

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS**

NATÁLIA GOMES CÂNDIDO

**REINVENÇÕES E RECONFIGURAÇÕES: OS DESLOCAMENTOS SIMBÓLICOS EM
ADAPTAÇÕES DE CHAPEUZINHO VERMELHO**

**UBERLÂNDIA, MG
JUNHO - 2024**

NATÁLIA GOMES CÂNDIDO

**REINVENÇÕES E RECONFIGURAÇÕES: OS DESLOCAMENTOS SIMBÓLICOS EM
ADAPTAÇÕES DE CHAPEUZINHO VERMELHO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGELIT) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

Linha de Pesquisa: Literatura, Representação e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Fernanda Nunes Ribeiro

UBERLÂNDIA, MG
JUNHO - 2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C386 Cândia, Natália Gomes, 1987-
2024 Reinvenções e reconfigurações: os deslocamentos
simbólicos em adaptações de Chapeuzinho Vermelho
[recurso eletrônico] / Natália Gomes Cândia. - 2024.

Orientador: Elzimar Fernanda Nunes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Literários.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.576>
Inclui bibliografia.

1. Literatura. I. Ribeiro, Elzimar Fernanda Nunes,
1975-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Literários. III.
Título.

CDU: 82

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Literários

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 250 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4539 - www.ppglit.ileel.ufu.br - secppgelit@ileel.ufu.br,
coppgelit@ileel.ufu.br e atendppgelit@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Literários				
Defesa de:	Mestrado Acadêmico em Estudos Literários				
Data:	16 de julho de 2024	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12012TLT012				
Nome do Discente:	Natália Gomes Cândido				
Título do Trabalho:	Reinvenções e reconfigurações: os deslocamentos simbólicos em adaptações de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>				
Área de concentração:	Estudos Literários				
Linha de pesquisa:	Linha de Pesquisa 2: Literatura, Representação e Cultura				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	O imaginário histórico e o discurso ficcional brasileiro nos anos da ditadura militar				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários composta pelos professores doutores: Elzimar Fernanda Nunes Ribeiro da Universidade Federal de Uberlândia / UFU, orientadora da candidata; Jakeline Fernandes Cunha do Colégio Monteiro Lobato; Neli Edite dos Santos da Escola de Educação Básica da UFU / ESEBA-UFU.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Profa. Dra. Elzimar Fernanda Nunes Ribeiro, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e revisada, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Neli Edite dos Santos, Usuário Externo**, em 16/07/2024, às 19:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Fernanda Nunes Ribeiro, Presidente**, em 19/07/2024, às 09:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jakeline Fernandes Cunha, Usuário Externo**, em 19/07/2024, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natália Gomes Cândido, Usuário Externo**, em 19/07/2024, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5535093** e o código CRC **31469758**.

Aos meus avós Sebastiana Messias e Geraldo Simeão (*im memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pela vida, força, sabedoria e serenidade que me concedeu ao longo desta jornada. Em todos os momentos de dúvida e dificuldade, senti Sua presença me guiando e iluminando meu caminho. Este trabalho é fruto da Sua graça e das bênçãos que recebi. Sou profundamente grata pela realização desse sonho.

Agradeço imensamente ao meu esposo Gilmar Aureliano Dutra, pela paciência, companheirismo, pela motivação diária, por ter tolerado a minha ausência, a minha irritabilidade e estresse... seu amor faz toda a diferença em minha vida.

Agradeço aos meus irmãos Nayron José Gomes e Gabriela Cândido pelo incentivo, pelas palavras animadoras nos dias difíceis, pelas orações e por acreditarem em mim, muitas vezes, mais do que eu mesma. Este trabalho é um reflexo da nossa união e da força que encontramos uns nos outros.

Agradeço aos meus pais Angelita Gomes, José Messias e aos meus avós, que sempre foram pilares de apoio e inspiração ao longo da minha vida. A sabedoria, paciência e amor que me transmitiram foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Suas histórias, valores e ensinamentos são o alicerce sobre o qual construí não apenas este trabalho, mas toda a minha trajetória. Esta conquista é, em grande parte, fruto do legado que vocês deixaram em meu coração.

Agradeço à minha professora e amiga Mara Rúbia Fernandes por ser minha inspiração. Suas aulas foram mais do que lições sobre gramática e literatura; elas despertaram em mim uma paixão pelas palavras, pela escrita e pelo poder da comunicação. Seu impacto na minha formação é algo que levarei para sempre comigo.

Agradeço à minha orientadora, Professora. Dra. Elzimar Fernanda Nunes, pela orientação; ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, por me possibilitar realizar este Mestrado; à Coordenação da Pós-graduação em Estudos Literários.

Agradeço à Banca de Qualificação - composta pelos professores - Dr. Rodrigo Valverde Denubila e Dra. Neli Edite dos Santos – pelas colaborações, que foram bastante proveitosas e me auxiliaram a melhorar o desenvolvimento desta dissertação.

“Se quiser que os seus filhos sejam brilhantes, leia contos de fadas para eles. Se quiser que sejam ainda mais brilhantes, leia ainda mais contos de fadas.”

Albert Einstein

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo pesquisar sobre o conto de fadas conhecido como *Chapeuzinho Vermelho*, para então realizar análises dos textos da literatura infantil brasileira *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, e *Fita Verde no cabelo*, de Guimarães Rosa; comparando-os com as versões clássicas de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, a partir das teorias dos Estudos do Imaginário. Nesse processo de leitura comparada das referidas obras, verificamos diferenças e afastamentos que apontam para deslocamentos significativos de símbolos. Por meio de uma metodologia descritivo-analítica, buscamos analisar esses deslocamentos nas adaptações do conto clássico, bem como refletir a respeito da relevância da Pedagogia do Imaginário para o ensino da leitura e para a formação de leitores, na Educação Básica. Para tais considerações, embasamo-nos em teóricos como Bettelheim (2020), Coelho (2008), Darnton (1986), Durand (2012), Hutcheon (1991), Jung (2011), Wunenburger (2006), entre outros.

Palavras –chave: Contos de fada; Estudos do Imaginário; Símbolos; Arquétipos.

ABSTRACT

This work objectives to research the fairy tale *Little Red Riding Hood*, to analyze the Braziliam children's literature books *Chapeuzinho Amarelo*, by Chico Buarque e *Fita verde no cabelo*, by Guimarães Rosa; for comparing them to classic versions by Charles Perrault and by the Brothers Grimm, based on theories of Studies of Imaginary. Proceeding a comparative reading of these literary texts, we verified differences and displacements that point to a remarkable transposition of symbols. Using a descriptive-analytical methodology, we have intended to analyze the changes in the adaptations of the classic tale, as well making a reflection about the relevance of a Pedagogy of Imagination for the reading education and for the literary reading, especially in the elementary school. Our considerations are based on theorists such as Bettelheim (2020), Coelho (2008), Darnton (1986), Durand (2012), Hutcheon (1991), Jung (2011), Wunenburger (2006), among others.

Keywords: Fairy tales; Studies of the imaginary; Symbols; Archetypes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. <i>Saturno devorando seu filho</i> , de Peter Paul Rubens.....	74
Figura 2. <i>Saturno devorando um filho</i> , de Francisco de Goya.....	74
Figura 3. Reia oferece uma pedra a Cronos, vaso atribuído ao “Pintor de Nausicaa”, artista grego do século V a. C.....	76
Figuras 4 e 5. Ilustrações de Gustave Doré para a edição de <i>Les contes de Perrault</i> , publicada em 1862.....	84
Figura 6. <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , óleo de Gustave Doré (1862).....	85
Figuras 7 e 8. Ilustrações clássicas para a <i>Chapeuzinho Vermelho</i> dos Irmãos Grimm. À esquerda, ilustração de Arthur Rackham; à direita, ilustração de Frank Adams.....	89
Figura 9 A volta para casa, litografia de Frank Adams para o desfecho de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	90
Figuras 10 e 11. <i>Chapeuzinho Vermelho</i> com sua cesta, em ilustração de J. W., Smith, à esquerda, e em <i>frame</i> do filme <i>Os irmãos Grimm</i> (2005), à direita.....	91
Figura 12. Capa de algumas edições de <i>Ave, palavra</i> . À esquerda, a capa de 1970 e, à direita, a edição mais recente (2022).....	101
Figuras 13 e 14: Capas das edições de <i>Fita verde no cabelo</i> . À esquerda, a capa de 1992 e, à direita, a edição de 2022.....	102
Figura 15. Ilustrações de Roger de Mello para <i>Fita Verde no Cabelo</i>	104
Figura 16. Ilustração de Roger de Mello para <i>Fita Verde no Cabelo</i>	111
Figura 17. Ilustração de Roger de Mello para <i>Fita Verde no Cabelo</i>	111
Figura 18. Ilustração de Maurício Negro para <i>Fita Verde no Cabelo</i>	112
Figura 19. Ilustração de Maurício Negro para <i>Fita Verde no Cabelo</i>	112
Figura 20. Ilustração de Zivaldo para <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	117
Figura 21. Ilustração de Zivaldo para <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	119
Figura 22. Ilustração de Zivaldo para <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	120
Figura 23. Ilustração de Zivaldo para <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	124
Figura 24. Morro Dois Irmãos (no Rio de Janeiro), fotografia de Arne Müsseler.....	124
Figura 25. Capa de Zivaldo para <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	127

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Contos de fadas: origem, permanência, adaptação	17
1.1. De onde veem as fadas?	17
1.2. Traduções e adaptações dos contos de fada no Brasil	29
1.3. Adaptação e intertextualidade nos textos literários.....	32
2. Imaginário, arquétipos e símbolos	40
2.1. Imaginação coletiva e arquétipo em Carl Jung	41
2.2. A teoria do imaginário em Gilbert Durand.....	49
2.3. A pedagogia do imaginário	59
3. <i>Chapeuzinho Vermelho</i>: as versões clássicas e seus símbolos	69
3.1. O mito de Cronos	70
3.2. <i>Chapeuzinho Vermelho</i> : versões da oralidade	78
3.3. <i>Chapeuzinho Vermelho</i> na versão de Charles Perrault	80
3.4. <i>Chapeuzinho Vermelho</i> na versão dos Irmãos Grimm	86
3.5. Análise dos símbolos nas versões clássicas do conto.....	90
4. <i>Chapeuzinho</i> como “uma nova velha história”	97
4.1. <i>Fita Verde no Cabelo</i> e a literatura existencial de Guimarães Rosa.....	97
4.2. <i>Fita Verde no Cabelo</i> pela teoria durandiana do imaginário.....	108
4.3. <i>Chapeuzinho Amarelo</i> e a arte de resistência de Chico Buarque.....	113
4.4. O deslocamento dos símbolos em <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	125
Considerações finais	132
Referências	134

INTRODUÇÃO

Os livros que têm resistido ao tempo, são os que possuem uma essência de verdade, capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos se passem.

Cecília Meireles

Realizarmos um estudo sobre os deslocamentos em *Chapeuzinho Vermelho* é importante, pelo caráter de renovação e inventividade com que essa obra circula, ou seja, com novas vestimentas, essa narrativa apresenta conflitos, que atravessaram tempos, sociedades, sujeitos e valores culturais tão distintos.

Assim, percebemos que os contos de fada estão presentes na educação infantil, e nos intriga a forma com que as crianças se comportam diante dessas histórias, ficam atentas, encantadas e continuamente pedem que sejam recontadas. O “Era uma vez, num reino distante...” ainda hoje atrai a atenção de um público que não dispensa a entrada num mundo fantástico. Também, seduz escritores à tarefa de reescrever essas histórias, que fazem parte do imaginário de todos os povos.

Alguns personagens são favoritos como, o lobo mau, a bruxa, princesa e príncipe. Em festas em que se usam fantasias é possível encontrar crianças fantasiadas desses personagens dos contos, mesmo em meio a um número considerável de personagens dos filmes infantis e de super-heróis. Com isso, surge a curiosidade de entender o que essas histórias têm de tão especial, que mesmo depois de séculos de escritas e com diversas adaptações ainda encantam o público.

Como professora na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, observo o interesse que as crianças demonstram pelos contos de fadas: além de uma escuta atenta, durante as leituras e/ou contações de histórias e brincadeiras livres, elas, continuamente, entram no jogo simbólico, nos quais assumem papéis de princesas, de príncipes, de lobos e de bruxas. E, por diversas vezes, imitam essas personagens, reproduzindo as histórias contadas, mesmo sem intervenção de adultos.

A opção por esse conto se deve ao fato de que se trata de um dos mais conhecidos clássicos infantis e sua origem remonta a uma imemorial tradição de oralidade. Antes, destinado ao entretenimento de adultos das comunidades, chega ao mundo oficial da literatura pela escrita de Charles Perrault, em 1697, após passar por um processo de adaptação a um

público diferente, mais elitizado e mais normalizado por regras de pudor e moral, *Chapeuzinho Vermelho* emerge como um conto moralizante, ensinando as meninas a se protegerem dos perigos atrelados ao lobo homem. Desde então, esse conto vem sendo revisitado e modificado, o que faz chegar até nós várias versões e adaptações.

