos do livro literário infanto-juvenil, e suas contribuições no âmbito escolar.

1.1 O texto para a criança: uma Literatura menor?

A Literatura Infantil foi considerada uma literatura inferiorizada, porém interessante para a economia. Desta forma, passa a ser mais pesquisada e a integrar também currículos universitários. Diversos estudos e diferentes questões são levantadas sobre esse gênero textual. Para Lajolo e Zilberman (2007), trata-se de um universo contendo inúmeras descobertas.

As primeiras obras destinadas ao público infantil surgiram no século XVIII, porém um século antes apareceram fábulas que eram englobadas em tal contexto. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), Charles Perrault, um escritor francês, escreveu sua primeira literatura em 1697, mas deu para seu filho Pierre Darmancourt; e dedicou ao delfim da França, país que, tendo um rei ainda criança, era governado por um príncipe regente. Logo, Perrault não assumiu sua autoria, pois ele temia algum tipo de rejeição, uma vez que se tratava de um gênero textual ainda ignorado.

A recusa de Perrault em assinar a primeira edição do livro é sintomática do destino do gênero que inaugura: desde o aparecimento, ele terá dificuldades de legitimação. Para um membro da Academia Francesa, escrever uma obra popular representa fazer uma concessão a que ele não podia se permitir. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007 p.15)

Neste momento Charles Perrault não assina sua primeira edição de um livro contendo Literatura Infantil, pois ele se mostrou receoso e desconfortável em se aventurar em um gênero que ainda era desconhecido pela sociedade. Desta forma, como um membro da academia francesa, ele não poderia se sujeitar a tal escrita. Logo depois, alguns escritores se aventuraram e foram elogiados e premiados por desbravarem um novo tipo de gênero textual direcionado ao público infantil.

Realmente foi um período de descobertas e inovações destinadas à infância. Destacamos também que esse momento foi considerado de grande valia para a indústria, considerando assim a Revolução Industrial, bem como os novos recursos que deram impulso ao mercado editorial.

Com a chegada de novas propostas de trabalho nas grandes cidades, as famílias saem da zona rural e passam a buscar melhores condições de vida. Cada membro da família tem agora sua responsabilidade. A mãe, fica responsável pelos trabalhos domésticos e o cuidado dos filhos. Já o homem, a partir do seu trabalho, se torna o mantenedor, tem a função de sustentar economicamente sua esposa e filhos. Desta forma, a mão de obra aumenta, e uma crise de desemprego se instala, ocorrendo assim também uma maior desigualdade social. Porém, entre os burgueses a riqueza não é mais quantificada em hectares e sim em cifrões.

Em virtude disso, a indústria vê a necessidade de elaborar um comércio que atenda às crianças, ou seja, a criança agora tem um novo papel na sociedade. Assim, criações destinadas para a infância como, por exemplo, brinquedos, livros e novas áreas da ciência são pensadas. Entre elas surge a pedagogia, psicologia infantil e a pediatria. Desta forma, um novo mercado lucrativo se abre².

Outros papéis também são incorporados na sociedade. As crianças menos favorecidas passam a ser orientadas a irem para a escola, até então só a classe privilegiada conduzia suas crianças para o ambiente escolar. Sendo assim, os

² Contudo, é importante observar que não se trata de qualquer infância, tampouco qualquer criança. O foco do período é a família burguesa.

“trabalhadores mirins” que acompanhavam seus pais também passam a ter, ainda aos poucos, oportunidade de frequentar a escola.

Porém, um discurso usado para que as crianças das classes pobres frequentassem a escola, era de que nestas instituições os pequenos teriam melhores condições de se prepararem para a vida adulta. Ou seja, uma proposta interessante para qualificar a futura mão de obra.

Lajolo e Zilberman (2007) salientam que a Literatura Infantil tem marcas claras nesse período. Com suas primeiras escritas em solo francês e sua difusão na Inglaterra, esse gênero assume um lugar de mercadoria. Com os avanços tecnológicos e o capitalismo, esse tipo de literatura conquista um espaço significativo. Agora, as crianças passam a ser vistas como consumidoras e o mercado consumista começa a direcionar a Literatura Infantil para esse segmento.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), observa-se uma relação direta entre a literatura e a escola. Compreende-se que a criança precisa estar habilitada para consumir esse tipo de produto. Logo, se faz necessário o convívio social no âmbito escolar para que essa criança seja alfabetizada e consiga ler tal literatura. Também a escola se tornaria colaboradora para o estímulo desse tipo de gênero textual. Sendo assim, estabeleceu-se uma relação que contribuiu para que a Literatura Infantil se tornasse reconhecida e tivesse significado na vida das crianças.

Segundo as pesquisadoras, os contos poderiam trazer pontos do cotidiano familiar, além de um teor moralista para que as crianças tivessem compreensão da realidade. Os discursos trazidos apontavam para os valores e costumes da burguesia, uma forma de valorizar certa classe social.

Desta forma, este primeiro momento que perpassa a criação do gênero textual Literatura Infantil, consistia-se em um olhar voltado exclusivamente para as classes privilegiadas e um caráter mercadológico. Todavia, segundo Lajolo e Zilberman (2007), uma construção de superioridade nem sempre é renovadora e emancipatória.

Por outro lado, a Literatura Infantil também trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento imaginário da criança. A partir do conto, o adulto mostra como ele deseja que o mundo seja visto e a criança, partindo da imaginação constrói sua percepção de mundo.

Ainda assim, o gênero textual Literatura Infantil contribuiu para a formação da criança. Porém, é importante destacar que a família tem um papel importante neste processo, pois quando a família participa de forma ativa e estimula a leitura literária no ambiente familiar, os resultados serão mais significativos. Desta forma, a afetividade, o emocional, e a vida social podem ser apresentadas através de símbolos nos quais as crianças vão observando questões de suas vivências.

Não tardou a surgir um desafio para autores, que precisavam pensar em propostas e textos criativos que, de forma intencional, permitissem que a criança navegasse naquela narrativa. É no século XIX que se inicia um caminho próspero para os escritores da Literatura Infantil. Várias coleções são apresentadas à sociedade e entre esses escritores estão os irmãos Grimm, que transformam alguns contos populares em narrativas direcionadas às crianças. Um momento valioso para a burguesia e o capitalismo, pois se trata agora de um gênero mais robusto e com a intencionalidade própria, trazendo assim um mercado característico para a infância.

1.1.1 O livro ilustrado: um capítulo da Literatura

O livro ilustrado refere-se a uma narrativa em que a imagem e as palavras dialogam entre si. Desta forma, faz com que tanto imagem e escrita sejam essenciais para o entendimento da história.

Linden (2018) comenta que um livro literário ilustrado normalmente é direcionado à fase infanto-juvenil devido a seus leitores terem menos experiências de leitura. Entretanto, isso não significa que seja uma leitura inferior, pelo contrário, ela requer uma certa competência e atenção ao analisar o conteúdo imagético proposto pelo autor. Logo, é preciso ter uma apreciação simultânea entre imagem e o texto.

De imediato, o livro ilustrado evoca duas linguagens: o texto e a imagem. Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado. **As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. Nisso talvez**

resida um mal-entendido crucial. Considerada adequada aos não alfabetizados a quem esses livros são destinados em particular, é raro que a leitura de imagens resulte de um aprendizado... ora, **assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação.** (LINDEN, 2018 p. 8, grifos nossos)

Percebemos, então, que ler um livro ilustrado, vai além de observar somente as imagens, ver as “figuras”, pois elas vão ajudar na produção dos sentidos. Faz-se necessária uma análise geral de toda a obra. Além disso, a autora nos ajuda a compreender um equívoco recorrente, aquele que entende que as imagens possuem sentido evidente e transparente. Ao conhecermos com maior profundidade a constituição dos livros ilustrados, vemos tal nuvem se desvanecer aos poucos.

Linden (2018), a partir de suas pesquisas, faz algumas reflexões sobre como se constituiu a evolução do livro ilustrado. Em seu trabalho, **Para Ler o Livro Ilustrado**, a autora Sophie Van der Linden retoma alguns pontos importantes para a ascensão tanto moderna quanto contemporânea de tal objeto.

Grosso modo, podemos dizer que a origem do livro, tal qual o conhecemos, se deu quando as pessoas começaram a registrar suas narrativas no “codex”, um formato inovador e que se diferenciava do recurso anterior, o rolo. Porém, alguns livros continham imagens e a pesquisadora reforça que esse tipo de imagem obteve inúmeras transformações ao longo do tempo.³

Destaca-se, então, a xilogravura, uma técnica de impressão antiga e muito importante que foi utilizada até o final do século XVIII para o processo de ilustração. Muito parecido com o carimbo, essa técnica era utilizada para ilustrar os livros. Outro objeto muito utilizado foi o talho-doce, normalmente tinha a precisão de marcar ilustrações em metais. Já os textos deveriam ser impressos separadamente. Foram várias tentativas de envolver a imagem e a escrita para construir o material ilustrado.

³ É importante lembrar que há outros autores que farão relação do uso de imagens para a construção de narrativas visuais aos achados nas cavernas e outras representações rupestres.

Figura 2: Xilografia de topo (Claude Michard, entre 1689 e 1704).



Fonte: Linden (2018, p. 12)

Na metade do século XIX surgiam as primeiras publicações ilustradas com o texto e a imagem em páginas diferentes, porém com a intenção em dialogar entre si. Desta forma, neste primeiro momento, esses livros foram destinados ao público infanto-juvenil.

Contudo, foi o inglês Thomas Bewick que, nos anos 1770, desenvolveu outras inovações que possibilitariam um avanço para o livro ilustrado, entre elas a xilografia, que agora permitia gravura e texto incluídos na mesma página. Já a litografia, desenvolvida por Aloysius Senefelder no final do século XVIII, possibilitava desenhar em pedras com lápis, pincel e pena, e esta técnica também trouxe suas contribuições.

Considerada ainda “literatura em estampas”, em 1835, em Genebra, o pedagogo Rodolphe Töpffer desenvolve muitos materiais ilustrados, partindo da técnica litográfica. Um longo caminho percorrido, momentos de pesquisas e descobertas que possibilitaram a chegada da criação do livro ilustrado que temos acesso nos dias de hoje.

Figura 3: Monsieur Crépin de Rodolphe Töpffer, 1837.



Fonte: Linden (2018, p. 13)

Com os avanços no procedimento de impressão, foram possibilitadas novas publicações direcionadas para a infância. Desta forma, por volta dos anos de 1860, várias obras foram destinadas ao público infantil. Linden (2018) ressalta que vários outros nomes importantes surgiram durante todo esse processo de pesquisas e revolução.



Entretanto, em 1919, com o nascimento do livro ilustrado moderno, surgiram outros autores e ilustradores. Entre eles, Linden (2018) cita o nome de Edy Legrand e Jean de Brunhoff (maioria homens). Eles publicaram livros em que se faz uma relação inovadora entre o texto e a imagem. Um material com maior acessibilidade, encadernados, além de uma boa relação entre o texto e a ilustração.