Após essa constatação sobre a existência de contos contemporâneos escritos a partir de releituras de *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault (1697), ou da adaptação feita pelos Irmãos Grimm (1812), consideramos interessante e mesmo necessário analisar como as histórias clássicas são recontadas hoje em dia, mas de formas inspiradas na vida contemporânea, pois estão representados nelas comportamentos e atitudes próprios de indivíduos, inseridos em espaço e tempo atuais. Assim que buscamos neste trabalho entender os deslocamentos dos símbolos presentes nas narrativas de *Chapeuzinho Vermelho*, à luz da tradição e então de obras contemporâneas.

Dentre algumas adaptações pesquisadas, nossa atenção dirigiu-se para duas, a saber: *Chapeuzinho Amarelo* (2011), de Chico Buarque e *Fita Verde no Cabelo* (1985), de João Guimarães Rosa – que se tornaram livros consagrados no campo da moderna Literatura Infantil brasileira. Os textos adaptados por estes respeitados autores mantêm parte do enredo dos contos de fadas clássicos, no entanto, observa-se que há vários deslocamentos no sentido dos símbolos tradicionais. Por meio da leitura comparativa dos contos de *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault e Grimm com essas narrativas infantis contemporâneas, buscamos identificar os deslocamentos das representações apresentadas nos textos literários, em relação ao comportamento social e às questões de cunho ético/moral.

Portanto, o objetivo central dessa pesquisa é verificar quais são os símbolos deslocados pelas versões atualizadas de Chapeuzinho, e por isso vamos recorrer às teorias dos símbolos, desenvolvidas no campo dos Estudos do Imaginário, conforme foi delimitado pelo antropólogo francês Gilbert Durand, tendo como base a Psicologia Analítica de Carl G. Jung.

Assim, a dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, na primeira sessão investigamos as origens, a permanência e as adaptações dos contos de fada, assim como, o surgimento da Literatura Infantil, a partir dos estudos de Ítalo Calvino (1996), Nelly Novaes Coelho (2008), Robert Darnton (1988), Regina Zilberman (2003), entre outros.

Essa cruzada de cunho nacional, resultou em centenas de antologias de contos maravilhosos, fábulas, lendas, o que trouxe a descoberta de que tais acervos, embora pertencentes a povos e regiões de formações diferentes, tinham narrativas em comum, como *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida*, *A Gata Borralheira*, entre outras.

Com isso, surgiu a interrogação, como justificar essa comunidade de narrativas em povos que tiveram origens e processos históricos diferentes? Vários pesquisadores de diversos países e pertencentes às mais diferentes áreas de conhecimento empenharam-se em rastrear os caminhos, possivelmente, seguidos por essas narrativas (Coelho, 2008). Este esforço envolve a investigação de como as histórias se propagaram e evoluíram ao longo do tempo e por meio de diferentes culturas.

Os estudiosos a que recorremos analisam aspectos como as influências culturais, os contextos históricos e sociais, e as adaptações literárias que moldaram essas narrativas. Esse trabalho interdisciplinar ajuda a entender melhor a origem, a transformação e a disseminação das histórias, revelando conexões entre diferentes tradições narrativas e explicando os processos pelos quais as narrativas se adaptam a novos contextos e públicos. Por esse motivo, também houve a preocupação de trazer reflexões sobre adaptação de obras literárias, focando no trabalho de intertextualidade implicado na reescrita e atualização de antigas narrativas.

No capítulo dois, realizamos um estudo teórico sobre imaginação coletiva, arquétipos e símbolos, dividimos em sessões: Imaginação coletiva e arquétipos em Carl G. Jung; A teoria do imaginário em Gilbert Durand e A Pedagogia do imaginário. Apoiamo-nos nessas teorias para compreender como se dá o processo imaginativo nas crianças e o quanto ele é primordial no desenvolvimento humano. A pedagogia do imaginário é um campo novo de pesquisas dentro do universo pedagógico, que busca entender a validade e as melhores formas de aplicação dos resultados dos Estudos do Imaginário ao processo educativo-escolar, pensando na importância que a transmissão de símbolos e imagens possui na formação do ser humano.

Visamos ainda analisar a importância dos contos de fadas nesse processo, uma vez que, conforme Jung, os contos de fada são originários das camadas profundas do inconsciente, comuns à psique de todos os seres humanos e pertencentes ao mundo arquetipal. Para ele os contos dão expressão aos processos do inconsciente tanto pessoal quanto coletivo. Ao escutá-los, permitimos que os processos revivam, restabelecendo a conexão entre o consciente e o inconsciente, ou, em outras palavras, ao encontro do ser humano com sua alma ou eu interior. Daí os contos de fada não serviriam apenas para a superação de complexos, mas também como auxiliares no processo de individuação e autoconhecimento (Merege, 2010).

Ao interpretar ou mesmo discutir o simbolismo dos contos de fada, é preciso ter em mente que os significados conferidos aos símbolos pela interpretação são dinâmicos, e não absolutos, e que esta plurissignificação justifica a linguagem metafórica e aberta a novos sentidos que essas narrativas carregam. Embora os arquétipos sejam universais, os símbolos têm significados diferentes, de acordo com a cultura e com o momento histórico em que se

apresentam: “O símbolo é todo signo concreto evocando, por uma relação natural, algo ausente ou impossível de ser percebido. É uma representação que faz aparecer um sentido secreto. Eles são visíveis nos rituais, nos mitos, na literatura, nas artes plásticas” (Pitta, 2017).

No terceiro capítulo, realizamos as análises das narrativas sobre Chapeuzinho Vermelho nas suas versões clássicas. Primeiramente, procuraremos entender como o mito de Cronos está subjacente à rede simbólica que forma o núcleo de sentido de todas estas versões sobre uma menina enfrentando sua primeira prova de amadurecimento. Em seguida, analisamos as versões orais do conto Chapeuzinho Vermelho, isto é, como os contos da oralidade refletem a variedade e a adaptabilidade das narrativas populares, servindo tanto como entretenimento, quanto como ferramentas educativas, vindo a transmitir valores culturais e sociais de geração em geração. Além disso, vamos tratar especialmente da *Chapeuzinho Vermelho* na versão de Charles Perrault e na versão dos Irmãos Grimm, para em seguida analisarmos as semelhanças e diferenças dos símbolos presentes nas duas narrativas.

Por fim, no quarto capítulo, realizamos as análises das obras *Fita Verde no Cabelo* e *Chapeuzinho Amarelo*, dando ênfase aos deslocamentos dos símbolos em comparação com as versões clássicas. Pensamos contribuir assim para uma melhor compreensão de como narrativas tradicionais ainda conseguem mobilizar o interesse de escritores e a emoção de leitores, ao terem uma capacidade de renovar os sentidos simbólicos pelos quais nós humanos construímos valor à nossa existência.

Nas considerações finais, retomamos a reflexão sobre a importância dos contos de fadas para o imaginário das crianças, bem como, a necessidade de adotarmos a Pedagogia do imaginário no ensino educacional. Apesar das análises dos contos não terem sido exaustivas, acreditamos que esse trabalho ainda desperta interesse naqueles que se proponham a uma investigação analítica das referidas narrativas, desse rico universo literário. Se não abarcamos todo assunto, acreditamos que não tenhamos omitido o essencial, quer dizer, aquilo que possa chamar atenção para a importância dos deslocamentos dos símbolos em *Chapeuzinho Vermelho*.

CAPÍTULO 1

CONTOS DE FADAS: ORIGEM, PERMANÊNCIA, ADAPTAÇÃO

Os contos de fada fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades.

Nelly Coelho

1.1 De onde vêm as fadas?

Os contos de fadas são narrativas curtas, que envolvem elementos fantásticos, mágicos e morais. Essas narrativas costumam apresentar personagens, como princesas, príncipes, bruxas, fadas, animais falantes, entre outras. Abordam temas, tais como luta entre o bem e o mal; o triunfo do amor verdadeiro; o enfrentamento de desafios e a superação de dificuldades, o que transmite valores e lições para os leitores e ouvintes. Os contos de fadas têm origem antiga e foram transmitidos, ao longo dos séculos, através da tradição oral, antes de serem registrados por escritores.

A fortuna crítica sobre os contos de fada reflete a complexidade e a profundidade desse gênero literário, ao longo dos séculos. A análise crítica desses contos abrange uma multiplicidade de abordagens teóricas e metodológicas, desde a investigação histórica e antropológica até a análise literária e psicanalítica. Um importante estudo foi feito por Norma Discini, em *Intertextualidade e conto maravilhoso* (2004), no qual essa autora transita em elementos de análise do discurso e semiótica do teórico Algirdas Julien Greimas.

Esses contos de fadas fazem parte do imaginário de todos os povos e personagens como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, João e Maria, dificilmente, são desconhecidos das pessoas, em geral. Mas, de onde vieram essas narrativas tão recorrentes na literatura? O que elas possuem de tão interessante, que são capazes de perpetuar por séculos? Por que, em pleno século XXI, ainda, há autores, que se debruçam nessas obras clássicas e conseguem, a partir de seu enredo, oferecer novas adaptações e ressignificados?

De acordo com Ítalo Calvino, “o conto de fadas chega-nos de uma antiguidade ainda mais remota que o mito religioso: remonta à época das primitivas comunidades de caçadores, antes ainda que fossem inventadas a agricultura e a pastorícia” (Calvino, 1996, p.142). Assim

sendo, anotamos que, os contos de fadas têm origens antigas e foram transmitidos, oralmente, ao longo das gerações, em diferentes culturas.

Para Marie Louise Von Franz (1981), existem contos de fada do tipo coletivo e que são passados de uma geração a outra como nas antigas tradições — é uma espécie de sabedoria popular. As teorias a respeito da origem dos contos de fada variam bastante: alguns estudiosos dizem que são remanescentes degenerados de mitos e doutrinas religiosas, outros afirmam que eles provêm de uma parte degenerada da literatura. Já se falou, também, que eles são uma espécie de sonho, contados, mais tarde, como estórias.

Já, para Ana Lúcia Merege (2010), de modo geral, os teóricos de todas as áreas concordam que o conto de fadas tem origens, possivelmente, pré-históricas, e se iniciaram com as histórias, contadas pelos xamãs e pelos anciãos das tribos ao redor do fogo. Esse período, os relatos do cotidiano confundir-se-iam com os mitos e os rituais, principalmente, com iniciação no mundo adulto, por meio do cumprimento de provas e/ou de algum tipo de sacrifício.

Desse modo, podemos inferir que, apesar de muitos estudos sobre a gênese dos contos de fada, não é possível datar com precisão o seu surgimento, pois isso seria arbitrário. Somente por aproximação de séculos e até de milênios, podemos pensar sobre sua origem. No entanto, baseado nos estudos sobre a gênese dos contos de fadas, fica evidente que sua origem é remota, e que sua forma de propagação foi a oralidade.

Robert Darnton, historiador cultural e intelectual americano, em *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa* (1986), examina a cultura francesa do século XVIII, por meio de narrativas e eventos singulares pontua que evidências históricas indicam que já havia referências aos contos de fada, nos sermões dos pregadores medievais, pois esses pregadores utilizavam elementos da tradição oral, para ilustrar argumentos morais. Os sermões desses medievais, transcritos em coleções de *Exempla* dos séculos XII ao XV, referem-se às mesmas histórias, que foram recolhidas, nas cabanas dos camponeses franceses, pelos folcloristas do século XIX. Referindo-se a outros estudos, Darnton menciona que, embora não se possa determinar no tempo e no espaço a origem dos contos de fadas, já existia uma Cinderela chinesa, desde o século IX, inconfundível com a heroína de Charles Perrault, um dos primeiros a registrar os contos populares franceses.

Nelly Novaes Coelho, renomada pesquisadora, crítica literária e professora brasileira, reconhecida, especialmente, por suas contribuições no campo da literatura, teoria literária e estudos culturais, no livro *Literatura Infantil: Teoria, análise, didática*, (2000) afirma que, segundo o registro mítico-literário, os primeiros contos de fadas teriam surgido entre os celtas,

povos bárbaros que eram subservientes aos povos romanos (século II a. C. / século I da era cristã), e se fixaram nas Gálias, Ilhas Britânicas e Irlanda. A herança do maravilhoso advém dessa cultura céltica e foi, com as novelas de cavalaria, que as fadas¹ teriam surgido, como personagens, representando forças psíquicas e metafísicas.

Os celtas formavam um conjunto de povos organizados em tribos, pertenciam à corrente indo-europeia: grande parte da população europeia ocidental pertencia a alguma etnia celta. Era um povo formado por homens e mulheres fortes e altos, que se dedicavam à guerra, eram conhecedores de técnicas agrícolas bastante desenvolvidas para a época, eram excelentes camponeses e basearam sua economia na atividade comercial.

Esses celtas eram religiosos, adoravam uma numerosa corte de deuses e deusas: mais do que politeístas, eram animistas, uma vez que dedicavam sua adoração aos espíritos da natureza, do mar, dos rios, das montanhas entre outros elementos. Extremamente místicos, os povos celtas cultuavam também as armas (martelos, machados, espadas), das quais foram grandes fabricantes, e atribuíam a essas mesmas armas poderes mágicos. Quanto à adoração aos espíritos, a mesma perdurou, ainda, por muito tempo, ainda que alguns tenham desenvolvido o culto à divindades pessoais e, de uma forma ou de outra, continuou, mesmo depois do advento do Cristianismo:

Com relação aos *pagi* celtas, em virtude da força de sua cultura e coesão espiritual, houve um intercâmbio pacífico com os cristãos, a partir do qual se deu um verdadeiro sincretismo entre o espírito mágico céltico e o espírito nacional cristão; sincretismo que está latente nas novelas de cavalaria e nos romances cortesões (...) por sua natureza espiritual, ligada aos mistérios, a religiosidade celta preparou terreno para a entrada do Cristianismo em parte da Europa (Coelho, 2008, p. 76-77).