Outro momento interessante citado por Linden (2018), foi a produção de Maurice Sendak (1967), o qual publicou, na França, uma obra-prima, *Onde vivem os monstros*, que insere uma nova ideia, permitindo representar o inconsciente na infância. Na década de 1970 e 1980 também outras inovações e tecnologias surgiram, permitindo a criação de novas obras ilustradas.

Porém, foi em 1993 que o livro ilustrado contemporâneo alcançou seu maior potencial, se tratando de um diálogo entre a ilustração e o texto, segundo Linden (2011). Jojo la Mache, neste mesmo ano, inaugura uma coleção de livros ilustrados, em que o texto e a ilustração têm uma maior interação. Dessa maneira, a autora nos mostra que:

Desde o primeiro livro ilustrado, o trabalho com o texto interage com as imagens e o conjunto dos dispositivos formais dentro de um formato quadrado. Ao contrário da relação vigente na ilustração, as mensagens visuais são primordiais, e as mensagens linguísticas se adaptam às representações plásticas de estilo gráfico inusitado. Do ponto de vista do conteúdo, o humor, as narrativas minimalistas e a sutileza dos temas abordados são trabalhados em função do suporte e da materialidade do livro. (LINDEN, 2018, p. 19)

Conforme é possível notar, este capítulo da literatura rompe com os modelos mais formais e clássicos, cuja ênfase era o texto verbal. Com o livro ilustrado será

possível levar a produção a uma relação construtiva com as artes visuais, com o campo do design gráfico, possibilitando uma nova relação física com o objeto livro.⁴

Para Linden (2018) muitos outros autores, ilustradores e editores mereciam ser citados em sua pesquisa, pois, de forma criativa, inovadora e com muita responsabilidade se debruçaram durante anos para buscar uma melhor forma de criar, renovar e inovar o livro ilustrado. Da mesma forma, a nossa pesquisa tem suas limitações em relação ao vasto trabalho sobre o tema, podendo apenas trazer algumas das importantes informações para que o objeto possa ser conhecido e pensado.

1.2 Letramento literário e a Literatura na escola: a produção dos saberes

Antes de entrarmos na centralidade deste tópico, é importante entender o letramento como um conceito pertinente para as reflexões que estamos propondo, embora não seja o tema principal de nossa pesquisa. Letrar é uma atividade que envolve variadas habilidades que encontram no material textual o seu foco. Contudo, é preciso enxergar em tal contexto a existência das práticas sociais que vão regular as demandas na relação com a leitura e a escrita (SOARES, 2022). Assim, ao pensar o ato de ler, por exemplo, não há uma supremacia do código. Da mesma forma que não há um privilégio do leitor, que tudo pode interpretar. Há um espaço de disputa de sentido, já que o “sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas uma construção social” (COSSON, 2019, p. 39)

Por seu turno, o letramento literário se constitui a partir das práticas sociais que são realizadas em diferentes espaços e um deles, conforme destacaremos, é o ambiente escolar. Santos e Moraes (2013) observaram que essa modalidade de letramento possibilita o envolvimento da criança com diversas linguagens culturais, possibilitando a constituição do imaginário, além de potencializar habilidades cognitivas, comunicativas, interacionais e afetivas.

⁴ Conheça uma versão gráfica de Chapeuzinho Vermelho, da artista suíça Warja Lavater. Acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=63ZweRoVVa4>

Desta forma, a criança se relacionará com a realidade de forma indireta. Logo, por meio das narrativas ela se apropriará da realidade, partindo do imaginário. A esse respeito, ao citar Zilberman (2003), Santos e Moares (2013 p.18) afirmam que:

Neste contexto, a escola é a instituição imbuída da tarefa de preparar a criança para o mundo adulto e de protegê-la das violências desse mundo exterior, acrescenta Zilberman (2003), enquanto a literatura infantil, reproduzindo o mundo adulto, transmite a norma vigente de acordo com a visão adulta, ocupando exatamente os espaços nos quais os maiores estão impedidos de interferir, como os momentos de lazer e de fantasia das crianças.

Para Amorim *et al.* (2022), a leitura literária na escola tem um grande desafio na formação de leitores. A intenção não é apenas decodificar o sistema linguístico e aprender a interpretar leituras que fazem parte do nosso cotidiano como receitas, bula de remédio entre outros. A literatura tem um grande potencial e possibilita formar leitores que consigam se envolver e refletir ante a narrativa que está sendo lida. À vista disto, concordamos quando Amorim *et al.* (2022, p. 39) ressaltam que: “formar leitores, neste sentido, é mais do que colaborar para que as pessoas consigam lidar com o código linguístico escrito.”

Entretanto, quando se fala em livro didático, Santos e Moraes (2013) enfatizam que o livro literário se distingue dos livros didáticos usados no espaço escolar, onde a função do material didático é de caráter pedagógico. A Literatura Infantil estimulará a imaginação e o desenvolvimento emocional, dentre outras potencialidades. Desta forma, acreditamos que tal letramento seja transformador, assim como afirmam Santos e Moraes (2013 p.106) “Neste sentido, consideramos as práticas de letramento literário como ações políticas, coletivas, estéticas que viabilizem transformações, mudanças, fugas, reinvenções, emancipações, liberdades, solidariedades, afecções.”

Segundo a abordagem de Santos e Moraes (2013), é necessário um olhar criterioso ao escolher a Literatura Infantil que será levada para a sala de aula. Isso porque ela deverá contribuir para o processo de aprendizagem, além de objetivar a proposta que está sendo trabalhada. Desta forma, irá favorecer a ampliação do que são as práticas de letramento literário e, assim, concordamos com a reflexão dos autores ao relatar sobre esse contato com a Literatura Infantil, pois:

É fundamental, portanto, que o professor exercite com os alunos o reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas das elaborações especiais da linguagem presentes na obra literária infantil ao praticar leituras literárias, ao alfabetizar letrando com a literatura infantil. (SANTOS e MORAES, 2013 p. 16)

Ao longo de séculos, os clássicos da Literatura Infantil vêm passando por diferentes versões. Porém, permanece uma preferência acentuada pelos contos tradicionais. Os pesquisadores questionam sobre a motivação que levaria à permanência de uma versão literária tradicional no âmbito escolar. Percebe-se que ainda existe uma intenção em manter uma proposta tradicional, em que certas versões são validadas, tornando-se hegemônicas. Existe uma espécie de primazia que deve ser passada de geração em geração como o texto autorizado.

Todavia, mesmo sendo considerável manter esse legado que é trazido nos contos originais em que se evidencia o contexto histórico vivenciado no passado. Foi inevitável o surgimento de novas versões, inversões e invenções, de acordo com Santos e Soares (2013).

Entretanto, é relevante considerar que novos conceitos foram construídos, houve transformações no cenário tanto social, como histórico e cultural, os quais são consideráveis para o processo de aprendizagem das crianças. Sendo assim, é pertinente quando os autores afirmam que: "É fundamental que, neste momento, várias vozes se façam ouvir, as vozes do passado, as vozes presentes, as vozes de várias culturas, dos vários saberes, dos vários sujeitos." (SANTOS E MORAES, 2013 p.129). Talvez hoje, mais do que em outros momentos, tenhamos a oportunidade de compreender o impacto que é abrir espaço para tal multiplicidade de vozes e de sujeitos.

A leitura literária também é citada nos documentos oficiais que norteiam a educação no âmbito nacional. Em suas pesquisas, Amorim *et al.* (2022) falam sobre esses documentos, entre eles estão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em alguns momentos destes documentos podemos encontrar referências sobre a leitura literária no ambiente escolar. Porém, devemos dizer que o nosso objetivo com este trabalho não é debruçarmo-nos sobre

esses documentos, mas deixar registrado que existe uma fundamentação oficial sobre a leitura literária e como ela deve ser pensada pelas instituições escolares.

Consideramos ainda que, ao ser citada nestes documentos, a leitura literária não é apresentada com o devido aprofundamento teórico. Desta forma, os autores destacam que:

Esclarecemos estar cientes de que o objetivo da Base não é o de uma discussão teórica aprofundada a respeito de conceitos relacionados ao ensino. Entretanto, esperamos, ao menos, breves considerações que nos permitam compreender como a noção de leitura literária aparece no documento que, em suas quase seiscentas páginas, “define o conjunto orgânico e progressivo de ‘aprendizagens essenciais’ que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2018:7) (AMORIM *et al.*, 2022 p. 41)

Amorim *et al.* (2022) nos levam a fazer algumas reflexões sobre a forma como a leitura literária é tratada nos documentos oficiais. Primeiramente, como o professor irá se basear em um documento que não trate claramente sobre a melhor forma de trabalhar a leitura literária em sala de aula? Não estamos cobrando uma receita ou manual. Não se pode esperar isso de tais documentos. Os autores nos fazem perceber como a ideia de “leitura literária”, simplesmente aparece como algo evidente, algo dado. Fala-se sobre o que pode proporcionar e não há reflexão sobre o que tal leitura venha a ser. Sendo assim, concordamos quando Amorim *et al.* (2022) falam da importância de se trazer uma discussão mais esclarecedora sobre a leitura literária para o ambiente escolar. Desse modo,

A ausência de uma discussão sobre os termos pode deixar confuso o docente que tenta se utilizar da BNCC como um dos documentos norteadores de seus planejamentos e práticas no ensino fundamental. Como ele pode planejar um trabalho para a leitura literária, embasado na BNCC, sem ter uma noção objetiva do entendimento do documento sobre o conceito? (AMORIM *et al.*, 2022 p. 42)

Desse modo, se faz necessária uma análise direcionada para se compreender o potencial da leitura literária no ambiente escolar. Ou seja, construir práticas em que o professor se torne mediador desse momento e que possibilite um diálogo de

diferentes ideias literárias em diferentes momentos históricos e, desta forma, promover uma socialização, interpretação e pensamento crítico no espaço escolar.

Por fim, vale mencionar que, segundo os autores, a falta de uma discussão séria e mais cuidadosa sobre a “leitura literária” ou mesmo sobre a própria “literatura” nos documentos oficiais pode empurrar os educadores para o cumprimento não reflexivo de programas, além de, “por conta de uma série de fatores [...] muitos professores acabam fundamentando suas práticas nos livros didáticos” (AMORIM *et al.*, 2022, p. 52). Isso não parece ser o caminho mais interessante quando pensamos a sala de aula como suas potencialidades e diversidade.

Por outro lado, conforme temos tentado apresentar, a Literatura Infantil parece ter uma contribuição para a transformação e mudanças da sociedade, pois trabalha, há muito tempo, como agente de formação dos sujeitos e “nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite” (COELHO, 2000, p. 15). Essa literatura destinada ao público infantil pode ter um significativo poder de penetração social em virtude da sua configuração lúdica, mas também coletiva, política e estética (SANTOS e MORAES, 2013).

Vale a pena entender, tal como nos ensina Cândido (2011, p. 176), que a Literatura pode ser vista como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o [...] folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Em outras palavras, o teórico nos mostra que o bem literário não está preso a um modelo, mas faz parte das relações humanas e está em seu dia a dia.

A Modernidade foi uma época marcada por novas descobertas, em que o discurso baseado na ciência se desvinculou do discurso que se constituía no senso comum, segundo Santos e Moraes (2013). Diante disso, os saberes populares passam a ser desconsiderados, dando lugar a um saber científico. Ecoando um saber hegemônico, momento em que um discurso passa a ser superior ao outro.

Contudo, o saber dominante, às vezes, não responde suficientemente a certas questões. É preciso um olhar cuidadoso para que o novo saber científico não

desconsidere o senso comum. Dessa forma, Santos e Moraes (2013) nos apontam que:

[...] os saberes não científicos passam a ser considerados inválidos mesmo diante de questões às quais o saber dominante não responde suficientemente. Sim, apesar de ter favorecido uma série de avanços tecnológicos, o discurso hegemônico da ciência moderna respondeu de modo insuficientemente fraco a algumas questões que nos provocam imensa perplexidade diante do horizonte de possíveis escolhas [...] (SANTOS e MORAES, 2013 p. 92)

Podemos compreender que a Literatura Infantil pode ajudar a levantar novas questões e construir novos saberes, além de dar novos sentidos às coisas, ou seja, a proposta não é trazer a materialização de um saber superior e único, mas propiciar um diálogo entre diferentes pensamentos, ideologias e culturas. Segundo Santos e Moraes (2013, p. 95), é relevante considerar que “[...] a Literatura Infantil, em sua potencialidade, sua inventividade e sua recriação, [...] por meio de abordagem ética, política, coletiva e estética, seja um instrumento fundamental nesse processo”, uma vez que auxiliam numa espécie de tradução dos saberes.

Observamos, assim, que a Literatura infantil é um campo que favorece o diálogo entre os diferentes saberes, culturas e crenças. Terreno onde se mostra uma preocupação com as relações humanas, pois o texto literário contribui para novas formas de discurso, conseqüentemente, constitui o movimento de novos sentidos (SANTOS e MORAES, 2013).

Para tanto, compreendemos que a Literatura infantil tem a capacidade de auxiliar no processo do caráter educacional e propagar movimentos artísticos e culturais, já que “nesse gênero literário, encontram-se [...] o caráter educacional, [...] formador de mentalidades, propagador de ideologias, mantenedor ou questionador de estratos sociais, valores e condições preestabelecidas [...]” (SANTOS e MORAES, 2013, p. 89). A Literatura Infantil, então, possibilita esse acesso a diversas ideologias, em contextos diferentes e, sobretudo, permite o diálogo entre os mais diversos saberes.

Enfim, cabe ressaltar que a literatura promove essa interligação e interação com o mundo real, buscando nas reescritas novas possibilidades. Santos e Moraes (2013, p. 97) pontuam que “a escritura faz dizer, faz crer, faz fazer e faz praticar, ao

falar em nome de um real”. E, de modo quase “invisível”, podemos perceber no objeto que propusemos investigar, as linhas que cruzam e constroem recortes estéticos, mas também de valores, de posições que buscam um sentido e não outros, fazendo com que o leitor realize uma “operação de caça” e interaja com aquilo que o interpela, o interroga para produzir sentido. Quem é ou quem pode ser a menina do capuz vermelho?

2 ERA UMA VEZ UMA MENINA DE CAPUZ VERMELHO: OS DISCURSOS POSSÍVEIS

[...] a língua é um fato social e existe para suprir as necessidades de comunicação, mas não é algo rígido e imutável. Pelo contrário, está sujeita a modificações. Modificações que vão refletir as mudanças na própria ideologia em que se inserem os falantes.

Martha Bonotto

Ao longo de séculos, diversos discursos foram construídos a partir do conto de *Chapeuzinho Vermelho*, assim como em relação a outras histórias trazidas da tradição oral. Este capítulo, por meio da perspectiva discursiva, apresentará algumas relações de sentido possíveis dentro da rede discursiva da menina de capuz vermelho. O capítulo também aponta como a literatura não é uma questão de certo e errado, e sim de observar que as narrativas são criadas a partir de ideologias construídas em cada época, conforme as condições de produção.

2.1 As versões de uma mesma história: revisitar as obras

Ao compreendermos que as relações de leitura não estão presas às estruturas do texto - nele mesmo e por ele mesmo - mas alcançam aquilo que está na exterioridade, podemos perceber com menor ingenuidade o que faz ou trabalha para que um texto “faça sentido”.

Assim, podemos imaginar que, ao longo de uma trajetória de leituras, os leitores podem ter encontrado algumas versões das narrativas de histórias infantis que fazem parte do conjunto de histórias chamadas clássicas, tais como os contos de Perrault, Irmãos Grimm e Andersen.

De acordo com Santos e Moraes (2013), na década de 1940 surgiu no Brasil, pela gravadora Continental, cantigas em Disquinho. A história de Chapeuzinho Vermelho é um dos clássicos apresentados por essa modalidade e adaptada por João de Barro, o Braguinha.

A Coleção Disquinho⁵ foi uma ferramenta que potencializou o acesso aos contos literários infantis e possibilitou a formação das memórias literárias. Os contos eram interpretados por artistas do Teatro Disquinho (Rio de Janeiro) e as narrativas poderiam ser ouvidas pelo rádio, meio de comunicação mais acessível naquela época.

Assim, acreditamos que possivelmente você conheça também não apenas as histórias, mas cantigas que se tornaram populares a partir da relação com os contos apresentados em coleções como a Disquinho. Observemos dois exemplos que podem fazer parte do repertório de muitas pessoas:

Pela estrada a fora (Braguinha)

Pela estrada a fora, eu vou bem sozinha
Levar esses doces para a vovozinha
Ela mora longe, o caminho é deserto
E o lobo mau passeia aqui por perto
Mas à tardinha, ao sol poente
Junto à mamãezinha dormirei contente

(Fonte: letras.mus.br)

Lobo mau (Braguinha)

Eu sou o lobo mau,
Lobo mau, lobo mau
Eu pego as criancinhas
Pra fazer mingau!

Santos e Moraes (2013), a partir de estudos de outros autores, nos levam a refletir que os clássicos mostram outras redes de saberes, não só temos várias versões de algumas narrativas, mas várias vozes que são trazidas. Portanto, leva há uma ressignificação em cada narrativa. Podemos observar o próximo exemplo em que a ênfase não está em um lobo temido, e sim está localizada em um lobo que era zombado pelos personagens principais da história, “Os três porquinhos”.

Quem tem medo do lobo mau?

Lobo mau, Lobo mau.

Quem tem medo do lobo mau?

Lá, lá, lá, lá, lá”.

Neste ponto, cabe destacarmos que a literatura não tem a intenção dizer sobre o que é certo ou errado. A obra literária permite mostrar que o que é dito pode ser apropriado de acordo com cada época; além de conduzir a novas versões que

⁵ A coleção Disquinho, recentemente, foi disponibilizada nas plataformas de música. Assim é possível conhecer (ou rever) o material pelo YouTube Music, Deezer ou Spotify. Aqui o link para a narração de Chapeuzinho Vermelho: <https://open.spotify.com/album/0qxu8tLbg18QnLVkKq6UuD>

tenham o potencial de questionar certos valores. Entendemos que os dizeres apresentados em clássicos podem ser “recontados” e, assim, levar o leitor a refletir e construir novos sentidos, permitindo perceber um jogo discursivo que aponta para aquilo que pode e deve ser dito e aquilo que é silenciado.

A narrativa de *Chapeuzinho Vermelho* pode deixar nos leitores alguns rastros de imagens bastante significativos, já que apresenta uma “menininha encantadora e ‘inocente’ engolida por um Lobo” (BETTLHEIM, 2021, p. 235), diferentemente do que acontece com João e Maria, por exemplo, em que apenas há um plano da bruxa para devorá-los. Efetivamente, tanto a menina quanto a avó são devoradas pelo Lobo na história da Chapeuzinho.

Ao citar o conto de *Chapeuzinho Vermelho*, Santos e Moraes (2013) a considera como a mais famosa camponesa do mundo. A partir das narrativas ela ficou conhecida por seus principais objetos: uma cesta e seu capuz vermelho. Os autores apresentaram algumas obras pensadas em épocas distintas. São versões que trazem um novo sentido a cada narrativa, observando diferentes momentos e contextos sócio-histórico-culturais vivenciados. Cada nova narrativa traz uma versão típica referente a um período específico. Assim, conforme Santos e Moraes (2013, p. 131):

A versão Sobre a menina salva dos filhotes de lobo (1023), escrita por Egberto de Liege, referente à Idade Média; *Chapeuzinho Vermelho* (1697), de Charles Perrault, Período Clássico; Fita verde no cabelo (publicada pela primeira vez em 1964), de João Guimarães Rosa, e Chapeuzinho Amarelo (1979), de Chico Buarque, ambas representantes da ampla gama de versões modernas.

Na versão *Sobre a menina salva dos filhotes de Lobo* (1023), a narrativa fala sobre uma menina que foi batizada no Pentecostes e recebeu uma túnica de presente. Após isso, ela saiu sozinha e foi carregada por um lobo que a levou para uma toca onde estavam os filhotes. A intenção do Lobo era alimentar seus lobinhos, porém a menina foi abençoada no momento do batismo e graças a isso não foi devorada. Observa-se um período marcado pelas crenças em um ser soberano capaz de salvar do perigo todo aquele que acreditasse nele e fosse batizado (SANTOS e MORAES, 2013). Além disso, segundo uma liturgia religiosa, por exemplo, o Pentecostes é representado pela cor vermelha.

O conto apresentado por Perrault (2006), por sua vez, fala sobre uma mãe e uma filha que moram em uma floresta. A mãe pede para a filha levar um cesto de comida para a avó que está doente e mora do outro lado da floresta. No caminho, a menina é questionada pelo Lobo que quer saber para onde ela está indo. O Lobo, muito esperto, corre por um caminho mais curto e chega à casa da avó primeiro e finge ser a netinha. Antes da chegada de Chapeuzinho, assim, ele havia devorado a pobre senhora (SANTOS e MORAES, 2013).

O Lobo fica na cama à espera da menina que, ao chegar e acreditando ser sua avó, se deita com o Lobo e é devorada pela criatura. Neste contexto, na versão apresentada por Perrault, podemos observar que não há mais a crença na vigilância e proteção de um ser supremo. Há uma mudança no percurso do sentido. Ele passa a trazer, segundo Santos e Moraes (2013), uma reflexão de que era necessária uma certa racionalidade e seguir as normas impostas socialmente para não correr perigo. Bettelheim (2021, p. 236) diz que:

[...] o relato original de Perrault continua com um pequeno poema expondo a moral a ser extraída da história: que boas meninas não deviam dar ouvidos a qualquer tipo de pessoa. **Se o fazem, não é de surpreender que o lobo as pegue e devore.** Quanto aos lobos, estes vêm em muitas variações e, destas, os lobos gentis são os mais perigosos, especialmente aqueles que seguem as mocinhas nas ruas e até mesmo às casas. [grifos nossos]

Destacamos um trecho que nos parece articular pelos laços dos efeitos de sentido com aquilo que muitos de nós, possivelmente, já ouvimos após a notícia de alguns crimes praticados contra mulheres, por exemplo. “Mas se estava sozinha na rua a esta hora”, “Saiu com esta roupa também...” e outras bastante semelhantes. Há uma cadeia de sentidos que vão ganhando materialidade naquilo que pode ser dito e que são pontos de retomada a cada novo dizer.