Contudo, com a expansão do Cristianismo na Idade Média, a Igreja iniciou uma era de terror ao combater os povos denominados “pagãos”:

Em que pese a substituição, pela doutrina cristã, dos deuses e crenças da civilização celta, a literatura medieval incorporou boa parte dos elementos presentes em sua tradição, tanto os sobrenaturais – como a crença no mundo das fadas – quanto os ideais, que seriam transmitidos aos heróis (e heroínas) das novelas de cavalaria (Merege, 2010, p. 29-30).

¹ “Primeiramente, podemos atentar para a origem da palavra fada, que, em sua terminologia latina, significa destino, e esses contos narram um rito inicial, uma passagem, encontros dos personagens com seus destinos, mesmo que esses destinos não sejam escolhidos pelo próprio personagem, o que quase sempre não são. Muitas vezes, esses destinos serão colocados por pequenos detalhes, objetos, palavras encantadas que carregam força simbólica, embora no cerne da narrativa pareça estranhos” (SONCINI, 2024, p. 77).

Apesar disso, a magia já havia criado raízes e o imaginário de sua cultura mítica, com fadas, seres encantados, poções, bruxas e outros elementos seria passado, por meio dos contos de fada às futuras gerações. Assim, podemos afirmar que contos de fada não tiveram uma única fonte, mas se formaram a partir de várias fontes, as quais destacamos três: as fontes céltico-bretãs, as fontes europeias e as fontes orientais:

O cruzamento das várias pesquisas acabou revelando, nas raízes daqueles textos populares, uma grande fonte narrativa, de expansão popular: a fonte oriental (procedente da Índia, séculos antes de Cristo), que vai se fundir, através dos séculos, com a *fonte latina* (greco-romana) e com a fonte *céltico-bretã* (na qual nasceram as fadas) (Coelho, 2008, p.36, grifos da autora).

Nely Novaes Coelho (2008), em *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos* explica que os pesquisadores localizaram as fontes primeiras de narrativas fantásticas, na Índia, na coletânea *Calila e Dimna*, tida como a coletânea mais antiga, dentre as que compõem a literatura popular europeia, surgida, provavelmente, por volta do século V a.C., a qual ultrapassou os limites de sua fronteira, por volta do século VI d.C., por meio de uma tradução persa. Resultantes da fusão de três livros sagrados, *Pantschatantra*, *Mahabharata* e *Vischno Sarna*, eram narrativas exemplares e fantásticas, utilizadas pelos pregadores budistas, a partir do século VI antes de Cristo, cuja difusão se deve aos primeiros discípulos de Buda. O texto original de *Calila e Dimna*, escrito em sânscrito, perdeu-se e sabe-se de sua existência, pela *versão árabe*, feita por ordem do califa Almanzur Haddad, no século VIII e foi essa versão, que serviu de fonte para a hebraica, atribuída ao Rabi Joel, no século XII, na Itália, e, posteriormente, para a latina e as versões francesas, nos séculos XVIII e XIX, e por conseguinte, para as demais versões, misturadas com outras fontes:

Calila e Dimna – nome dos dois chacais que são as personagens eixo – é um emaranhado de histórias que, por meio de situações vividas por animais e homens, mostram a vida como uma luta contínua. Luta em que se defrontam as eternas paixões humanas: a inveja, o egoísmo, o ciúme, os desejos, a traição, o poder, a ambição (Coelho, 2008, p.38).

De acordo com a autora citada, acima, uma outra fonte oriental, que está na gênese das narrativas maravilhosas do Ocidente, é a coletânea *Sendebâr*, cujo texto original em sânscrito é atribuído ao filósofo hindu Sendabad. O texto perdeu-se, mas sua história continuou sendo divulgada, do século IX a XVIII, em persa, árabe, siríaco, hebraico e castelhano. O conflito básico dessa coletânea é de natureza existencial: a paixão amorosa e a sabedoria da palavra são postas em jogo, para preservação de uma vida. Dos muitos episódios de *Sendebâr*, originaram-se vários contos, como as *Aventuras de Simbad*, o *Marujo* ou *Ali Babá e os*

Quarenta Ladrões e Aladim e o Gênio, que só ganharam o mundo, a partir do século XVIII. Sobre a mais importante coletânea oriental, *As Mil e Uma Noites*, escreve Nely Novaes:

Suas narrativas audaciosas falavam de um Oriente fabuloso e exótico, já desaparecido no tempo e preservado pela literatura. Sem intenção moralizante das narrativas exemplares (fabulas, apólogos...) que então circulavam nas cortes e entre o povo e sem a inverossimilhança dos “romances preciosos” (com heróis e heroínas mitológicos, naufrágios, pirataria, aventuras mirabolantes provocadas pela fúria dos deuses), *As Mil e Uma Noites* traduziam a malícia e o alegre imoralismo dos antigos *fabliaux* franceses (Coelho, 2008, p. 40-41).

A coletânea, provavelmente, foi completada em fins do século XV, mas só no início do século XVIII, ficou conhecida, no Ocidente, por meio da tradução francesa, realizada por Antoine Galland, publicada em 1704, publicação essa que alcançou sucesso entre os leitores na França.

Já, as fontes latinas (greco-romanas) vão ser descobertas e fundidas com outras, durante o longo período da Idade Média, que durou cerca de mil anos, desde a queda do Império Romano (século V) até o início da Idade Moderna (século XV). Ao longo desse período, houve épocas de guerra e paz, de fome e fartura, de devastação pelas invasões e doenças e de desenvolvimento das ciências e das artes. Foi durante o milênio, chamado de “Idade das trevas”, que a civilização pagã, engendrada na Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), foi assimilada pela civilização cristã, que levou séculos para se impor, aos romanos e ao mundo ocidental, fato que a levou, também, a dominar quase todas as religiões primitivas.

A Igreja estava presente em todos os aspectos da vida pública e privada: era responsável pela preservação e transmissão da cultura erudita, mas isso não impediu a disseminação das tradições e narrativas populares, de maneira mais informal (Merege, 2010, p. 31). Nesses dez séculos medievais, realiza-se o grande amálgama cultural, por meio de manuscritos, preservados pelos primitivos padres da Igreja. Esses manuscritos, copiados e traduzidos, para o latim pelos monges e as narrativas, transmitidas oralmente por peregrinos ou viajantes, que as levavam de terra em terra, são a herança latina que começou a se difundir pelo mundo ocidental. Com a força da religião, como instrumento civilizador, é compreensível o caráter moralizante, didático, sentencioso, que marca a maior parte da literatura, a qual surge nesse período e se funde com a de raízes orientais.

O período medieval, também, foi marcado pela grande violência: o embate com as forças selvagens, opostas e poderosas, que lutavam pelo poder. Marcas dessa violência ficaram impressas em muitas narrativas maravilhosas, surgidas nessa época:

Nos contos populares medievais, o mundo feudal está representado em toda a sua crueza: o marido que brutaliza a esposa (Grisélidis); o pai que deseja a própria filha (Pele de asno); as grandes fomes que levavam os pais a abandonarem seus filhos (João e Maria); a antropofagia de certos povos, que se transforma no gigante comedor de crianças (João e o Pé de Feijão), entre outras (Coelho, 2008, p.45).

Os contadores de histórias, camponeses, adaptavam seus relatos ao seu próprio meio, mas mantinham intactos os principais elementos, empregando, sempre, o uso de repetições, rimas e outros meios estruturais de uma narrativa. “Longe de ocultar sua mensagem com símbolos, os contadores de histórias do século XVIII, na França, retratavam um mundo de brutalidade nua e crua” (DARNTON, 1986, p. 29). Os primeiros contos de origem francesa não apresentavam um discurso pedagógico-moralista, mas demonstravam a crueldade e o perigo do mundo: pois esses contos descreviam aos camponeses como o mundo se configurava e como eles poderiam encará-lo.

Sendo assim, realizado esse panorâmico, sobre as possíveis fontes dos contos de fada e está presente em todas as civilizações de todos os tempos. A tradição de contar histórias remonta ao momento em que o homem começou a se comunicar, em que tudo era passível de ser narrado.

De acordo com Nancy Huston, apenas os seres humanos percebem a existência terrestre, como uma trajetória dotada de sentido (significação e direção), uma forma que se desdobra no tempo com início, peripécias e um fim. Em outros termos, uma narrativa. Assim, “A narratividade confere à nossa vida uma dimensão de sentido que os outros animais ignoram... O sentido humano se distingue do sentido animal pelo fato de que ele se constrói a partir de narrativas, de histórias, de ficções” (Huston, 2010, p.18). Desse modo, as culturas desenvolveram-se e surgiram os questionamentos, a tentativa de explicar certos fenômenos e a necessidade de estabelecer regras, para a relação entre o homem, a sociedade e o mundo ao redor desse homem:

Foi dessa forma que surgiram as primeiras cosmogonias, destinadas a explicar a criação do Universo, e os primeiros mitos e lendas. Foi dessa forma que passou a haver rituais, como os de casamento e de puberdade. E foi também dessa forma que, a partir dos cânticos, poemas e outras formas de expressão referentes ao pensamento mágico, surgiu aquilo que um dia passaria a ser chamado de Literatura (Merege, 2010, p.17).

Assim, antes do surgimento da escrita, uma das formas de registro era a memorização e a forma de transmissão era a oral. Poemas extensos foram preservados, durante séculos, antes de terem uma versão escrita, enquanto os mitos e as histórias populares foram sendo

recontadas, ao longo de muitas gerações. Desse modo, em muitas culturas, havia pessoas, especialmente, treinadas, para passar adiante os mitos, cantos sagrados, ensinamentos, genealogias de reis e heróis. Enfim, tudo o que fizesse parte da memória de seu povo. Essas pessoas, chamadas de narradores, ainda, existem em algumas civilizações e, embora alguns sejam jovens, é muito comum que a função de narrar histórias, seja assumida por idosos, devido à experiência e/ou posição que esse idoso ocupa na comunidade.

Os referidos narradores podem ser de todos os gêneros, no entanto a imagem da avó narradora deriva de uma tradição milenar: por força de sua permanência, junto à moradia e aos filhos e netos pequenos, “as mulheres teriam se tornado guardiãs da memória familiar e mesmo tribal, perpetuando-se em gerações de mães, avós e bisavós contadoras de histórias” (Merege, 2010, p. 18). As primeiras recolhidas das histórias, no final do século XVII, foram feitas por mulheres e foram elas que forneceram a maior parte das versões aos compiladores. Passaremos a focalizar, mais intimamente, Charles Perrault, considerando ser ele e sua obra *Chapeuzinho Vermelho* bailares, no desenvolvimento desse nosso estudo.

Conforme Robert Darnton, em *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa* (1986), possivelmente, a principal fonte de Perrault foi a babá de seu filho e, até mesmo sua própria babá, na infância, já que era comum que crianças da corte fossem cuidadas por amas de leite do povo, amas que lhes contavam histórias. Para Darnton: “Perrault representa algo único na história da literatura francesa: o supremo ponto de contato entre os universos, aparentemente distantes, da cultura popular e da cultura da elite” (1986, p. 90).

Alguns pesquisadores já declararam que Perrault se interessava, realmente, pelas histórias do povo e que todo requinte, presente em suas histórias, como vestidos (moda); pratos de ouro e bolos (boas maneiras, gastronomia) referem-se, principalmente, à nobreza. Assim, nas narrativas registradas por ele, personagens, seres e elementos narrativos de antigas histórias do povo fazem uma junção com vários elementos da corte, e alguns estudiosos defendem, ainda, a ideia que as aparições dos camponeses pobres em suas narrativas, ao ter seus destinos mudados, de tristes para felizes era apenas uma forma de acalantar o povo diante de um reinado, que pouco fazia por esses países. As mudanças de ventura nas narrativas dos camponeses, como Darnton (1986) exemplifica, já se encontrava, nas narrativas do povo, de uma forma mais cruel que nos recontos de Perrault.

Charles Perrault (Paris, 1628-1703), poeta e advogado de prestígio na corte, viveu em pleno centro da vida literária e política francesa, durante o faustoso reinado de Luís XIV, o rei Sol. Publicou no século XVII, na França, o livro *Contos da Mamãe Gansa* (1697), que

continha oito estórias recolhidas da memória do povo. São elas: *A Bela Adormecida no Bosque*; *Chapeuzinho Vermelho*; *O Barba Azul*; *O Gato de Botas*; *As Fadas*; *A Gata Borracheira*; *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar*. Esses contos, escritos em versos, cuja autoria foi atribuída, por ele, ao seu filho Pierre Perrault que, posteriormente, os ofertaram à Infanta, neta do rei Sol. Já em sua segunda publicação, Perrault acrescenta os contos: *Pele de Asno*; *Grisélidis* e *Desejos Ridículos*.