Em *Fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa (1992), a narrativa fala de uma menina que foi à casa da avó levar doce em calda a pedido da mãe. Como já não existia mais lobo por aqueles lados, a menina tranquilamente e distraída seguiu o caminho mais longo, e ao chegar na casa da sua avó, sem a fita verde no cabelo que perdera na floresta, encontra sua avó bem debilitada.

Como não é nosso objetivo proceder à análise das variadas histórias que são produzidas a partir do ponto narrativo da *Chapeuzinho Vermelho*, apenas destacamos uma parte da história de Rosa (1992), pois apesar de o título da obra ser: *Fita verde no cabelo*, o qual, aparentemente, nada tem a ver com clássica história, o texto nos mostra um trecho que retoma o diálogo travado entre a menina e o lobo. Assim, observemos:

A avó estava na cama, rebufada e só. Devia, para falar agitado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: — “Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.”

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

— “Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!”

— “É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...” — a avó murmurou.

— “Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!”

— “É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta...” — a avó suspirou.

— “Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?”

— “É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha...” — a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez.

Gritou: — “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...”

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

Figura 4: Trecho de Fita verde no cabelo Fonte: Rosa (1992)

A avó diz para sua neta que já não poderá mais beijá-la e nem a abraçar; logo em seguida a vovozinha morre. A menina desconsolada grita pela avó e diz que ainda tem medo do Lobo (SANTOS e MORAES, 2013). A narrativa apresentada por Guimarães Rosa (1992) nos mostra que, novamente, há uma mudança na rede de produção dos sentidos, uma vez que, o Lobo não existe, e sim um medo que vem de dentro. A menina agora se sente sozinha ao ver a sua avó morrer e percebe que tem medo do desconhecido.

Parece importante perceber que a avó assume o lugar do diálogo que, originalmente, pertencia ao Lobo. Todas as questões dirigidas à avó marcam para o leitor as linhas antes preenchidas pelas perguntas feitas ao Lobo sobre a sua

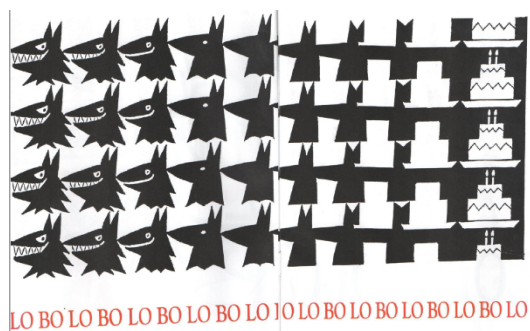
aparência e as suas intenções. Naquele encontro, a menina não é pega na “cilada” de uma ingenuidade supostamente moral, mas se depara com um suposto ensinamento da vida, a partir daquela senhora que mostra a forma mais dura do aprendizado, a morte. Isso se liga ao que o narrador apresenta ao leitor: “Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez”.

Consideramos os estudos de Bonotto (1999, p.221) em que ela ressalta que os sentidos do “Lobo Mau” residem na constituição da Memória Discursiva que se dá a partir de outros dizeres, daquilo que são os “já ditos”. Neste caso, há esse descolamento do medo, pois agora a menina se sente só e desprotegida devido à morte de sua avó.

O conto *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque⁶ (2003), apresenta uma menina que tinha medos, medos bobos de um Lobo que não existia e de tanto sonhar e imaginar o Lobo, acaba encontrando o tal do Lobo. No meio da história a menina perde o medo do Lobo. Ele se torna um lobo pelado, pois “um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo” (BUARQUE, 2003, sp.). O Lobo tenta recuperar a sua imagem, ser dono da situação. Ele grita, “umas vinte e cinco vezes”, EU SOU O LOBO para ver se o medo da menina retorna.

Segundo Bonotto (2003), é nesse jogo linguístico da repetição das sílabas que, meio sem perceber, LO-BO-LO-BO-LO se transforma em BOLO. No final da história a própria Chapeuzinho faz brincadeiras com outras palavras que estão ligadas aos medos cotidianos que ela tinha e também transforma sua realidade. Observemos o momento da transformação do Lobo.

Figura 5: Transformação do Lobo.



Fonte: Buarque (2003)

⁶ Você pode conhecer um pouco da história aqui: https://www.youtube.com/watch?v=IILLL_Avu30

De acordo com Santos e Moraes (2013), no período da Modernidade, com o deslocamento de alguns discursos, não era acentuado o discurso pautado na religião, sendo assim deu lugar à ciência. O medo passa a ser algo do inconsciente do sujeito. Observamos, então, que o discurso se materializa em cada contexto em que a narrativa foi produzida. Observemos, por exemplo, que a Chapeuzinho Amarelo aparece visualmente mergulhada em um universo de medos no “seu quarto”.

Figura 6: Chapeuzinho Amarela com medo



Fonte: Buarque (2003)

Ao fim, podemos compreender que justamente por existir uma rede de sentidos que são retomados, postos a circular e modificados, é interessante entender que o texto vai além da instância do código linguístico, e que a Análise do Discurso se faz uma ferramenta considerável para essa reflexão do processo de leitura que vimos propondo. Tal prática rompe com a ideia de leitura apenas como comunicação, pois existe uma materialização dos discursos constituídos pelo sujeito em cada momento histórico, sustentando uma ideologia, pois as “palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas e pode-se dizer que a formação discursiva é ideologicamente constituída. A formação discursiva é, pois, o lugar da constituição do sentido, da matriz do sentido” (BONOTTO, 2003, p. 56).

Assim, poderemos compreender o trajeto dos sentidos que faz surgir uma Chapeuzinho Vermelho “vítima” do Lobo mau, como na tradição dos contos clássicos e o surgimento do livro que é nosso objeto de estudo, o qual constrói uma Chapeuzinho Vermelho em outro lugar dentro do seu contexto histórico, dos dizeres que são possíveis em nosso tempo.

Todo discurso tem sua formação e caracterização ideológica. Bonotto (1999), em sua pesquisa, faz algumas reflexões sobre a discursividade e comenta sobre a constituição de novos sentidos dentro do processo sócio-histórico. Segundo a pesquisadora, baseada nos estudos de Pêcheux (1969), a discursividade se dá a partir do lugar social em que se ocupa, ou seja, não se trata de algo vazio, mas sim um discurso que se constrói de acordo com a forma ideológica em que se está inserido.

Ainda à luz das propostas de Michel Pêcheux, Bonotto (1999) ressalta que a produção do discurso depende da posição em que o sujeito ocupa e desta forma se dará a mudança de sentido. Sendo assim, essa formação discursiva e o sentido se dão a partir das ideias propostas pelo grupo social em que se está inserido.

Bonotto (1999) salienta sobre o discurso pedagógico e suas diferentes possibilidades discursivas. Ela fala sobre o discurso autoritário, muito usado pela família, onde é “inculcado” dizeres que não podem ser questionados e se torna um jogo de autoritarismo, quem manda e aquele que obedece. Desta forma, nos leva a refletir sobre as memórias que se construíram ao longo dos séculos em relação à imagem da Chapeuzinho Vermelho.

É possível identificar uma dada passividade que, segundo a pesquisadora, se estendeu ao longo do tempo, em que a figura da menina fica assujeitada a um poder dominador do lobo e uma discursividade autoritária da mãe, representante da família. Isso nos mostra uma organização social e as posições que os sujeitos ocupam e como cada lugar/posição “autoriza” o que pode ou deve ser dito. A mãe tem que ser aquela que orienta e a filha é aquela que obedece.

Ao mesmo tempo, segundo Bonotto (1999), para uma formação discursiva rígida, é necessária essa imposição, pois assim é dito sobre as consequências de não se cumprir determinada regra. Para a pesquisadora, desta forma, se constitui a construção dos saberes baseado no que já foi dito.

Entretanto, a autora também comenta que a infância se trata de um processo de maturação, por isso a criança pode ainda não compreender como organizar os saberes adquiridos, sendo assim se faz necessária a inculcação tanto do discurso pedagógico quanto da família. Assim, as Memórias Discursivas passam a ser construídas de forma gradativa.

Anteriormente, a responsabilidade de inculcar o discurso moralista era da família e da igreja. Logo, esse discurso se torna parte também da escola, desta forma o discurso pedagógico institucional passa a ser necessário dentro desse processo de moralização.

Assim, pode-se dizer que a função dos contos de fadas ou das histórias infantis, de maneira geral, é a de demonstrar pedagogicamente para a criança um saber a ser aprendido, sendo este mais facilmente entendido e assimilado, através da demonstração desse saber de uma dramatização, que uma presentificação do que deve ser inculcado. (BONOTTO, 1999 p. 61)

Diante disso, a autora reforça a função da Literatura Infantil, que tem essa potencialidade de inculcar questões relevantes que muitas vezes teriam uma difícil abertura para diálogo se não fossem por meio dos contos de fadas.

Dentro do mesmo universo, mas a partir de outros recortes, nosso objetivo não é aprofundar nesse campo, mas observar alguns pontos dentro do viés da nossa pesquisa, que apresentam os possíveis sentidos que podem ser apresentados quando uma rede de memórias é tomada como prática discursiva em anúncios publicitários. Isso porque, segundo Brandão (2004, p. 95):

não há campo discursivo insular, [...] o universo discursivo é dotado de uma intensa circulação de uma região do saber para outra. Essa circulação se caracteriza pela sua instabilidade, ocorrendo trocas bastante diversificadas conforme os discursos e as circunstâncias concernidas.

Witzel (2010) faz uma investigação sobre discurso, memória e identidade da Chapeuzinho Vermelho diante do olhar publicitário, por exemplo. Ele ressalta que a publicidade tem um potencial em apresentar um discurso pautado em questões que podem e devem ser ditas, as quais penetram nossas vidas como verdades, ou seja, participa do nosso cotidiano.

Consequentemente, para muitas pessoas se tornam valores e princípios a serem seguidos, onde é preciso ser jovem e bela para ser feliz. Assim, o discurso publicitário faz com que “...as coisas ditas ali produzem verdades, procedimentos reguladores que se infiltram no nosso cotidiano, [...] valores sociais da nossa sociedade, valores [...] atrelados à felicidade, juventude, sucesso, beleza e saúde.” (WITZEL, 2010 p. 1)

Como já apresentamos anteriormente, a história de *Chapeuzinho Vermelho* foi apresentada em sua primeira versão de forma sangrenta por Charles Perrault (1628-1703), sem contar toda a tradição oral, anos depois tomou maior proporção com a versão dos irmãos Grimm (1812) e o final não era tão aterrorizante. Portanto, essa mudança colaborou para a formação de novos dizeres em torno dessa narrativa.

Sendo assim, concordamos quando Witzel (2010, p.3) fala sobre a rede de memórias que nos leva a construir e reconstruir novos sentidos. Se qualquer formulação de discurso “remete a outras formulações que falam antes [...], de modo independente, a memória discursiva funciona, [...] requisitando que os discursos e as palavras já tenham sentidos, nas formações discursivas, para que façam sentido na enunciação”.

Desta forma, surgiu uma variedade de releituras que possibilitou a construção de novos sentidos para o conto da Chapeuzinho, entre elas a publicidade que nos cerca. Neste caso, a publicidade é uma ferramenta que também vem mostrando a possibilidade das cadeias discursivas que trabalham com o retorno de um dito, mas diferente do que já foi.

Para Witzel (2010) os textos midiáticos, produzidos pela mídia como propaganda, têm em sua funcionalidade apresentar novos sentidos embasados nas Memórias Discursivas. Logo, faz com que se tornem processos de identificação para cada indivíduo, produzindo assim uma nova identidade. No entanto, Witzel (2010) destaca que:

Efeitos identitários que se imbricam com as representações da realidade produzidas e reproduzidas discursivamente pela mídia, de um modo geral, e pela publicidade, de um modo particular. Justamente, porque constrói imagens simbólicas e sociais, investidas de uma multiplicidade de sentidos, a publicidade atua de forma ímpar

recuperando, reforçando e reconstruindo identidades mediante a apresentação de paradigmas, em face dos quais os indivíduos percebem-se em relação a si mesmos e em relação aos outros. (WITZEL 2010, p.4)

Podemos perceber, por exemplo, como Silva (2016) apresenta uma imagem em que partindo da Memória Discursiva nos leva ao clássico conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. Desta forma, a pesquisadora fala que uma imagem não vem de forma solitária, mas traz consigo um emaranhado de discursos que se constituíram ao longo dos séculos. A imagem refere-se a uma figura feminina da atualidade, e Silva (2016) mostra se tratar de um anúncio publicitário, que o calendário produzido pela empresa de bebida Campari, em 2008, traz para o público a imagem de uma mulher vestindo roupas brancas e um vistoso capuz vermelho. Ao que parece, segundo a autora, a moça é apresentada em “um ambiente mítico, [...] lareira acesa, e alguns raios ao fundo. Em uma das mãos, a jovem segura uma garrafa de bebida e na outra a corrente que está presa ao pescoço de um lobo que rosna ferozmente. (SILVA, 2016 p.7).

Desta forma, Silva (2016) nos leva a observar que mesmo sem nenhum texto ou enunciado, conseguimos observar o diálogo que relembra a narrativa de chapeuzinho vermelho. Porém, podemos observar que agora não se trata daquela menina inocente e desprotegida do conto original, mas sim uma releitura considerando o novo contexto histórico social em que estamos inseridos, onde a mulher tem um novo papel agora, o de independência e liberdade.

Devemos dizer que uma observação mais longa poderia encontrar em várias oportunidades a rede discursiva publicitária trazendo esse fio de sentido a partir da personagem de capuz vermelho e, considerando o que pode e deve ser dito em nosso tempo e em nossa sociedade, é possível verificar a reorganização das posições sujeito. Assim, observemos mais dois exemplos, além daquele relacionado a Campari.

Figura 7: Propagandas com Chapeuzinho Vermelho



Fonte: <https://carocodejaca.wordpress.com/2011/05/18/a-chapeuzinho-da-publicidad/>

Neste momento surge a figura da Chapeuzinho como sujeito e se constitui um novo sentido para tal narrativa. O Lobo perde sua posição de dominador, dando lugar ao controle feminino. Diante disso, concordamos com a pesquisadora quando ela afirma que: “No anúncio há um deslocamento de sentidos que parte da imagem em questão, conservando de certa maneira seus traços, mas apagando outros, de forma a produzir um novo discurso. (SILVA, 2016 p. 8)

A partir destas reflexões, consideramos então que dentro do contexto midiático os contos também trazem um leque de oportunidades para significar e dar outras ressignificações. Novos sentidos surgem e outros discursos são construídos, ecoando assim o que já foi dito mediante a Memória Discursiva.

3 UMA CHAPEUZINHO VERMELHO: ESBOÇO ANALÍTICO

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sobre o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento.

(Eni Orlandi)

Neste capítulo faremos um recorte analítico do nosso objeto de pesquisa, o livro literário da autora Marjolaine Leray, *Uma Chapeuzinho Vermelho*. Vamos falar sobre a escritora, trazer algumas reflexões descritivas relacionadas ao livro e suas ilustrações. Analisaremos assim o contexto em que esse material foi pensado, retomando o conceito de Memórias Discursivas dentro da perspectiva da Análise do Discurso, além também de observar sobre a movência dos sentidos.

3.1 Pontos iniciais: condições de produção

Nosso objeto de pesquisa, o livro *Uma Chapeuzinho Vermelho* é uma produção literária infantojuvenil da escritora francesa Marjolaine Leray. A obra é uma releitura do clássico dos contos de fadas, *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault (1667).

Marjolaine Leray nasceu na França em 1984, em uma pequena cidade no noroeste do país da França, e se mudou para Paris para estudar comunicação visual na escola Duperré. Leray é autora de várias obras para o público infantojuvenil, dentre elas está o nosso material de pesquisa.

Segundo a ficha catalográfica, a obra *Um petit Chaperon rouge*, título original do livro *Uma Chapeuzinho vermelho*, foi escrita em 2012. O livro foi traduzido por Júlia Moritz Schwarcz, revisado por Luciane Gomide e Viviane Mendes, com a composição de Natália Yonamine. A obra teve sua primeira edição pela editora Companhia das Letrinhas, em São Paulo.

Leray também atua como designer gráfica e já recebeu vários prêmios. Entre eles está o prêmio Amadora BD que recebeu, em 2018, o título de melhor ilustradora

estrangeira pelo álbum *Um Capuchinho Vermelho*, publicado na coleção Orfeu Mini. Outro detalhe interessante é que este foi o primeiro livro que Marjolaine Leray escreveu e ilustrou. Uma narrativa que nos leva a viajar por um caminho ilustrado e cheio de surpresas.

Antes de adentrarmos na investigação do nosso objeto de pesquisa, precisamos retomar alguns conceitos da Análise do Discurso e da Memória Discursiva; além também da relação entre palavra e imagem e formação de leitores.

Segundo reflexões que trouxemos anteriormente, na Análise do Discurso objetiva-se o conceito de analisar a língua em seu contexto materializado, já que “o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza” (BRANDÃO, 2004, p. 46). Considerando sempre o período histórico, social, cultural e ideológico em que está inserido. Desta forma, permite inúmeras possibilidades de trazer novos sentidos e ressignificações.

Na Memória Discursiva considera-se aquilo que já foi dito. De acordo com Orlandi (2002), trata-se de algo que veio antes, falado em outro lugar, ou seja, um saber que retoma dizeres anteriores. Sendo assim, vamos analisar, alguns pontos contidos no nosso objeto de pesquisa, o livro literário *Uma Chapeuzinho Vermelho*, partindo assim da rede de Memória Discursiva. Esses pontos são discursos relacionados ao medo, lugar do feminino e da infância.

Em relação à palavra e a imagem, destacamos a potencialidade que a imagem tem em mostrar as transformações que são narradas ao longo de uma história. Ramos (2011) ressalta que esse diálogo entre a palavra e a imagem possibilita maior compreensão, principalmente para as crianças em fase de alfabetização. A autora discorre sobre a importância das imagens no processo de assimilação. Desta maneira, consideramos que a ligação entre palavra e a imagem na Literatura Infantil auxilia na construção dos saberes, além de estimular a imaginação.

Consideramos, então, que a Literatura Infantil tem um papel importante para a formação de leitores, pois a partir da leitura, a criança terá habilidades na escrita e também um vocabulário ampliado, tendo maior possibilidade de se tornar um leitor crítico, que consegue desenvolver novos conceitos, mesmo que o papel da literatura

não se restrinja ao aspecto meramente funcional e utilitário. Desta forma, a pesquisadora Cademartori (2010) diz que:

A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações, sim. Mas essa não é a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor. Mesmo sem precisar discorrer sobre a função da literatura, sabemos que é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – que a torna importante para uma criança. (CADEMARTORI, 2010 p. 7)

Portanto, a Literatura Infantil é uma ferramenta significativa para esse processo de formação de leitores, em que é possível construir um espaço em que os leitores tenham um olhar para novas possibilidades, ideias e busca de novos sentidos.

3.2 Sobre uma possível leitura

A minha apreciação pela Literatura Infantil vem desde quando eu era ainda muito pequena. Ao ter essa oportunidade de fazer uma pesquisa e investigar a rede de Memórias que esse contato possibilita, me deixou motivada.

A versão que vamos analisar a partir de agora apresenta uma Chapeuzinho bem diferente daquela que se sujeitou ao discurso dominador do Lobo mau. Convido você para mergulhar nessa aventura investigativa e conhecer os novos sentidos trazidos por esta narrativa.

Uma Chapeuzinho Vermelho trata-se de uma versão que apresenta apenas dois personagens, um Lobo e uma menina, que se sente segura e dona de si, mesmo diante de um desconhecido e temido mau.

Figura 8: Capa e quarta capa



Fonte: Leray (2012)

A capa do livro é a apresentação inicial da história, é a partir dela que o leitor começa a se interessar pela narrativa. No caso do nosso objeto de pesquisa, a autora e ilustradora Marjolaine Leray exhibe traços de uma ilustração feita a partir de rabiscos vermelhos. São traços e linhas nos quais se constrói uma nova rede de sentidos. Traços que nos fazem lembrar de desenho em um universo infantil.

Na quarta capa, a Chapeuzinho parece se posicionar cercada por seu mundo vermelho, mas tentando agora se localizar em um espaço desconhecido, o mesmo lugar para onde ela dá o primeiro passo na capa, mostrando o contraste das cores. Desta forma, podemos observar que o livro ilustrado nos leva a questões que o estrito texto escrito não nos levaria.

Outro ponto que se faz importante ressaltar na capa é a presença do artigo “UMA”. A autora, ao usar “UMA”, nos leva a refletir sobre uma personagem com atitudes ainda desconhecidas. Mesmo fazendo uma busca em nossas memórias, a narrativa não se trata daquela Chapeuzinho que conhecemos de versões anteriores, mas aponta que algo ainda não definido poderá acontecer.

No entanto, não se trata de “A”, mas sim de “UMA” Chapeuzinho, um novo sentido e uma nova ressignificação para o que já foi dito. “A” Chapeuzinho já é supostamente conhecida, como pode indicar o uso gramatical do artigo definido. Contudo, o título dado à obra convida o leitor a conhecer outra menina, “UMA” Chapeuzinho. A quarta capa parece reforçar essa ideia ao afirmar para o leitor que se trata de “Uma Chapeuzinho Vermelho como você nunca viu”. Destacamos aí a interpelação direta do leitor ao ser usado o pronome “você”.