Para Robert Darnton, porém, Perrault, realmente, recolheu seu material da tradição oral do povo, mas retocou tudo, para atender ao gosto dos sofisticados frequentadores dos salões, *précieuses* e cortesãos aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de *Mamãe Ganso*, seu *Contes de ma mère l'oye*, de 1697(1986, p. 24).

O conto de fadas, nos anos finais do século XVII, torna-se moda: a Corte de Versalhes, com suas festas e o culto ao “Rei Sol”, parecia predispor a uma voga literária esse gênero. Assim, escreviam contos de fada algumas damas e fidalgos da Corte: Mademoiselle Lhéritier, sobrinha de Perrault; Madame d’Aulnoy; Mademoiselle de la Force, a condessa de Murat, o Cavaleiro de Mailly, o senhor Préchac. No século XVIII, a moda teve um novo lampejo, e entre 1785 e 1789, foram publicados os trinta e sete volumes do *Cabinet des Fées*, que coligiam os contos de fadas, escritos séculos antes, mas com novos autores, segundo Calvino (1996, p. 133), que também afirma:

Os contos populares, através de Perrault haviam passado da tradição oral para a literatura escrita, tornaram da literatura escrita para a tradição oral. Em resumo, a operação de Perrault actuou nos dois sentidos, contribuindo para estabilizar e para difundir narrativas que talvez já estivessem em risco de serem esquecidas (CALVINO, 1996, p. 132).

Assim, os contos populares, que antes eram propagados apenas, por meio da oralidade, passaram a ser divulgados, também, por meio da escrita, foram recontados e, assim, essas narrativas eternizaram-se. Nessa mesma época, outro intelectual de prestígio na corte francesa, Jean de La Fontaine, dedicava-se em resgatar as antigas histórias moralistas guardadas pela memória popular: as *Fábulas*. No entanto, sua recolha não se valeu, apenas, via memória, pois ele procurou fontes documentais da Antiguidade, Grécia (*Fábulas de Esopo*); Roma (*Fábulas de Fedro*); parábolas bíblicas; coletâneas orientais e narrativas medievais. Durante vinte e cinco anos, trabalhou na busca por esses textos, reelaborou-os, em versos, dando-lhes a forma literária definitiva – *Fábulas de La Fontaine* – que serve de fonte, para incontáveis adaptações espalhadas pelo mundo (Coelho, 2008, p. 28).

Desse modo, percebemos o quanto os contos populares, transmitidos de geração para geração, pela oralidade, tiveram relevância para os intelectuais, que se dedicaram por longos períodos, em busca dessas narrativas. Ressaltamos que muitas sofreram modificações, até porque são histórias milenares e, assim, ao serem comunicadas e fundidas, foram ganhando novas formas.

Uma das primeiras formas de Literatura infantil remonta à tradição oral, em que mitos, fábulas, contos populares e lendas eram contados aos jovens como forma de entretenimento e educação. Eram histórias que continham ensinamentos, valores éticos e morais e exploravam temas relevantes, para compreensão do mundo e para a formação do caráter das crianças.

Assim senso, no contexto ocidental, o surgimento da literatura infantil, tal como é atualmente, foi influenciado por diversos escritores e pensadores. No século XVII, o francês Charles Perrault e sua obra *Contos da Mamãe Gansa* (1697) contribuíram, significativamente, para popularizar contos de fadas. Posteriormente, no século XIX, autores como os Irmãos Grimm na Alemanha e Hans Cristian Andersen, na Dinamarca, também, deixaram um legado duradouro na literatura infantil, criando e recontando contos de fadas, que se tornaram clássicos atemporais.

Com o tempo, o desenvolvimento da impressão em massa e a criação de livros especialmente destinados ao público infantil, permitiram uma expansão significativa da literatura infantil. Desde então, a literatura voltada para crianças continuou a evoluir e diversificar-se, ao abarcar uma vasta gama de gêneros, estilos e temas, visando entreter, educar e inspirar os jovens leitores.

De acordo com Nely Novaes Coelho (2008), como gênero, a Literatura Infantil nasceu com Charles Perrault e, somente cem anos depois, na Alemanha do século XVIII e, a partir das pesquisas linguistas, desenvolvidas pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), ela seria, definitivamente, constituída e expandida pela Europa e pelas Américas.

Os Grimm eram integrantes do Círculo Intelectual de Heidelberg, filólogos, folcloristas, estudiosos da mitologia germânica e eram empenhados em determinar a autêntica língua alemã e, por isso, se entregaram à busca das possíveis invariantes linguísticas, nas narrativas, lendas e sagas, que permaneciam vivas, pela transmissão da tradição oral. “Os Grimm foram os primeiros a entender uma recolha de textos do folclore como um trabalho científico, propondo-se dar fielmente por meio da escrita a palavra do povo” (Calvino, 1996, p. 76).

Duas mulheres teriam sido as principais testemunhas de que se valeram os Irmãos Grimm para essa homérica coleta de textos: a velha camponesa Katherina Wieckmann, de

prodigiosa memória e Jeannette Hassenpflug, amiga íntima e vizinha deles, em Cassel, lugar onde ela ouviu as histórias de sua mãe, que descendia de uma família francesa huguenote. Os huguenotes trouxeram seu próprio repertório de contos para a Alemanha, quando fugiram da perseguição de Luís XIV, mas também, leram-nos em livros, escritos por Charles Perrault, Marie Catherine d’Aulnoy e por outros. Conforme lemos em Nelly Novaes:

Em meio à imensa massa de textos que lhes servia para os estudos linguísticos, os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas, que, selecionadas entre as centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que hoje é conhecida como Literatura Clássica Infantil (Coelho, 2008, p.29).

Cabe lembrarmos que os primeiros contos de fadas não eram voltados para o público infantil, pois durante a era medieval não existia a concepção de infância: desde muito novas, as crianças eram tratadas, como adultos e obrigadas a trabalharem nas lavouras. Darnton (1986) afirma que as famílias de camponeses, por serem numerosas e não possuírem uma estrutura adequada de moradia, amontoavam-se em uma mesma cama durante a noite e os filhos acabavam por presenciar a vida sexual dos pais, tornando-se observadores participantes. Assim sendo, as crianças não eram tratadas como seres inocentes, merecedores de uma fase especial da vida: a infância.

Segundo Philippe Ariès (1978), até o século XVII, não havia uma literatura específica para crianças, uma vez que eram considerados “adultos em miniatura”. Como havia grande índice de mortalidade infantil, não se justificava o apego dos pais, nem o investimento em produtos infantis. Assim, na tradição oral, as histórias codificadas não eram destinadas ao público infantil, mas aos adultos. Foram os Irmãos Grimm, uns dos primeiros escritores, que dedicaram sua obra às crianças, por sua temática mágica, na qual fundiram dois universos: o popular e o infantil.

Entre os contos mais conhecidos dos Grimm estão: *A Bela Adormecida*; *Branca de Neve e os sete anões*; *Chapeuzinho Vermelho*; *A Gata Borralheira*; *Os Setes Corvos*; *Joãozinho e Maria*; *O Pequeno Polegar* e dezenas de outros, que são conhecidos no mundo. Publicados, avulsamente, entre 1812 e 1822. Esses contos foram reunidos (posteriormente) no volume *Contos de Fadas para Crianças e Adultos*. Considerando que foram influenciados pelo ideal cristão e que cederam à polêmica, levantada por alguns intelectuais, contra a crueldade de certos contos, os Grimm, na segunda edição da coletânea, retiraram episódios, os quais retratavam demasiada violência ou maldade, principalmente, episódios, que eram praticados contra crianças. “A violência e crueldade desses contos medievais, ao serem

adaptados para crianças, por Perrault e pelos Grimm, foram “suavizadas”, isto é, expurgadas da grande carga de violência dos textos ancestrais” (Coelho, 2008, p. 45).

O sucesso dos Grimm possibilitou a criação do gênero Literatura Infantil, do qual, vale recordarmos, não se falava na época e com recordemos que naquela época e com as características que pontuam o gênero, como Literatura Infantil, sobretudo no decorrer do século XIX. Mal ganhou forma a produção de livros infantis, os volumes dos Grimm tornaram-se fonte de inúmeras traduções, versões abreviadas, seleções e adaptações em todas as línguas.

O acervo da Literatura Infantil Clássica seria completado, no século XIX, início do Romantismo, com os 168 contos, publicados entre 1835 e 1877, do dinamarquês Hans Christian Andersen, em sintonia com os ideais românticos de exaltação da sensibilidade, da fé cristã, dos valores populares, dos ideais da fraternidade e generosidade humana. Andersen tornou-se alta voz a falar para as crianças: seus contos, resgatados do folclore nórdico ou inventados, alimentam-se da realidade do cotidiano, na qual imperam a injustiça social e o egoísmo que estão na base da sociedade, mas, ao mesmo tempo, oferecem a fé como caminho para neutralizar as injustiças. Como exemplo, citamos os contos *A pastora e o limpador de Chaminés*; *O Patinho Feio*; *a Pequena Vendedora de Fósforo* e *O Soldadinho de Chumbo*.

Como observamos, os contos de fadas foram transcritos da tradição oral para o papel, a partir do século XVII, e, na atualidade, continuam sendo adaptados e recontados por diversos autores pelo mundo a fora. “Por lidar com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje” (Abromovich, 1997, p.120). Para Corso (2006, p.16), as modernas versões dos contos de fadas, que encantaram tanto nossos antepassados quanto as crianças de hoje datam do século XIX. São tributárias da criação da família nuclear e da invenção da infância, tal como a conhecemos hoje. A infantilização das narrativas tradicionais, transformadas nos atuais “contos de fadas”, é concomitante à criação de um mundo próprio da criança e ao reconhecimento de uma “psicologia infantil”, da qual mais tarde a psicanálise viria a se destacar radicalmente.

É imperioso ressaltarmos que os termos "contos de fadas" e "contos maravilhosos" são, frequentemente, utilizados de maneira equivalente, mas costumam ter significados diferentes, dependendo do contexto e da abordagem acadêmica.

De acordo com o crítico literário e teórico búlgaro-francês Tzvetan Todorov, o gênero maravilhoso está ligado à noção de incerteza entre o natural e o sobrenatural, à hesitação entre a explicação racional e o mistério inexplicável. Em seu livro *Introdução à Literatura*

Fantástica (2004), o autor propõe uma análise estrutural do gênero fantástico, que inclui três categorias principais: o maravilhoso, o fantástico e o estranho.

Segundo Todorov, o gênero maravilhoso refere-se à narrativas, em que a presença do sobrenatural é aceita de forma natural pelos personagens e pelo leitor. Não há dúvidas, sobre a existência do elemento sobrenatural na história. É um mundo, onde a magia, o fantástico e o extraordinário são parte integrante da realidade ficcional apresentada.

Nesse sentido, é contrário ao gênero fantástico, em que há uma ambiguidade, entre explicações racionais e sobrenaturais. No gênero maravilhoso, as leis do universo ficcional permitem a presença do sobrenatural de maneira naturalizada, sem questionamentos ou hesitações por parte das personagens.

Dessa forma, para Todorov, o gênero maravilhoso é aquele em que o sobrenatural é aceito sem questionamentos, enquanto o gênero fantástico é caracterizado pela incerteza e hesitação entre o natural e o sobrenatural.

No caso do gênero maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito. A característica do maravilhoso não é uma atitude, para com os acontecimentos relatados, é a natureza desses acontecimentos. Costuma-se a relacionar o gênero do maravilhoso com o do conto de fadas. Acreditamos ser o conto de fadas uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais não provocam no leitor/ouvinte surpresa alguma: nem o sonho que dura cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (para não citar mais que alguns elementos dos contos de Perrault). O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o *status* do sobrenatural (Todorov, 2004, p.44).

Desse modo, os contos de fadas apresentam um mundo onde a magia, criaturas mágicas, feitiços, encantamentos e objetos extraordinários são comuns. Esses elementos mágicos são integrados à trama de forma natural e essencial para a história.

Nely Novaes Coelho (2008), também faz distinção entre o conto maravilhoso e o conto de fada: para a autora, embora ambas pertençam ao universo maravilhoso, as formas narrativas “contos maravilhosos” e “contos de fadas” apresentam diferenças essenciais, quando analisadas em função da problemática, que lhes serve de fundamento. O conto maravilhoso tem raízes orientais e gira em torno de uma problemática material/social/sensorial, busca de riquezas; a conquista de poder; a satisfação do corpo; ligada basicamente à realização socioeconômica do indivíduo em seu meio. Exemplários dessas situações são: *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, *O Gato de Botas*.

Quanto aos contos de fadas de raízes celtas, as narrativas giram em torno de uma problemática espiritual/ética/existencial, ligada à realização interior do indivíduo basicamente por intermédio do Amor. Por isso, as aventuras têm como motivo central o encontro do cavaleiro com sua amada, após vencer grandes obstáculos, levantados pela maldade de alguém. Exemplos: *Rapunzel*; *A Bela e a Fera*; *A Bela Adormecida*. Há ainda os contos exemplares, nos quais se misturam as duas problemáticas: a social e a existencial: *Chapeuzinho Vermelho*; *O Pequeno Polegar*; *João e Maria*.

A Literatura Infantil é composta por gêneros, entre eles os contos de fadas e contos maravilhosos, nesse tópico, evidenciamos algumas das diferenças e aproximações entre eles, e o quanto ajudam no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Essas narrativas se utilizam da imaginação, da fantasia e da estrutura narrativa, para envolver os leitores e ouvintes.