Além disso, vale ressaltar a guarda e folha de rosto que conjuntamente fazem parte da leitura do livro ilustrado, e ainda nos dá pistas em relação à narrativa que está por vir. Observando cada parte da anatomia do livro ilustrado a leitura fica mais rica e atenta aos detalhes.

Neste momento, retornamos ao conceito da Memória Discursiva, onde estamos marcados com aquilo que já foi dito antes. Este conceito nos leva em direção aquela menina indefesa, que sai pela floresta adentro para visitar e levar uma cesta de doces para sua avó. Agora não se vê a menina sob a instrução de sua mãe, não há um narrador, nem sequer uma floresta.

Figura 9: Guarda e folha de rosto



Fonte: Leray (2012)

Porém, nesta narrativa o que encontramos é “Uma” Chapeuzinho sem a cesta e caminhando sobre um risco preto no chão, em que a levará a ter um encontro com o inesperado (ou esperado?) Lobo mau. Será que de fato ele sempre estará lá e será um perigo eminente? Ainda não sabemos. Observamos, agora, a construção de um novo sentido, onde as marcações se dão por cores, o vermelho simboliza a Chapeuzinho e o preto o Lobo.

Figura 10: Encontro entre Chapeuzinho e o Lobo



Fonte: Leray (2012)

Tranquilamente, a menina passa pelo Lobo e não se importa, ou simplesmente ignora a presença dele. O Lobo, por sua vez, em seu instinto constituído de mau, captura Chapeuzinho; em seguida ela começa a gritar: “Ai, Ai!” (LERAY, 2012 p.4). Neste ponto, observamos o início do uso da tipografia⁷, uma

⁷ Conjunto de procedimentos artísticos e técnicos que abrangem as diversas etapas da produção gráfica. Técnica usada para a formatação de estilos e arranjos visuais gráficos.

técnica em que a fala é representada pela cor que representa a menina, o vermelho. Outro detalhe que chama a atenção é a letra cursiva, em que seguem os traços de uma escrita manual, quase infantil, seguindo os rabiscos trazidos no início da narrativa pela autora.

Figura 11: Lobo captura Chapeuzinho



Fonte: Leray (2012)

Nessa cena, o Lobo assume seu lugar dentro do discurso original onde ele tem uma posição assimétrica de força e controle da situação; mostrando assim sua autoridade ao questionar a Chapeuzinho “Aonde você vai?” (LERAY, 2012 p.4). Ao trazer a resposta da Chapeuzinho: “Para a casa da vovozinha.” (p.4), a autora permite uma amarração da Memória Discursiva contida no diálogo na história original, em que os dois personagens se cruzam na floresta e acontece esse primeiro encontro.

Outro fator interessante é marcado pela alternância de cores, quando o Lobo tem seu momento de fala e o texto é marcado pelo preto, já na vez da Chapeuzinho o vermelho se destaca.

Figura 12: Início do Diálogo entre o Lobo e Chapeuzinho



Fonte: Leray (2012)

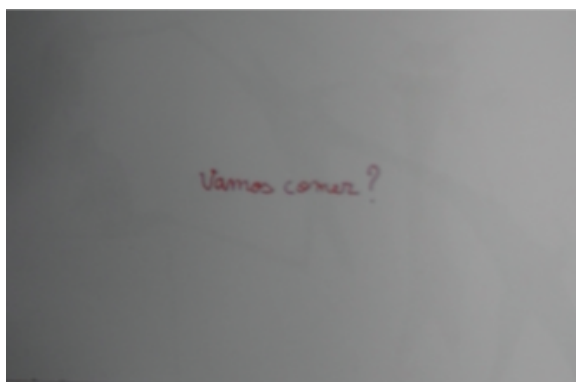
Seguindo os fatos, Chapeuzinho é levada para outro local dentro do espaço em branco trazido pela narrativa. A menina é colocada em um objeto elevado que se assemelha a uma mesa, ou seja, algo ou alguém será servido como refeição.

Neste instante, surge um questionamento, “Vamos comer?” (LERAY, 2012 p.9), que devido à tipografia usada na história, trata-se da fala de Chapeuzinho, pois o texto é marcado pela representatividade de sua cor.

Vimos também, trajando-se de um avental/guardanapo, o Lobo que se prepara para devorar a menina. Sempre com os olhos expressivos, ele é demonstrado nas primeiras cenas da narrativa como um sujeito controlador e imponente, basta observarmos também a proporção de tamanho entre as personagens.

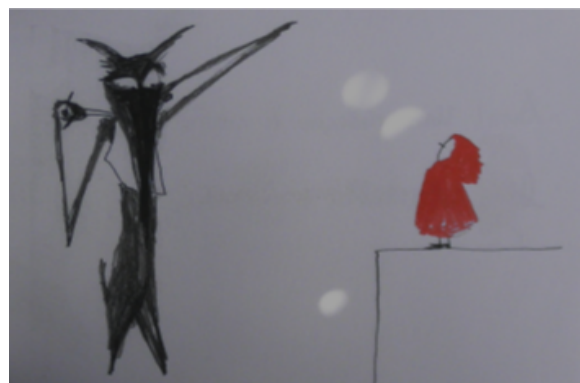
Outro ponto que se destaca nesta cena é a postura da Chapeuzinho frente ao Lobo. Ela se posiciona com a cabeça erguida e uma conduta destemida, fica frente ao “perigo” e encara a situação encorajada, e sem receio ao mau que lhe afronta. Logo, concordamos quando (Orlandi, 2002 p. 40) diz: “Na relação discursiva, são imagens que constituem as diferentes posições.” Sendo assim, percebemos um novo sentido sendo constituído a partir da imagem da Chapeuzinho.

Figura 13: Vamos comer?



Fonte: Leray (2012)

Figura 14: Lobo se preparando para a refeição

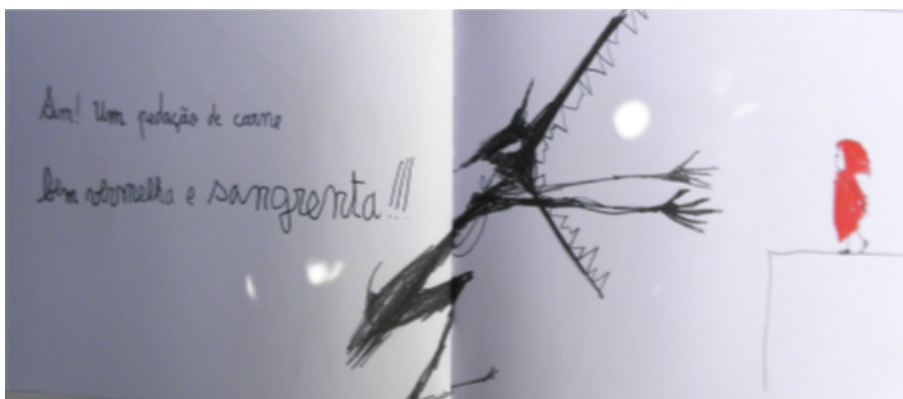


Fonte: Leray (2012)

Agora, surge o grande acontecimento, o Lobo revela de fato o seu plano que é devorar a menina. Neste momento, não há casa da vovozinha, o cenário é simples e propício para que “... um pedaço de carne bem vermelha e sangrenta” (LERAY, 2012 p. 11), seja engolido ferozmente.

No entanto, a narrativa reafirma uma postura firme e valente da menina, que mesmo estando sobre a mesa e sendo agora o objeto a ser devorado, continua firme. Num instante, em um simples gesto, ela dá um passo para trás, mostrando sua tranquilidade em relação à situação.

Figura 15: Ataque do Lobo



Fonte: Leray (2012)

Nesta passagem, podemos observar a quebra de expectativa do Lobo, pois ele acreditava que estava amedrontando a menina. Em um olhar desacreditado perante esta situação, ele se vê diante de uma exclamação típica do conto de Perrault.

Outro detalhe interessante é a fala da Chapeuzinho mantida do texto original de Leray (2012), pela tradutora Júlia Schwarcz, ao manter o uso da expressão francesa “Ualá!” (LERAY, 2012 p.13). Ao se pronunciar desta forma, a menina rompe a tensão, pois a fala ocorre após o momento em que o Lobo mostra seus dentes afiados com a intenção de devorá-la. É possível ver um Lobo incrédulo, diríamos, de “queixo caído”, com um olhar de espanto. Sem contar a articulação corporal da garota que parece zombar do Lobo. Nesse instante, ocorre então a quebra da rede de antecipação do leitor, quando ele já imagina uma cena de destruição e desespero total da menina.

Figura 16: Retomada ao diálogo original



Fonte: Leray (2012)

Logo adiante, percebemos a retomada bem próxima dos textos clássicos de Perrault e irmãos Grimm. Uma fala que assim como em todo o livro é marcada pela tipografia onde é ressaltada a cor do ou da personagem que participa do diálogo. Além disso, mais uma vez, trazemos o nosso leitor para observar os olhos do Lobo. A ilustração nos leva a deduzir que ele, por um instante, admira a si próprio ao observar suas orelhas tão grandes, e responde: “É para te escutar...” (LERAY, 2012 p.15).

Observamos, outra vez, a postura da menina. Ela, agora, com a cabeça bem erguida, tranquila, porém, muito atenta e ativa, ouve a resposta do Lobo, que se mostra admirado com sua aparência. Um “bate-papo” que, devido ao uso de reticências, irá prosseguir. Isso acaba por sinalizar para a rede de memória do diálogo entre Chapeuzinho e o Lobo na casa da vovó, muito próximo da narrativa clássica.

Figura 17: É para te escutar



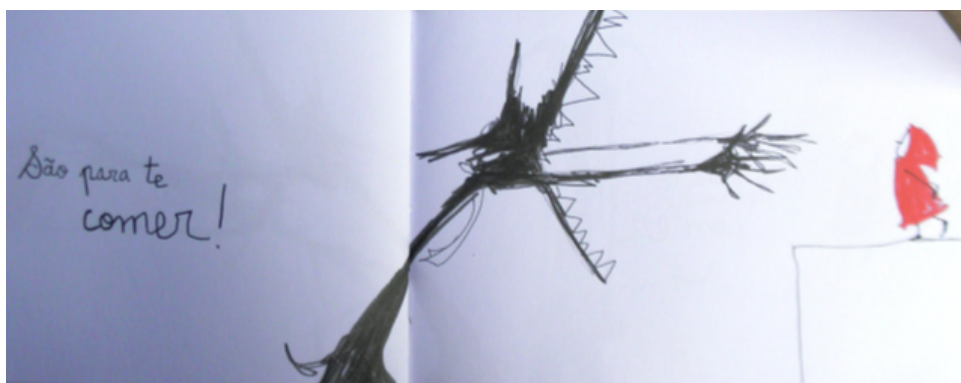
Fonte: Leray (2012)

Logo, o diálogo prossegue e a menina faz suas indagações ao Lobo: "Você também é bem peludo! E tem uns olhos bem grandes, sabia?" (LERAY, 2012 p.17 e 19). De repente, de forma audaciosa e com muita intimidade a ponto de tocá-lo, Chapeuzinho abre a boca do Lobo e diz: "Gente, que dentes!" (LERAY, 2012 p.21). Interessante observar o uso da forma "Gente" para falar dos dentes do Lobo. Isso

nos leva a entender que a menina estava se sentindo em casa e bem confortável na presença do, até então, temido Lobo mau.