1.2 Traduções e adaptações dos contos de fada no Brasil

Segundo Regina Zilberman (2015), o folclore europeu, constituído por narrativas de transmissão oral e, recolhidas e cristalizadas, nas compilações dos Irmãos Grimm e de Hans-Cristian Andersen, conquistaram tanto sucesso, que foram copiadas e adaptadas em diferentes partes da Europa. A Península Ibérica não ficou imune a esse fato, e por isso, “desembarcaram” no Brasil, as mesmas histórias, somadas à contribuição aleatória de escritos mais antigos, como os de Charles Perrault ou mais recentes como os de Heinrich Hoffmann, contribuição essa acompanhada por textos de procedência variada e de autoria desconhecida, pelo conteúdo religioso e pela presença de figuras da mitologia cristãs, que se destacavam.

Salientamos que as traduções e adaptações de obras estrangeiras, destinadas às crianças, no Brasil, são atribuições de Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel. Graças a eles, circulam, no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901). Todas essas narrativas foram vertidas para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma (Lajolo; Zilberman, 2007, p.29).

As histórias, reunidas por Figueiredo Pimentel, em *Histórias da avozinha*, relaciona-se com o livro de mesmo nome, elaborado pelo autor português Travassos Lopes, que por sua

vez, buscou em algum ancestral mais distante, remontando o folclore da Europa Central. Desse modo, os contos de fadas chegaram até as crianças brasileiras, estruturados no modelo europeu, com traduções e adaptações menos reconhecíveis.

Monteiro Lobato atesta isso, em sua correspondência dirigida a Godofredo Rangel: “Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada... É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos...” (Lobato, 1946). E se manifesta, também, quanto às traduções, ao examinar os contos de Grimm, mandados pelo Garnier. “Estou a examinar os contos de Grimm dados pelo Garnier. Pobres crianças brasileiras! Que traduções galegas! Temos de refazer tudo isso – abrigar a linguagem” (Lobato, 1946, p.275).

E o projeto tornou-se realidade e bem-sucedido: chegaram às mãos de muitos brasileiros os contos de fadas tanto na versão de Perrault como na dos Grimm, além dos contos de Andersen e das *Aventuras maravilhosas de Alice*, do inglês Lewis Carroll; *Pinóquio* do italiano Carlo Collodi; e *Viagens de Gulliver* de Swift, traduzidos e adaptados por Lobato, autor e editor de grande destaque no cenário brasileiro do século XX. Monteiro Lobato é considerado o pai da literatura infantil brasileira, escreveu 34 obras, entre histórias e fábulas. Esse autor foi um dos precursores, quando se trata de retratar a realidade infantil em narrativas literárias. Em suas obras, o escritor colocou a criança como personagem central, permitindo que ela viajasse em seu próprio mundo e se encontrasse no contexto cultural, representado na narrativa.

Entretanto, é importante mencionar que, antes de Lobato, a escritora Francisca Júlia foi representativa na construção da Literatura Infantil no Brasil, já que escreveu dois livros dedicados ao público infantil, o *Livro da infância*, de 1899 e *Alma infantil*, de 1912, e preocupou-se com a escrita e a linguagem literárias dos textos infanto-juvenis, infelizmente suas obras foram apagadas e ela ainda não obteve reconhecimento. Arroyo (1968) descreve a verdadeira vontade de Lobato:

Era uma fase de grande entusiasmo. Monteiro Lobato esquecia-se inclusive das restrições que opusera a alguns clássicos da literatura infantil traduzidos para o Brasil. Resolvera entrar pelo caminho certo: livros para crianças. “De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro de Robinson Crusoe, do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim, morar, como morei no Robinson e no Os Filhos do Capitão Grant”. E indagava: “Que é uma criança? Imaginação e filosofia”, nada mais, respondia certo de que as crianças “são em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas” (Arroyo, 1968, p. 250).

Monteiro Lobato, em seu projeto de renovação dos códigos estéticos da leitura para as crianças e jovens leitores do Brasil, não esgota as possibilidades de reescrita de textos nas traduções e nas adaptações. É sabido de seu sucesso na apropriação de personagens de contos infantis para as suas histórias, desde *Reinações de Narizinho*, conforme se verifica na fala de Dona Carochinha:

Tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida preso dentro delas. Querem novidade. Falam em correr o mundo a fim de se meterem em novas aventuras. Aladino queixa-se de que sua lâmpada maravilhosa está enferrujada. A Bela Adormecida tem vontade de espetar o dedo noutra roca para dormir outros cem anos. O Gato de Botas brigou com o marques de Carabás e quer ir para os Estados Unidos visitar o gato Felix. Branca de Neve vive falando em tingir os cabelos de preto e botar ruge na cara. Andam todos revoltados, dando-me um trabalho para contê-los. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo. Narizinho gostou tanto daquela revolta que chegou a bater palmas de alegria, na esperança de ainda encontrar pelo caminho algum daqueles queridos personagens (Lobato, 2002, p. 11).

Em *Reinações de Narizinho*, livro que teve sua edição inicial, destinada à escola, as personagens tradicionais das histórias infantis fazem parte da convivência dos habitantes do Sítio do Pica pau Amarelo. Desse modo, Monteiro Lobato rompe com a tradição literária, indicada aos jovens de seu tempo: localiza a ação do presente de seus leitores em suas obras e desdobra as peripécias, com base no cotidiano das personagens. Ele representa o marco de ruptura com a literatura infantojuvenil, vinda da Europa para o Brasil. Assim, Lobato revoluciona os contos, cujas ações passam dos castelos para sítios, fazendas, matas e para cidadezinhas. As personagens fogem do padrão e aparecem como elementos da natureza brasileira como, animais, personagens folclóricos, bonecas e sabugo de milho falante e muitos outros misturados com as princesas e vilões dos contos tradicionais.

A esse respeito, lemos em Zilberman:

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor, começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional o que ocorre pela invenção do Sítio do Pica Pau Amarelo (Zilbermam, 1981, p. 48).

Gostaríamos de destacar que Lobato foi promissor e esse fato atesta a fecundidade e o sucesso individual desse autor até hoje, paradigma industrial e estético da literatura infantil brasileira. Conforme Nelly Novaes Coelho (2000), um dos grandes achados de Lobato, tal

como o de seus antecessores Lewis Carrol e Collodi, foi mostrar o maravilhoso, como possível de ser vivido, por qualquer um. Misturando o imaginário com o cotidiano real, mostra, como possíveis, aventuras que, normalmente, só podiam existir no mundo da fantasia.

O intuito do referido autor, acreditamos, era tornar o maravilhoso algo acessível. Ao mesclar elementos do imaginário com o cotidiano real, a narrativa proporciona a experiência de aventuras que, em circunstâncias comuns, estariam restritas ao universo da fantasia. Essa abordagem singular, realizada por Lobato, convida o leitor a vislumbrar o extraordinário no ordinário, revelando que o encantamento e as possibilidades de vivenciar o extraordinário estão ao alcance de qualquer um, mesmo nas situações mais comuns da vida.

Segundo Mário Feijó Borges Monteiro (2006), Lobato foi pioneiro em tudo, inclusive na arte da adaptação para crianças e jovens. Tinha certa predileção por recontar as histórias de que gostava. Sua trajetória profissional contém boa parte da história editorial brasileira. Seu estilo de parafrasear marcou época e ainda se destaca. As narrativas inseridas na série *Sítio do Pica pau Amarelo*² representam os melhores exemplos da paráfrase lobatiana. São belos momentos de recuperação e valorização da tradição oral brasileira, uma vez que a tradição oral é a própria origem da prática da paráfrase.³

Após Lobato, outros autores brasileiros aventuraram-se em adaptar os textos cânones da literatura, como João Guimarães Rosa, Chico Buarque entre outros. Desse modo, nessas adaptações, observa-se um diálogo entre textos, tempos, autores.

1.3 Adaptação e intertextualidade nos textos literários

Vejam, como a adaptação de obras é objeto de análise de alguns estudiosos. Para alguns, a adaptação refere-se ao processo de transformar uma obra literária, um livro, conto ou poema em outra forma de mídia, como filme, série de TV, peça teatral, jogo de vídeo, ou qualquer outro meio midiático. Esse processo envolve a reinterpretação da história original para se adequar a esse novo meio, muitas vezes resultando em mudanças na narrativa, nas personagens, nos diálogos e na estrutura.

As adaptações podem variar, em relação à fidelidade à obra original. Algumas permanecem bastante fiéis ao material de origem, reproduzindo a história e as personagens com poucas mudanças. Outras adaptações podem tomar liberdades criativas significativas,

² Na obra *O Pica Pau-Amarelo*, de Monteiro Lobato, de 1939, todos os personagens dos contos de fada, incluindo a *Chapeuzinho Vermelho*, se mudam para o “Sítio do Pica-pau Amarelo”.¹⁰

³ Paráfrase refere-se à expressão de uma ideia ou texto usando palavras diferentes, mas mantendo o significado original. É uma forma de reescrever ou recontar um texto sem comprometer o significado original. Uma paráfrase não é uma cópia direta do texto original, mas sim uma reinterpretação com palavras diferentes.

alterando elementos da história, desenvolvimento de personagens ou, até mesmo, alterando o desfecho.

Esse processo de adaptação pode ser desafiador, pois envolve a transposição de uma mídia para outra, cada uma com suas próprias limitações e características específicas. No entanto, as adaptações, também, oferecem a oportunidade de apresentar uma obra a um novo público e explorar diferentes formas de contar uma história.

Assim, no caso de adaptações literárias, é interessante observarmos que essas adaptações literárias podem ser bem-sucedidas, receber críticas positivas e oferecer uma nova perspectiva, sobre a história original, ou podem receber críticas negativas, por desviarem muito da obra original. A qualidade de uma adaptação literária depende da habilidade dos criadores em capturar a essência da obra original, enquanto a adaptam às características do novo meio.

Linda Hutcheon, renomada teórica literária e cultural, conhecida por suas contribuições ao campo dos estudos de adaptação, em *Uma teoria da adaptação* (2013), propõe uma abordagem que vai além da noção tradicional de fidelidade estrita à obra original. Nessa obra, apesar da autora focar mais em obras literárias, que foram transformadas em filmes, óperas, teatro, videogames, entre outras mídias, seu estudo é importante para nossa pesquisa, porque define o que é a adaptação e como ela acontece, nas diversas mídias. Destacamos que, para nossa pesquisa, interessa-nos a adaptação, apenas, de obras literárias.

A autora inicia sua reflexão, com a exploração da complexidade de como se posicionar diante da onipresença do fenômeno chamado "adaptação", que abrange duas facetas distintas, embora interconectadas: a adaptação é, ao mesmo tempo, um produto e uma produção. Sob a perspectiva de produto, ela revela-se, como uma entidade formal, assemelhando-se a um palimpsesto⁴, sendo uma transposição proclamada e abrangente de uma obra preexistente. Já sob a ótica de produção, a adaptação se configura como um ato criativo que engaja um processo singular de leitura, interpretação e recriação, tendo como ponto de partida uma obra anterior.

Para a autora referenciada, assim como a tradução de idiomas, a adaptação de um gênero, de uma mídia para outra, é uma passagem “transcultural”. Ou seja, a história é adaptada para outra cultura, construindo significados distintos: “Tal como a tradução, a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para o outro (...)

⁴ A palavra **palimpsesto** tem origem no grego antigo e se refere a um manuscrito ou pergaminho que foi raspado ou apagado para ser reutilizado, deixando vestígios do texto original. Linda Hutcheon (2013) utiliza a metáfora do palimpsesto para caracterizar a adaptação como uma entidade formal que carrega consigo a transposição explícita e abrangente de uma obra anterior.

as mudanças geralmente ocorrem entre mídias, gêneros e, muitas vezes, idiomas e, portanto, culturas” (Hutcheon, 2013, p.9).

Como a adaptação é uma forma de repetição sem replicação, a mudança é inevitável, mesmo quando não há qualquer atualização ou alteração consciente da ambientação. E com a mudança vêm as modificações correspondentes no valor e até mesmo no significado das histórias.

Linda Hutcheon (2013), explica que em primeiro lugar, vista como uma entidade ou produto formal, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa “transcodificação” pode envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou uma mudança de foco e, portanto, de contexto: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta. Em segundo, como um processo de criação, a adaptação sempre envolve tanto uma reinterpretação quanto uma (re-) criação; dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação. Em terceiro, vista a partir da perspectiva do seu processo de recepção, a adaptação é uma forma de intertextualidade; nós experienciamos as adaptações (enquanto adaptações) como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras, que ressoam, por meio da repetição com variação:

Em resumo, a adaptação pode ser descrita do seguinte modo: » Uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis; » Um ato criativo e interpretativo de apropriação/ recuperação; » Um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada. Assim, a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária - ela é a sua própria coisa palimpséstica (Hutcheon, 2013, p.30).

Nesse sentido, as obras literárias, *corpus* dessa pesquisa encaixa-se no conceito de adaptação, tanto *Fita Verde no cabelo* como *Chapeuzinho Amarelo* são adaptações, que recuperam o conto de fada *Chapeuzinho Vermelho* e, a partir dessa apropriação, os autores, por meio do engajamento intertextual, criam uma segunda obra para a história. Conforme escreveu Linda Hutcheon (2013), o texto adaptado, não é algo a ser reproduzido, mas sim, um objeto a ser interpretado e recriado.