Surge agora uma retomada da Memória Discursiva, pois o Lobo se posiciona como o sujeito da história original e grita “São para te comer!” (LERAY, 2012 p.23). Por um instante, parece que a história voltará ao curso narrativo já conhecido, mas observamos que se confirma um novo sentido para aquilo que já foi dito, ou seja, nesta narrativa não há uma menina indefesa e assujeitada ao poder do Lobo. Há uma nova versão da Chapeuzinho! Vale ainda ressaltar que ela se manteve ao longo da narrativa em uma postura segura e tranquila, observamos que agora não foi diferente.

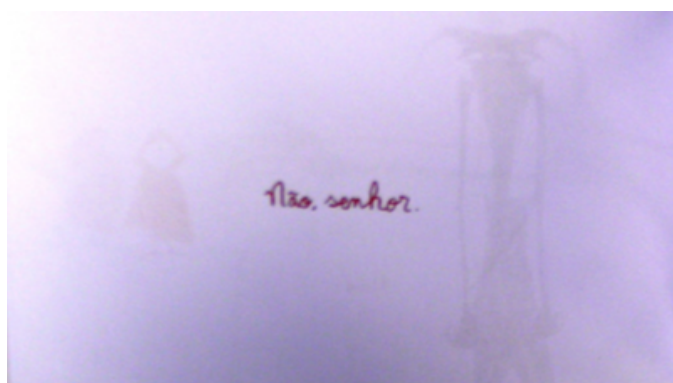
Figura 18: Ação do Lobo



Fonte: Leray (2012)

Neste momento daremos destaque às partes verbais, onde finalmente Chapeuzinho se posiciona como sujeito nesta história. Agora dona de si, a menina nega se submeter aos desejos e caprichos do Lobo, e de forma bem sutil, porém firme, diz: “Não, senhor”.

Figura 19: Reação da Chapeuzinho



Fonte: Leray (2012)

Verificamos, assim, que ela insiste em “interromper” o curso tradicional do sentido com sua voz, suas perguntas e sua chance de, enfim, poder dizer algo que de fato possa frear a ação do Lobo, que perpassou por várias narrativas ao longo dos séculos.

Ainda, seguindo sua sagacidade, Chapeuzinho faz uma constatação “vexaminosa” para os padrões de higiene modernos ao dizer que o Lobo tem mau hálito. Desta forma, a menina, coloca o Lobo em um lugar desconfortável. Diante disto, percebemos uma inversão de posições, em que agora a menina tem o controle da situação e não mais o Lobo.

Figura 20: Eu?



Fonte: Leray (2012)

Novamente, destaca-se o olhar do Lobo, agora cabisbaixo e com um semblante desestabilizado diante dos afrontamentos da menina. O Lobo acaba se localizando, neste momento, em uma posição de desentendimento diante da situação incomum em que se passa. Encontramos nessas cenas personagens (menina e lobo) que passam por um contraste entre suas posturas.

Figura 21: Não?

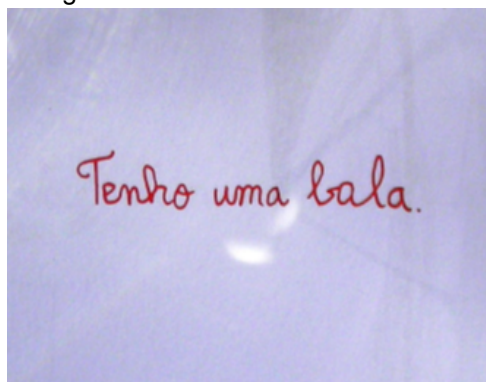


Fonte: Leray (2012)

Ressaltamos o enunciado em vermelho. A fala de Chapeuzinho mostra o posicionamento de uma menina que não teme o Lobo, porém tenta persuadi-lo com suas palavras, oferecendo-lhe uma bala.

Fazemos, então, uma retomada às memórias, toda a rede discursiva, sobre aceitar comida de estranhos, um discurso que passa de geração em geração, porém agora fica no esquecimento, e o Lobo se achando ainda em sua posição de domínio, acredita que “conhece” e confia na inocência da menina, que por sua vez, acaba aceitando a bala.

Figura 22: Tenho uma bala



Fonte: Leray (2012)

Figura 23: Aceitando algo de “estranhos”



Fonte: Leray (2012)

Contudo, fica apontado que ela não é “A” Chapeuzinho, e sim “Uma” Chapeuzinho. Parece importante compreender que o Lobo confia naquilo que ele julgava conhecer, “A” Chapeuzinho e aceita a bala porque ela não seria desconhecida. Por outro lado, o leitor pode ver que, agora, é ela quem dita as regras, pois simplesmente diz “Engole” (LERAY, 2012 p.31) e o Lobo cumpre, seguindo suas ordens. Um momento de tensão para o leitor, pois “Uma” Chapeuzinho está prestes a exterminar o temido Lobo.

Mais uma vez, destacamos o olhar do Lobo. Agora desesperado, porque foi enganado, pela até, então, indefesa menininha. Ele começa a desfalecer, talvez envenenado pela bala vermelha que aceitou de uma “desconhecida”. O Lobo se contorce como se estivesse se engasgando, sufocando-se, enfim... são indagações que fazemos diante de tal narrativa.

À vista disso, Chapeuzinho inclina seu corpo para ver de perto se de fato ela conseguiu o que queria. E o que realmente ela queria? Eliminá-lo? Ou mostrar que

ela não iria se sujeitar aos seus desejos? São questões que talvez possamos analisar em outra pesquisa.

Figura 24: Fatal



Fonte: Leray (2012)

Observamos a tranquilidade da menina, aparentemente sua estratégia de acabar com o Lobo deu certo. Realmente foi intencional? Ou apenas um engasgo? De acordo com sua última fala, julgamos uma certa intencionalidade em seus atos.

Finalmente, há concretização do deslocamento dos sentidos entre Chapeuzinho e o Lobo. Observamos ao longo dessa investigação que a partir da Memória Discursiva vamos acumulando discursos já ditos, porém durante o esquecimento fazemos novas ressignificações, construindo novos sentidos, causando uma movência entre a posição dos sujeitos. Orlandi (2002) salienta que:

[...] a memória discursiva sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Resta acentuar o fato de que esse apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem. (ORLANDI, 2002 p. 54)

Esse momento está marcado pela subjetividade de uma menina que se posiciona de frente para o leitor e mostra que ela não estava disposta a se submeter ao domínio do Lobo mau. Ela desestabiliza o discurso dele e seu lugar de poder, se colocando agora neste lugar até então não ocupado por uma menina.

Ela também desestabiliza o leitor e a ideia de uma infância inocente e ingênua, passa agora por um deslocamento, que coloca o ser infantil no lugar de agente de ações que podem provocar desconforto.

Figura 25:Tolinho.



Fonte: Leray (2012)

Notamos, no decorrer da narrativa deste livro ilustrado, que Leray (2012) em vários momentos, se não todos, trouxe a marcação materializada da rede de memórias. Vimos também diversas possibilidades de se analisar um livro literário. E mediante a luz da AD concordamos que:

A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico.” (ORLANDI, 2002, p.26).

Desse modo, compreendemos que para a Análise do Discurso o texto não traz uma verdade absoluta, porém abre interpretações em diferentes pontos e contextos. Esta investigação nos possibilitou compreender melhor que a leitura de um livro literário vai além do simples fato de codificação e decodificação, ela nos dá condições de passear por novas experiências e conhecer novos sentidos. Isso faz com que o texto literário seja um bom lugar para observarmos as movências dos sentidos, a presentificação dos ditos e a formação de um espaço para uma prática de leitura não utilitarista.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho trouxemos algumas reflexões sobre a Literatura infantil e os impactos significativos deste gênero textual para a educação. Realizamos uma investigação sobre a rede de Memórias Discursivas e as práticas de leitura dentro do nosso objeto de pesquisa, o livro literário *Uma Chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray, mas não nos limitamos a ele, uma vez que optamos por trabalhar com a formação de um arquivo.

Nossa proposta com essa análise foi investigar e refletir sobre algumas questões, nas quais são: O que é e como se dá a constituição da Memória Discursiva no texto pesquisado? Quais os jogos de sentido construídos a partir da posição sujeito do Lobo e da Chapeuzinho? Como o aspecto visual/imagético interfere na produção dos sentidos? Esses pontos nortearam e nos conduziram ao longo de nossa pesquisa.

Consideramos, então, que nosso objetivo foi alcançado. Uma vez que, ao perpassar, por cada cena do livro, observamos o jogo de sentidos que foi se construindo, e logo o desfecho que se deu no deslocamento da posição entre os sujeitos Chapeuzinho e o Lobo. E, para além disso, todo o caminho trilhado pôde apresentar a costura dada ao tecido discursivo a partir das narrativas sobre a Chapeuzinho Vermelho.

É interessante destacar que os aspectos visuais trazidos nesta obra nos fizeram perceber que a história não começa apenas dentro do livro, mas sim, ela está introduzida em toda a sua anatomia. Um olhar atento ao visual/imagético, que nem sempre faz parte das práticas de leituras.

Mediante esta apuração, concluímos ainda que é dentro do espaço de memórias compartilhadas que nos faz ter compreensão, ou seja, torna o discurso legível. Porém, ao mesmo tempo podemos reorganizar o discurso já dito e introduzir um novo sentido.

Buscamos um diálogo que trouxesse algumas reflexões sobre as relações de sentido que nosso objeto de pesquisa pudesse apresentar. Partindo assim do pressuposto da Memória Discursiva, observamos que os discursos trazidos na releitura apresentada demonstram um deslocamento de sentido até então

constituído por um discurso anterior, autoritário e validador de uma voz dominadora materializada na figura do Lobo.

Desta maneira, consideramos que a constituição das memórias se dá a partir de acontecimentos anteriores. Tais pontuações respondem nossas inquietações iniciais, mas, nos levam a observar que essa linha tem um campo vasto de possibilidades que podem apontar para outros recortes.

Já o embasamento teórico, que selecionamos, trouxe algumas vertentes. Observamos que cada versão traz em si o contexto sócio-histórico-cultural vivenciado. À luz da Análise do Discurso compreendemos que cada leitura nos leva a uma particularidade, pois a AD é um campo linguístico em que podemos analisar em que momento ideológico foram construídos tais discursos. Desta forma, considerando a Literatura Infantil, nós podemos perceber que cada versão reflete a construção social em que o autor está inserido e o que se deseja passar com a narrativa.