Assim, como discutimos anteriormente, a adaptação representa uma forma de intertextualidade, por isso, acreditamos ser importante compreender o conceito de intertextualidade em sua totalidade. Intertextualidade é um conceito fundamental na teoria literária e nos estudos culturais: refere-se às relações e referências, entre diferentes textos. Essas referências e relações podem ser explícitas ou implícitas e ocorrem, quando um texto

faz alusão, citação, paródia, ou de alguma forma dialoga com outro texto pré-existente. Essa relação pode ser, entre textos de diferentes gêneros, autores, períodos históricos ou de diferentes culturas.

A intertextualidade reconhece que nenhum texto existe isoladamente; cada texto é influenciado por outros textos e, também, influencia outros textos subsequentes. A citada intertextualidade destaca a natureza dinâmica da produção textual e como os escritores constroem significado, por meio do diálogo com as obras e tradições literárias, culturais e artísticas, que precederam esses escritores.

A noção de intertextualidade foi introduzida por Julia Kristeva, uma influente teórica da literatura, semiótica e da psicanálise, em seu trabalho *A palavra, o diálogo e o romance* (2005), no qual argumenta que cada texto é um tecido de citações de textos anteriores, um emaranhado de vozes, que ressoam ao longo da história literária e cultural.

Para Kristeva, a intertextualidade é uma característica fundamental da linguagem e da criação literária. A autora sugere que todo texto contém vestígios e ecos de outros textos, apresentados pelo escritor desse texto, de forma consciente ou inconsciente. Além disso, Kristeva destaca que a intertextualidade não se limita, apenas, aos textos escritos, mas também, abrange outras formas de expressão cultural, como música, arte visual e cinema. A intertextualidade cria então uma rede de significados que enriquece e complexifica a compreensão de um texto. Assim, Kristeva desafia a ideia de originalidade absoluta e enfatiza a natureza dinâmica e dialogística da criação literária. Para ela, os textos não são entidades isoladas, mas partes de uma conversa cultural contínua, em que as vozes do passado continuam a ecoar no presente.

Gérard Genette em sua obra *Palimpsestos a literatura de segunda mão* (2010), explora as várias formas de intertextualidade e as maneiras pelas quais os textos se referem uns aos outros, influenciando e sendo influenciados por obras anteriores aos mesmos. O autor adota o conceito de palimpsesto como uma metáfora para a intertextualidade na literatura. Genette emprega-o para tratar de textos nos quais uma obra é sobreposta ou inscrita em outra, formando múltiplas camadas de significado. Para ele, os textos literários referem-se uns aos outros, citando, imitando, parodiando ou reinterpretando obras anteriores. Essa sobreposição de textos cria uma rede complexa de referências e alusões, que enriquecem a experiência de leitura e permitem uma compreensão mais profunda das obras.

Ao longo de seu citado livro, Genette analisa diversas formas de intertextualidade, incluindo a citação direta, a alusão, a paródia, entre outras. Ele, também, discute as

implicações teóricas e críticas da intertextualidade, ao examinar como ela afeta a autoria, a originalidade, a interpretação e a relação entre o texto e o contexto cultural mais amplo.

Linda Hutcheon, em seu livro *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção* (1991), oferece uma análise do pós-modernismo e destaca a importância da intertextualidade no contexto desse período estético. A partir de sua abordagem, ela conduz-nos a uma reflexão, sobre como a intertextualidade se manifesta e influencia as obras pós-modernas.

Também, Hutcheon (1991) afirma que o pós-modernismo “não sugere nenhuma busca para encontrar um sentido atemporal transcendente” (p.39). Ela comenta que os textos do pós-modernismo “realmente perturbam as certezas do humanismo com relação à natureza do eu e da função da consciência e da razão cartesiana (ou ciência positivista)” (p.38). Para essa autora, o pós-modernismo é a afirmação de que em nosso mundo coexistem uma variedade de ordens e sistemas, todos eles sendo criações humanas. Essa concepção destaca que tais ordens e sistemas não existem de forma fixa ou universal “externamente”, ao contrário, são construções humanas historicamente situadas, sujeitas à justificação e limitação.

O pós-modernismo, como entendido por Linda Hutcheon, questiona a ideia de que há uma verdade absoluta ou uma ordem universalmente válida. Em vez disso, sugere que vivemos em um mundo onde diferentes sistemas de conhecimento, valores, e formas de organização convivem. Esses sistemas não são inerentes à natureza ou fixos no tempo, mas são criados pelos seres humanos, ao longo da história, moldados por contextos sociais, culturais, políticos e históricos específicos.

Essa mesma concepção de Kristeva para intertextualidade aponta que as estruturas sociais, sistemas de crenças, normas culturais e instituições não são imutáveis ou pré-determinadas, mas sim, produtos da atividade humana. Essas estruturas são continuamente construídas, contestadas, redefinidas e reinterpretadas, ao longo do tempo. Desse jeito, não há uma verdade ou perspectiva objetiva, mas sim, uma multiplicidade de visões e narrativas, que refletem as diferentes experiências e posições dentro da sociedade.

Segundo Linda Hutcheon (1991), na pós-modernidade, a intertextualidade assume uma importância ainda maior do que em períodos anteriores. Isso ocorre, porque na pós-modernidade há uma ênfase na fragmentação, na desconstrução das narrativas lineares e na multiplicidade de perspectivas. Para essa autora, os textos são, frequentemente, compostos de uma rede complexa de referências intertextuais, em que diferentes vozes e discursos se cruzam e se entrelaçam. A intertextualidade não apenas revela a influência de textos anteriores, mas também, questiona e subverte essas influências. A citada escritora sugere que os artistas pós-modernos, frequentemente, recorrem à intertextualidade, como uma estratégia

para desafiar as noções tradicionais de originalidade, autoria e unicidade. Nessa perspectiva, lemos em Hutcheon:

A intertextualidade substitui o relacionamento autor-texto, que foi contestado, por um relacionamento entre o leitor e o texto, que situa o *locus* do sentido textual dentro da história do próprio discurso. Na verdade, uma obra literária já não pode ser considerada original; se o fosse, não poderia ter sentido para seu leitor. É apenas como parte de discursos anteriores que qualquer texto obtém sentido e importância (Hutcheon, 1991, p. 66).

Assim, nas adaptações de *Chapeuzinho* feitas por Guimarães Rosa e Chico Buarque – as quais são obras produzidas na segunda metade do século XX – parece-nos que a intertextualidade se revela presente, efetuando uma releitura pós-modernista da tradição, na medida em que há diálogo criativo entre a obra original e as obras adaptadas. Diálogo realizado de tal modo que nos mostra como as adaptações não são simples reproduções; mas que a relação intertextual entre elas pode ser lida como uma troca, cada uma influenciando e sendo influenciada pelas outras.

Mário Feijó Borges Monteiro, em sua tese *Permanência e mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura* (2006), destaca que a adaptação é um discurso que se atualiza e considera a adaptação de um clássico da literatura, como uma estratégia de atualização de um discurso literário. As adaptações existem e são necessárias porque toda e qualquer sociedade precisa atualizar seus discursos. Segundo o estudioso, a adaptação literária é um tipo especial de tradução, que envolve seleção de conteúdo (pois resume o enredo) e adequação de linguagem, para apresentar a obra escolhida aos jovens de um novo tempo, o que faz com que a tradição se perpetue e se legitime, mesmo se renovando.

Se aceitarmos a ideia de que os clássicos da literatura podem ser classificados como textos primeiros e que podem originar, indefinidamente, novos textos (sempre atualizados ao contexto histórico em que são produzidos, e ao público a que se destinam), então poderemos pensar a prática de adaptação, como um procedimento necessário e inerente à renovação da tradição literária, como perpetuação e divulgação dos cânones e também, como uma estratégia de atualização de um discurso muito especial (Monteiro, 2006). As adaptações representam a atualização de um discurso literário, considerado valioso pela sociedade e, dessa forma, é transmitido para as próximas gerações. Assim sendo, a literatura surge, inevitavelmente, como resultado de outra literatura, pois, embora seja possível identificar um texto inaugural, que, oficialmente, funda uma tradição escrita, sempre existe uma voz anterior.

Nesse sentido, Linda Hutcheon defende que muitas histórias são permanentes, no entanto, elas são transformadas. De acordo com o meio cultural em que estão inseridas:

Acho bastante sugestivo pensar a adaptação narrativa em termos de permanência de uma história, seu processo de mutação ou adequação (através da adaptação) a um dado meio cultural. As histórias não são imutáveis; ao contrário, elas também evoluem por meio da adaptação ao longo dos anos. Em alguns casos, tal como ocorre na adaptação biológica, a adaptação cultural conduz a uma migração para condições mais favoráveis: as histórias viajam para diferentes culturas e mídias. Em resumo, as histórias tanto se adaptam como são adaptadas (2013, p.58).

Dessa forma, a adaptação narrativa pode ser compreendida como um processo dinâmico, no qual uma história não permanece estática, mas sim se transforma ou se ajusta, para se adequar a diferentes contextos culturais. As histórias passam por um processo de adaptação cultural, migrando para diferentes culturas e meios de comunicação. Em outras palavras, as histórias não apenas se adaptam ao longo do tempo, mas também são adaptadas pelos seus contadores, criando uma relação de interdependência entre a história original e suas diferentes formas adaptadas.

Em *Intertextualidade e conto maravilhoso* (2004), Norma Discini escreve que na intertextualidade não há fronteiras, não há linha divisória entre o eu e o outro, não há ruptura. Intertextualidade é a retomada consciente, intencional da palavra do outro, mostrada, mas não demarcada no discurso da variante. A intertextualidade é um fenômeno de enunciação enunciada, na medida em que o texto-base, que se recupera na produção da variante, enuncia-se no enunciado intertextual. Essa autora, em suas análises sobre o conto *Chapeuzinho Vermelho* e as obras contemporâneas *Fita Verde no cabelo* e *Chapeuzinho Amarelo* percorre e transita por elementos de análise do discurso, a semiótica, sobretudo, estuda a obra do linguista Algirdas Julius Greimas.

Cabe ressaltarmos que a intertextualidade pode apresentar-se de diversas formas: como citação explícita: quando um autor cita diretamente um trecho de outro texto; alusão: referência indireta a outro texto, personagem ou evento culturalmente reconhecido; paródia: imitação cômica ou satírica de um texto pré-existente; ressignificação: uso de elementos de um texto pré-existente para criar um novo significado ou contexto e diálogo intertextual: quando um texto responde a outro texto, com argumentos, os quais concordam, discordam ou ampliam as ideias do texto primeiro.

Nesse trabalho, consideramos que *Chapeuzinho Amarelo* configura-se como uma paródia de *Chapeuzinho Vermelho*. Segundo Gerard Genette (2010), a palavra paródia é

correntemente o lugar de uma grande confusão, porque a usamos para designar, ora a deformação lúdica, ora a transposição burlesca de um texto, ora a imitação satírica de um estilo. A principal razão dessa confusão está, evidentemente, na convergência funcional dessas três fórmulas, que produzem em todos os casos um efeito cômico, geralmente, às custas do texto ou do estilo “parodiado”: na paródia estrita, porque sua letra se vê de modo cômico aplicada a um objeto que a altera e a deprecia; no travestimento, porque seu conteúdo se vê degradado por um sistema de transposições estilísticas e temáticas desvalorizantes; no pastiche satírico, porque sua forma se vê ridicularizada por um procedimento de exageros e de exacerbações estilísticas.

Assim, nas palavras desse autor:

A mais rigorosa da paródia, ou paródia minimal, consiste então na apreensão literal de um texto conhecido para dá-lo um significado novo, jogando com a essência e se possível com as próprias palavras... A paródia mais elegante, porque a mais econômica, não é outra senão uma citação desviada de seu sentido ou simplesmente de forma seu contexto e de seu nível de dignidade (Genette, 2010, p. 35).

Desse modo, em *Chapeuzinho Amarelo*, a partir da leitura de *Chapeuzinho Vermelho*, podemos lhe atribuir um significado inédito. Chico Buarque brinca com a essência do conto e, com suas palavras, altera o contexto da narrativa, conferindo a essa narrativa um efeito cômico, o lobo por meio de um jogo de palavras se transforma em bolo. “A paródia não é a destruição do passado; na verdade, parodiar é sacralizar o passado e questioná-lo ao mesmo tempo. E, mais uma vez, esse é o paradoxo pós-moderno (Hutcheon, 1991, p. 165).”

As adaptações selecionadas para essa pesquisa serão analisadas em seu contexto histórico e cultural, já que, como Linda Hutcheon, reconhecemos que as mudanças sociais e culturais influenciam a forma como as histórias são reinterpretadas e adaptadas, ao longo do tempo. Acreditamos que as adaptações incorporam múltiplas vozes e perspectivas e enriquece a experiência do leitor/ouvinte. Assim, diferentes adaptações de uma mesma obra podem coexistir, em que cada adaptação oferece uma interpretação única. Sendo assim, visualizamos que, a partir da intertextualidade, um conceito importante para a compreensão da cultura e literatura, que percebemos, como os textos se relacionam e constroem significados, dentro de um contexto cultural mais amplo.