No decorrer do nosso trabalho, apresentamos os deslocamentos de sentidos que se dão em relação ao sujeito e ao assujeitado, considerando assim as Memórias Discursivas. Ao investigar essas questões em nosso material de pesquisa, concluímos que a tradição histórica que foi imposta para a Chapeuzinho ao longo dos séculos se desfaz e podemos conhecer um novo sentido. Agora ela passa a ter um potencial de assumir uma posição de sujeito e se libertar do discurso moralista. Surge, assim, uma ressignificação de uma Chapeuzinho destemida.

No desenrolar da nossa pesquisa, surgiram algumas limitações. Percebemos que o âmbito da Literatura Infantil ilustrada possui um campo extenso de informações. No entanto, fizemos apenas um pequeno recorte para que pudéssemos refletir e repensar algumas práticas de leitura principalmente dentro do espaço escolar. Em contrapartida, nosso trabalho pode nos levar a pensar em futuras pesquisas, novas ideias que nos levarão para outros horizontes.

Percorremos um caminho que nos possibilitou ver que a Literatura Infantil tem um grande potencial, o qual contribui para a formação da criança leitora e não apenas decodificadora. Este recorte pesquisado nos fez observar que o sentido trazido pelo sujeito em uma narrativa não é fixo, e sim são produzidos de acordo com cada contexto em que se estiver inserido.

Desta maneira, ao trabalhar este gênero textual no ambiente escolar, a criança terá acesso a diferentes formatos culturais, sociais e comportamentais. Um leque de possibilidades que poderão somar para a constituição de um sujeito crítico e reflexivo. Esperamos que nossa pesquisa contribua para a formação de educadores, possibilitando assim a construção de diversas pontes para o saber.

Referências

AMORIM, Marcel Alvaro de *et al.* **Literatura na escola**. Editora Contexto. São Paulo - SP, 2022.

BLOG, Spot. Disponível em: <http://sempreversoes.blogspot.com/2011/03/chapeuzinho-vermelho-perrault.html>
Acesso em: 27 de dezembro de 2022

BLOG, Wook. Disponível em: <https://www.wook.pt/autor/marjolaine-leray/1734341>
Acesso em: 20 de dezembro de 2022

BONOTTO, Marhta E. K. Kling, CRB-10/755. **Chapeuzinho Amarelo: um novo sentido para uma velha história**. Revista Em Questão. Porto Alegre v.9 n.1 p. 55-68, jan\ jun 2003

_____. **As várias reescrituras de Chapeuzinho Vermelho: velhos e novos sentidos**. Dissertação. UFRGS: Porto Alegre, 1999.

BOOKS, Google. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=7PI6EAAQBAJ&pg=PT35&lpg=PT35&dq=a+menina+salva+dos+filhotes+de+lobo+Egberto&source=bl&ots=PULsG-YX3Z&sig=A_CfU3U2c8bxKnOf27tiVb14WGZz_HKV1qA&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjssIWfw5r8AhXuppUCHa_sBpYQ6AF6BAgkEAI#v=onepage&q=a%20menina%20salva%20dos%20filhotes%20de%20lobo%20Egberto&f=false
Acesso em: 20 de dezembro de 2022

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. Editora e Livraria Brasiliense - Tatuapé - SP, 2010.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso Versus Análise de Conteúdo**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez;15(4):679-84.

FARIA, Maria Alice. **Como Usar a Literatura Infantil na Sala de Aula**. Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.) (coleção como usar na sala de aula) Bibliografia. 5.ed. - São Paulo: contexto, 2009.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. Editora Claraluz, 2007.

FERREIRA, Jailma da Costa; QUEIROZ, Fernando Soares Queiroz, J. (2020). **A ilustração e a palavra: a narrativa visual de “Uma Chapeuzinho Vermelho”, de Marjolaine Leray**. SOCIOPOÉTICA, 1(22), 37–46. Recuperado de <https://revista.uepb.edu.br/SOCIOPOETICA/article/view/261>

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LERAY, Marjolaine. **Uma Chapeuzinho Vermelho**. Trad. Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. SESI-SP Editora - São Paulo-SP, 2018.

MOURA, Maria Cristina de Andrade. “**O Discurso e a Memória Discursiva na Formação da Narrativa Infantil**”. In: Revista Pandora Brasil - Julho de 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Literatura** - Cortez Editora - SP 2008.

_____. RODRIGUES, Suzi Lagazy. **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e Textualidade** - Editora Pontes 2006.

PERRAULT, Charles. **Um conto de fadas Chapeuzinho Vermelho**. Rio de Janeiro Expresso Zahar, 2010

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis Caminhos para ler o texto visual** – Editora Autêntica, 2011. ...

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni - **Metodologia da Pesquisa** - 2º Edição 2009

ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo** - Rio de Janeiro – Editora Nova Fronteira, 1992.

SALES, Myrian Conceição Crusoé Rocha. **A Memória Discursiva na Narrativa do Conto de Fadas “A Bela e a Fera”**. Revista Pandora Brasil, nº 44 - Julho de 2012.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Heloisa Medeiros. **Discurso Entre Imagens: Chapeuzinho vermelho na atualidade**. Revista ao Pé da Letra, Paraíba. Volume 18.2 - Versão Online- ISSN 1984-7408, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed., 4ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2022.

WITZEL, Denise Gabriel. **Discurso, memória e identidade: ser chapeuzinho vermelho na publicidade**. Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos 23 a 26 de agosto de 2010

ANEXO A – Chapeuzinho Vermelho – Autor: Charles Perrault (1697)

(Figura 26: Chapeuzinho Vermelho)



Havia, numa cidadezinha, uma menina que todos achavam muito bonita. A mãe era doida por ela e a avó mais ainda. Por isso, sua avó lhe mandou fazer um pequeno capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada, em toda parte, de Chapeuzinho Vermelho. Um dia em que sua mãe tinha preparado umas tortas, disse para ela: – Vai ver como está passando tua avó, pois eu soube que ela anda doente. Leva uma torta e um potezinho de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho saiu em seguida para ir visitar sua avó que morava em outra cidadezinha.

Quando atravessava o bosque, ela encontrou compadre Lobo que logo teve vontade de comer a menina. Mas não teve coragem por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

O Lobo perguntou aonde ela ia. A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um Lobo, disse para ele:

– Eu vou ver minha avó e levar para ela uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe está mandando.

– Ela mora muito longe? – perguntou o Lobo.

– Oh! sim, – respondeu Chapeuzinho Vermelho. – É pra lá daquele moinho que você está vendo bem lá embaixo. É a primeira casa da cidadezinha.

– Pois bem, – disse o Lobo, – eu também quero ir ver sua avó. Eu vou por este caminho daqui e você vai por aquele de lá. Vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo pôs-se a correr com toda a sua força pelo caminho mais curto. A menina foi pelo caminho mais longo, distraíndo-se a comer avelãs, correndo atrás das borboletas e fazendo ramalhetes com as florzinhas que encontrava.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.

– Quem está aí?

– É sua neta, Chapeuzinho Vermelho – disse o Lobo, mudando a voz. Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou pra você.

A bondosa avó, que estava na cama porque não passava muito bem, gritou:

– Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

O Lobo puxou a tranca e a porta se abriu. Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e foi se deitar na cama da avó. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho que, um pouco depois, bateu na porta: toc, toc.

– Quem está aí?

Chapeuzinho Vermelho, ao escutar a voz grossa do Lobo, teve medo, mas pensando que a voz de sua avó estava diferente por causa do resfriado, respondeu:

– É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz uma torta pra você e um potezinho de manteiga que minha mãe lhe mandou.

O Lobo gritou para ela, adocicando um pouco a voz:

– Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

Chapeuzinho Vermelho puxou a tranca e a porta se abriu.

O Lobo, vendo que ela tinha entrado, escondeu-se na cama, debaixo da coberta, e falou:

– Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho tirou o vestido e foi para a cama, ficando espantada de ver como sua avó estava diferente ao natural. Disse para ela:

– Minha avó, como você tem braços grandes!

– É pra te abraçar melhor, minha filha.

– Minha avó, como você tem pernas grandes!

– É pra correr melhor, minha menina.

– Minha avó, como você tem orelhas grandes!

– É pra escutar melhor, minha menina.

– Minha avó, como você tem olhos grandes!

– É pra ver melhor, minha menina.

– Minha avó, como você tem dentes grandes!

– É pra te comer.

E dizendo estas palavras, o Lobo saltou pra cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou.

MORAL:

Vimos que os jovens, principalmente as moças, lindas, elegantes e educadas, fazem muito mal em escutar qualquer tipo de gente, assim, não será de estranhar que, por isso, o lobo as devore. Eu digo o lobo porque todos os lobos não são do mesmo tipo. Existe um que é manhoso macio, sem fel, sem furor. Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator, persegue as jovens moças até em suas casas e seus aposentos. Atenção, porém! As que não sabem que esses lobos melosos de todos eles são os mais perigosos.

ANEXO B – Sobre a menina salva dos filhotes de lobo – Autor: Egberto de Liege, 1023.

(Figura 27: A menina salva
dos filhotes de lobo)



O que tenho a relatar os camponeses o podem contar tal como o faço, e por mais maravilhoso que pareça é a mais pura verdade: Um homem apadrinhou, na pia batismal, uma menina a quem deu uma túnica tecida com lã vermelha; o dia santo de Pentecostes foi a data desse batizado. Ao nascer do sol, a menina que havia recém-completado cinco anos, caminhou sem rumo, desatenta ao perigo que corria. Um lobo a apanhou, seguiu para os covis silvestres, levou-a e entregou-a como uma caça para que os seus filhotes a devorassem. Esses se lançaram sobre ela de uma só vez, e como não lograram feri-la, começaram, livres de sua agressividade, a lambê-la a cabeça. “Não me estraguem esta túnica, seus ratos”, disse a menininha, “que meu padrinho me deu ao me acolher na pia batismal!” Deus, o criador desses, acalma seus espíritos cruéis.

ANEXO C – Fita verde no cabelo – Autor: João Guimarães Rosa, 1992.

(Figura 28: Fita Verde no cabelo)



Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela, mesma, era quem se dizia: — Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou. A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vinha-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:

— “Quem é?”

— “Sou eu...” — e Fita-Verde descansou a voz. — “Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com a fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou.”

Vai, a avó, difícil, disse: — “Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe.” Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou.

A avó estava na cama, rebufada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: — “Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.”

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

— “Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!”

— “É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...” — a avó murmurou.

— “Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!”

— “É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta...” — a avó suspirou.

— “Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?”

— “É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha...” — a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez.

Gritou: — “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...”

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

Documento Digitalizado Público

TCC Versão Final

Assunto: TCC Versão Final
Assinado por: Matheus Souza
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 14/03/2023 17:28:42.

Este documento foi armazenado no SUAP em 14/03/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 402302

Código de Autenticação: 937a75c5d9