CAPÍTULO 2

IMAGINÁRIO, ARQUÉTIPOS E SÍMBOLOS

No capítulo anterior, vimos como os contos de fadas desempenham um papel significativo na cultura, literatura e no desenvolvimento humano: permanecem intrínsecos às sociedades e são perpetuados, por meio de adaptações e intertextualidades. Isso ocorre porque a vida é uma história e o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção.

Desse modo, no livro *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis* (2006), Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso afirmam que a história de uma pessoa pode ser rica em aventuras, reflexões, frustrações ou pode, também, não ter muito significado, mas sempre será uma trama, da qual, parcialmente, escrevemos o roteiro. Frequentar as histórias imaginadas por outros, seja escutando, lendo, assistindo a filmes ou a peças de teatro, ajuda a pensar a nossa existência, sob pontos de vistas diferentes. Uma história pode ilustrar temores que padecemos, encarnar ideais e desejos que nutrimos e, em certas ocasiões, ilumina cantos obscuros do ser.

Apesar das mudanças ocorridas ao longo do tempo, nos contos de fadas, parece que certos assuntos permanecem reverberando: os temas de amor, das relações familiares e das construções da identidade. Por isso, os contos tradicionais, ainda contribuem, também, para o desenvolvimento da subjetividade humana. Esses contos de fada estimulam a imaginação e têm permitido explorar mundos fantásticos, personagens e situações, o que pode promover o desenvolvimento da criatividade e capacidade de resolver conflitos. Esses contos refletem as preocupações, valores, sofrimentos e referências de diferentes épocas e culturas.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2008), o universo da literatura maravilhosa, da qual os contos de fadas fazem parte, está visceralmente ligado ao mundo mágico dos símbolos, mitos e arquétipos. É por meio deles que essa literatura é engendrada e se transmite aos homens através dos milênios. Para a autora, os mitos nascem no espaço sobrenatural dos deuses, estão sempre ligados a fenômenos inaugurais, como a criação do mundo e do homem, à gênese dos deuses, à explicação mágica das forças da natureza.

Para essa autora:

Os mitos são, pois, narrativas primordiais que formam um universo atravessado por lendas, parábolas, apólogos, símbolos, arquétipos que mostram as fronteiras em que vivem os seres humanos, entre o conhecido e o mistério, entre o consciente e o inconsciente (Coelho, 2008, p. 95).

Assim sendo, os mitos nascem na esfera do sagrado, arquétipos correspondem à esfera humana e símbolos pertencem à esfera da linguagem, pela qual mitos e arquétipos são nomeados e passam a existir como verdade a ser difundida entre os homens e transmitida, através dos tempos, (Coelho, 2008). Aqui, nos interessa estudar o imaginário, os arquétipos e os símbolos, nos contos de fada.

2.1 Imaginação coletiva e arquétipos em Carl G. Jung

Carl Gustav Jung, em princípio, foi discípulo e amigo de Freud e que a correspondência entre os dois teve início em 1906, quando Jung envia a Freud um livro seu, recém-publicado, *Estudos diagnósticos de associações*. Nesse livro, encontra-se diversas citações à *Interpretação dos sonhos*, mas as divergências sobre algumas questões como a libido e o inconsciente coletivo e questões pessoais promoveram o rompimento dos dois teóricos estudiosos.

A teoria de Sigmund Freud, de acordo com a qual a mente se divide em três partes, as quais são divisões da mente e “sede de operações” (Major, 2012, p. 16 apud Almeida, 2018, p.4).

1. A Mente Consciente ou Ego é o topo do *iceberg*, a parte que está à tona – essa mente consciente controla os impulsos do Id de acordo com os comportamentos considerados aceitáveis, ou tenta, de uma maneira racional e realista, tornar realidade os desejos do Id. É, de igual forma, constituído por pensamentos sobre os quais temos pleno conhecimento;

2. A Mente Pré-Consciente ou Superego é a parte que já se encontra submersa, mas que fica perto da superfície da água – todos os pensamentos de que não estamos conscientes, mas que facilmente passam a ser conscientes. São as ideias que estão no nosso subconsciente. A Mente Pré-Consciente, também, funciona como barreira contra os desejos e impulsos mais primitivos e perigosos que se encontram no Inconsciente;

3. O Inconsciente ou Id é a parte inferior e a mais funda do *iceberg* – toda e qualquer ideia/pensamento, desejo ou impulso, que não podem ser acedidos pela mente consciente, mas que a influenciam.

Para Freud, o Inconsciente é constituído por pensamentos e desejos primitivos e memórias traumáticas, que eram reprimidas e afastadas do Consciente. É no Inconsciente que são mantidos, sobretudo, os nossos instintos básicos, os nossos desejos e impulsos primitivos, a libido. O Inconsciente contém todo o tipo de pensamentos e ideias, que são demasiado perigosos e perturbadores, para que se tornem acessíveis à nossa Mente Consciente. Para além disso, qualquer experiência traumática ou desejos malquistos de um indivíduo deixam de estar

presentes na Mente Consciente ou Pré-consciente e são levados para o Inconsciente, por meio do processo da repressão.

Assim, a formação e o civismo, que são ensinados ao indivíduo ao longo do seu crescimento, dominam a sua natureza irracional e os impulsos primitivos são reprimidos. À medida que a humanidade evolui, cada vez mais instintos são reprimidos. O Inconsciente serve como um mecanismo de defesa, que sustenta todos estes pensamentos e memórias longe da Mente Consciente e esses pensamentos e memórias são mediados pela Mente Pré-Consciente. Os sonhos e os lapsos de que fala Freud são a via que o Inconsciente usa, para tentar tornar consciente os seus conteúdos. São o portal para os verdadeiros pensamentos e sentimentos (Almeida, 2018).

A visão de Freud, sobre o inconsciente, envolve as instâncias psíquicas que postulou do Id (conjunto de pulsões sexuais e agressivas, as quais procuram cegamente sua expressão e satisfação: a maior parte do Superego (a consciência e o ideal do eu) e parte do Ego (processos que lidam com a realidade e os mecanismos de defesa que mediam conflitos entre a realidade, o Id e o Superego). A metáfora fundamental que permeia todo o modelo é a de um sistema hidráulico cujos fluidos (no caso, pulsões e energia psíquica) procuram descarga (prazer) e são canalizados ou bloqueados por defesas ou sublimações (Callegaro, 2011).

As posições de Jung e de Freud a respeito do Inconsciente são, de uma forma geral e no que pertence ao essencial, muito semelhantes. Ambos consideram que o Inconsciente é a divisão da mente, onde eram reprimidos conteúdos relativos ao próprio indivíduo, conteúdos esses que influenciavam as suas decisões e certas ações. Além disso, Jung e Freud dividem a mente em três estratos.

Para Freud, as três divisões da mente são, como já mencionamos, o Ego, o Superego e o Id. O Id é comandado pela libido e procura gratificação sexual imediata. Os conteúdos reprimidos são recordações traumáticas e apetites inaceitáveis. As influências vinham de memórias reprimidas, normalmente procedentes da infância de um indivíduo. “Para Freud, o inconsciente é de natureza exclusivamente pessoal” (Jung, 2014, p. 11).

Já para Jung, uma camada mais ou menos superficial do inconsciente é indubitavelmente pessoal, a qual denomina-se inconsciente pessoal. Esse inconsciente pessoal, porém, repousa sobre uma camada mais profunda, que já não tem sua origem em experiências ou aquisições pessoais, sendo Inata (Jung, 2014, p. 12). Aqui, o Inconsciente Coletivo pode ser entendido como um conhecimento *a priori* a todo homem e referente às repetidas experiências humanas, gravadas na psique. Além de se manifestar nos sonhos como um depósito de imagens e símbolos, o inconsciente coletivo revela-se, por meio das ações do

homem no tempo, no qual conseguem trazer à tona os Arquétipos, perpetuando-os. Ainda de acordo com Jung:

Esta camada mais profunda é o que chamamos de inconsciente coletivo. Eu optei pelo termo “coletivo” pelo fato do inconsciente não ser de natureza individual, mas universal; isto é contrariamente à psique pessoal ele possui conteúdos e modos de comportamentos, os quais são ‘cum grano salis’ os mesmos em toda parte e em todos os indivíduos. Em outras palavras, são idênticos em todos os seres humanos, constituindo, portanto um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo (2014, p.12).

O inconsciente coletivo não provém de ideias e influências de tradições e estímulos individuais, mas de disposições herdadas, que nos fazem agir da mesma forma que aqueles que vieram antes de nós. Nos sonhos, fantasias e, no que o Jung chamou de “estados excepcionais da mente”, temas e símbolos mitológicos mais distantes podem surgir, em qualquer época, não só como resultado de influências externas, mas também sem esses fatores, o que indica que a consciência individual não é absolutamente isenta de pressupostos, pois além das influências do ambiente, há os fatores herdados (Jung, 2014).

De acordo com o teórico Jung, o inconsciente coletivo é constituído pela soma dos instintos e dos seus correlatos, os arquétipos. Assim como cada indivíduo possui instintos, possui também um conjunto de imagens primordiais. Dessa forma, os instintos e os arquétipos formam, conjuntamente, o inconsciente coletivo. Chama-o "coletivo", porque, ao contrário do inconsciente pessoal, não é constituído de conteúdos individuais, isto é, mais ou menos únicos, mas de conteúdos universais e uniformes onde quer que ocorram (Jung, 1984).

Segundo Robertson (2021), o conceito de inconsciente coletivo de Jung não é uma construção filosófica, nem um dogma religioso: é uma tentativa, conquanto às vezes possa parecer primitiva, de apresentar uma descrição acurada do mundo interior da psique e sua relação com o mundo material externo. Ele descobriu que esse mundo existia investigando, cuidadosamente, os sonhos de seus pacientes, para depois relacioná-los a temas semelhantes que havia descoberto em contos de fada, na mitologia, na arte e na cultura do mundo inteiro.

O próprio Jung sugere a base fisiológica como um dos fatores que carregam as informações do inconsciente coletivo, ao pressupor que a base dos fenômenos psíquicos está no inconsciente coletivo, o qual compreende, também, a vida psíquica dos antepassados, desde os seus primórdios. Ademais, são incluídos no inconsciente coletivo os instintos, enquanto impulsos, isto é, quando são destinados a suprir uma necessidade interior, sem motivação consciente. Para Jung, o inconsciente coletivo é idêntico em todos os seres

humanos, o que justifica o estudo de seu conteúdo e modelos de comportamento. O inconsciente pessoal é constituído, principalmente, por complexos, que são estados emocionais reprimidos que podem provocar distúrbios psicológicos e o inconsciente coletivo é constituído, principalmente, por arquétipos (Jung, 2016).

“O conceito de arquétipo, que constitui um correlato indispensável da ideia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar.” (Jung, 2014, p. 52). Os arquétipos são imagens primordiais universais que, como o nome indica, existem, desde o início dos tempos. Eles são consciencializados, através dos ensinamentos antigos, transmitidos de geração em geração, assim como pelos contos de fadas e narrativas míticas e, também, pelos sonhos, os quais são produtos espontâneos da mente inconsciente e, assim, puros, livres das restrições e das influências da mente consciente.

Cabe ressaltarmos que Jung (2016) critica a má interpretação dos arquétipos por aqueles a quem falta conhecimento sobre sonhos e mitologia, pois pensam que os arquétipos expressam imagens predefinidas, mas essas imagens são representações conscientes, e que seria um absurdo pensar que tais imagens poderiam ser transmitidas hereditariamente:

O arquétipo é uma tendência para formar estas mesmas representações de um motivo - representações que podem ter inúmeras variações de detalhes - sem perder a sua configuração original. Existem, por exemplo, muitas representações do motivo irmãos inimigos, mas o motivo em si conserva-se o mesmo. Meus críticos supuseram, erradamente, que eu desejava referir-me a ‘representações herdadas’ e, em consequência, rejeitaram a ideia do arquétipo como se fosse apenas uma superstição. Não levaram em conta o fato de que se os arquétipos fossem representações originadas em nossa consciência (ou adquiridas por ela) nós certamente os compreenderíamos, em lugar de nos confundirmos e espantarmos quando se apresentam. O arquétipo é, na realidade, uma tendência instintiva, tão marcada como o impulso das aves para fazer seu ninho ou o das formigas para se organizarem em colônias (Jung, 2016, p. 83).

Desse modo, é possível compreender que Jung não estava falando de uma superstição, como ele mesmo disse que algumas pessoas interpretariam dessa forma, mas, apenas deu nome a fenômenos observáveis. Exemplos dessa ideia: nomeou como instintos os impulsos fisiológicos percebidos pelos sentidos, ao afirmar que, também, esses instintos podem se manifestar como fantasias, revelando-se por meio de imagens simbólicas. Essas representações simbólicas, Jung chamou de arquétipos.

Não sabemos ao certo, como os arquétipos se originam, mas eles se repetem em qualquer época e lugar do mundo. Os arquétipos são semelhantes aos complexos: assim como

os complexos pessoais têm sua história individual, os complexos sociais, de caráter arquetípico, têm a sua também. Os arquétipos criam mitos, religiões e filosofias, caracterizando as nações e épocas.

Esses mitos funcionam, às vezes, como uma forma de terapia mental generalizada, para os males que afligem a humanidade (Jung, 2016). Os arquétipos são formas de apreensão, e todas as vezes que nos deparamos com formas de apreensão que se repetem de maneira uniforme e regular, temos diante de nós um arquétipo, quer reconheçamos ou não o seu caráter mitológico. (Jung, 1984).

Segundo o referenciado estudioso, a linguagem do inconsciente é dada por meios de símbolos e comunicada pelos sonhos. O que Jung chama de símbolo é um elemento que pode ser um termo, um nome ou uma imagem, que transmite familiaridade, tendo conotações especiais, além do seu significado evidente e convencional. O símbolo implica em alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta. Conhecemos objetos, mas ignoramos suas implicações simbólicas. Para uma palavra ou imagem ser considerada simbólica, ela costuma ter um aspecto mais “inconsciente” e amplo e fica difícil defini-la ou explicá-la. A nossa mente racional não é capaz de explorar um símbolo e entendê-lo por completo. O inconsciente coletivo é povoado de símbolos e, para Jung (2016), a negligência com o inconsciente coletivo produz perturbações.

Podemos acrescentar que os arquétipos não têm uma forma definida e, desse jeito, o mesmo arquétipo pode ser representado por diferentes símbolos, como o arquétipo materno, que pode surgir por meio de imagens como a madrasta, a sogra, a avó, uma deusa, a virgem, a Terra, o jardim, a fonte entre outras. (Jung, 2014). Jung também, descreve os arquétipos como um sentido “permanente”, que vemos nos mitos e em elementos, os quais se repetem em histórias contadas, em diferentes épocas e regiões (Jung, 2016).

Esse autor defende que o homem também produz símbolos, inconsciente e espontaneamente, na forma de sonhos. Assim, em *O homem e seus símbolos* (2016), Jung discute, em um dos seus capítulos, o arquétipo no simbolismo do sonho e sugere que os sonhos servem a uma finalidade de compensação. Para Jung, o sonho é um fenômeno psíquico normal, que transmite, à consciência, reações inconscientes ou impulsos espontâneos e que muitos sonhos podem ser interpretados com o auxílio do sonhador. Porém, quando o sonho é obsessivo ou apresenta grande carga emocional, as associações pessoais não são, em regra, suficientes para uma interpretação satisfatória. Em um sonho, muitas vezes, aparecem elementos que não são individuais e nem fazem parte da experiência e vivência pessoal do sonhador. “A estes elementos Freud chamava *“resíduos arcaicos”* — formas mentais cuja

presença não encontra explicação alguma na vida do indivíduo e que parecem, antes formas primitivas e inatas, representando uma herança do espírito humano” (Jung, 2016, p.82).

Jung chama a esses “resíduos arcaicos” de “arquétipos” ou “imagens primordiais”, e por ter esse ponto de vista foi criticado por aqueles que não conheciam, suficientemente, a psicologia do sonho e a mitologia. O autor considera, então, que “o arquétipo é uma tendência para formar essas mesmas representações de um motivo — representações que podem ter inúmeras variações de detalhes — sem perder a sua configuração original” (Jung, 2016, p.83). Assim sendo, o arquétipo seria uma tendência instintiva, como o impulso das aves para fazer seu ninho ou o das formigas para se organizarem em colônias. Conforme afirma Jung:

É preciso que eu esclareça aqui a relação entre instinto e arquétipo. Chamamos de instinto os impulsos fisiológicos percebidos pelos sentidos. Mas, ao mesmo tempo, esses instintos podem também manifestar-se como fantasias e revelar, muitas vezes, a sua presença apenas por meio de imagens simbólicas. São a essas manifestações que chamo de arquétipos. A sua origem não é conhecida; e eles se repetem em qualquer época e em qualquer lugar do mundo — mesmo onde não é possível explicar a sua transmissão por descendência direta ou por "fecundações cruzadas" resultantes da migração (2016, p.83).

Desse modo, percebemos que os arquétipos fazem parte da configuração de toda e qualquer cultura, independente do tempo e localização e que existem migrações dos arquétipos. É importante lembrarmos que as imagens simbólicas dos arquétipos podem se diferenciar, de acordo com a cultura de cada época e sociedade, entretanto, o arquétipo permanece o mesmo.

Jung menciona alguns exemplos de pessoas que o procuram por estarem confusas e perdidas com os seus sonhos ou com os sonhos dos filhos dessas pessoas: um dos casos importantes, trata-se dos sonhos de uma menina de dez anos que deu ao seu pai um caderno de presente no Natal (Jung, 2016, p.69). Nesse pequeno caderno manuscrito continha, por escrito, com imagens e desenhos, uma série de sonhos que ela teve aos oito anos de idade. Apesar de terem traços infantis, os desenhos mostravam algo de sobrenatural e a origem das imagens era incompreensível para o pai da menina. Seguem alguns motivos para a série de sonhos:

1. A "fera malvada", um monstro com forma de serpente e muitos chifres, mata e devora todos os outros animais. Deus, no entanto, açode vindo de quatro cantos (sendo na realidade quatro deuses separados) e ressuscita todos os animais mortos.
2. Uma ascensão aos céus onde se celebram danças pagãs; e uma descida ao inferno, onde os anjos estão praticando boas ações.
5. Uma gota d'água aparece como se observada ao microscópio. A menina vê que a gota está cheia de galhos de árvore. O sonho representa a origem do

mundo.⁸ A cena passa-se na América, onde muitas pessoas rolam sobre um formigueiro, atacadas pelas formigas. A menina, em pânico, cai dentro de um rio.¹¹ A menininha sonha que está gravemente doente.¹² Enxames de mosquitos escurecem o sol, a lua e todas as estrelas, com exceção de uma. Esta estrela cai em cima da menina (Jung, 2016, p.85).

Segundo o autor, no texto alemão original os sonhos começam com as tradicionais palavras dos velhos contos de fada: "Era uma vez ..." Assim, a menininha sugere que cada sonho é uma espécie de conto de fadas, que ela quer contar ao pai como presente de Natal. Nove dos doze sonhos estavam influenciados pelo tema de destruição e restauração. E nenhum deles revela qualquer traço de uma educação ou de uma influência especificamente cristã. Ao contrário, estão mais relacionados com mitos primitivos. Essa relação confirma-se em um outro motivo — o *mito cosmogônico* (a criação do mundo e do homem), que aparece no quarto e quinto sonhos (Jung, p.72).

Esse autor escreve que a produção de arquétipos por crianças é especialmente importante porque, algumas vezes, podemos ter certeza de que a criança não terá tido nenhum acesso direto à tradição em jogo. Assim, seria mais possível identificar a presença dos arquétipos, uma vez que a criança tem menos repertório cultural.

Jung questiona qual o significado compensador desses sonhos, a que a menina conferia tanta importância a ponto de oferecê-los ao pai como presente de Natal? Contêm, sem dúvida, "imagens coletivas". Para ele esses sonhos revelam-nos um aspecto novo e bastante aterrador da vida e da morte. A sua atmosfera lembra muito mais o velho ditado romano, segundo o qual "a vida é um curto sonho", do que a alegria e a exuberância da idade primaveril (Jung, 2016, p.74). Assim, Jacobi pontua que:

Para a interpretação de tais sonhos, Jung desenvolveu um processo próprio, o método de *amplificação*, pelo qual os elementos oníricos individuais são "enriquecidos" por imagens e símbolos análogos, de sentido semelhante, o que seu revelará as nuances de seus possíveis significados, até que seu sentido resplandeça com clareza suficiente (Jacobi, 2016, p. 151).

Jung reafirma que "como os instintos, os esquemas de pensamentos coletivos da mente humana também são inatos e herdados. E agem, quando necessário, mais ou menos da mesma forma em todos nós." (2016, p. 93). As estruturas arquetípicas não são apenas formas estáticas, mas fatores dinâmicos, que se manifestam por meio de impulsos, tão espontâneos quanto os instintos. De acordo com esse autor, pela consciência, selecionamos de acordo com a razão e o conhecimento, já o inconsciente, parece ser dirigido (principalmente) por tendências instintivas, representadas por formas de pensamento correspondentes – isto é, por arquétipos (Jung, 2016).

Assim sendo, os arquétipos são dotados de iniciativa própria, de uma energia específica, que lhes é peculiar. Podem fornecer interpretações significativas (no seu estilo simbólico) e interferir em determinadas situações, com seus próprios impulsos e suas próprias formações de pensamento. Enquanto os complexos individuais produzem apenas singularidades pessoais, os arquétipos criam mitos, religiões e filosofias, que influenciam e caracterizam nações e épocas inteiras. (Jung, 2016). Os arquétipos são representações, as quais se projetam, por meio de expressões simbólicas, o drama interno e inconsciente da alma e essas representações ajudam os humanos a compreenderem seu drama interno (Jung, 2014).

Dessa forma, a mesma imagem pode representar arquétipos diferentes, pois embora o conteúdo do inconsciente coletivo seja idêntico em todos os seres humanos, a forma com que ele será projetado, dependerá da consciência individual de cada pessoa. Sob essa ótica, Jung reitera:

Quanto mais pesquisamos as origens de uma "imagem coletiva"(ou, em linguagem eclesiástica, de um dogma), mais vamos descobrindo uma teia de esquemas de arquétipos aparentemente interminável que, antes dos tempos modernos, nunca haviam sido objeto de qualquer reflexão mais séria. Assim, paradoxalmente, sabemos mais a respeito de símbolos mitológicos que qualquer outra das gerações que nos precederam. A verdade é que os homens do passado não pensavam nos seus símbolos. Viviam-nos, e eram inconscientemente estimulados pelo seu significado (2016, p.101).

Diferentemente dos homens do passado, nós estamos a todo tempo em busca de explicações para os símbolos e significados, não apenas de nossos sonhos, mas de tudo o que nos cerca. Se, no passado, os mitos davam conta das explicações, hoje, a busca pelas respostas é na ciência, porque: “a única coisa que nos recusamos a admitir é que dependemos de "forças" que fogem ao nosso controle” (Jung, 2016, p.82). Para esse escritor, o homem primitivo parecia estar tolhido por medos, superstições e outras barreiras invisíveis, já o homem moderno tem como lema “querer é poder”:

Para sustentar esta sua crença, no entanto, o homem contemporâneo paga o preço de uma incrível falta de introspecção. Não consegue perceber que, apesar de toda a sua racionalização e toda a sua eficiência, continua possuído por "forças" fora do seu controle. Seus deuses e demônios absolutamente não desapareceram; têm, apenas, novos nomes. E o conservam em contato íntimo com a inquietude, com apreensões vagas, com complicações psicológicas, com uma insaciável necessidade de pílulas, álcool, fumo, alimento e, acima de tudo, com uma enorme coleção de neuroses (Jung, 2016, p.82).

Assim, observamos que a falta da individuação, ou seja, o conhecimento de si mesmo, a partir de uma introspecção em que tanto o consciente quanto o inconsciente sejam

contemplados, faz falta ao homem moderno e, por isso, os seus “demônios” ganham cada vez mais força.

2.2 A teoria do imaginário em Gilbert Durand

Gilbert Durand é um dos fundadores da noção do imaginário e suas obras e pesquisas possuem extrema importância no meio científico e são, constantemente, resgatadas para disseminação dos conceitos base das pesquisas sobre o imaginário. Dada a sua trajetória de estudos, que englobou as suas experiências interdisciplinares em antropologia, sociologia, filosofia, letras, religião, mitologia e hermenêutica, foi considerado um intelectual. (Pitta, 2005).

Durand propôs-se a estudar a imaginação e buscou elementos, que mostrassem o que vem do passado, qual o legado da imagem. Em seus estudos, evidencia que a sociedade, o contexto e a cultura afetam a imaginação. Para ele, a banalização que abarcou todos os produtos da imaginação, produziu uma grande confusão entre os significados do termo imaginário. Não há apenas confusão, mas desvalorização da imagem, produto da desvalorização sofrida pela *fantasia* no pensamento ocidental e na Antiguidade Clássica. Assim, termos como imagem, signo, alegoria, símbolo, emblema, parábola, mito, figura ou *utopia* são usados pelos autores como se significassem a mesma coisa, diz Durand (1969, p.8). Talvez o campo dos estudos literários tenha sido aquele em que mais tentativas para definir esses termos tenham ocorrido.

Ressaltamos que em *O imaginário* (2004), Durand faz um panorâmico histórico de como o imaginário foi depreciado, ao longo do tempo, e excluído dos processos intelectuais. Esse autor menciona que há um paradoxo da civilização, que por um lado, propiciou ao mundo, técnicas de reprodução da comunicação das imagens: a fotografia, o cinema, os vídeos, entre outras e que, por outro, demonstrou desconfiança iconoclasta endêmica (que “destrói” as imagens ou suspeita delas).

Assim, o Ocidente, sustentado pelo raciocínio socrático e pelo batismo cristão, considera-se o único herdeiro da verdade e quase sempre desafia as imagens. A via de acesso à verdade foi a experiência dos fatos, das certezas da lógica, e de se chegar à verdade pelo raciocínio binário, denominado dialética, que propõe apenas duas soluções: uma absolutamente verdadeira e outra absolutamente falsa. Nesse sentido, o filósofo explicita:

Lógico que, se um dado da percepção ou a conclusão de um raciocínio considerar apenas as propostas “verdadeiras”, a imagem, que não pode ser

reduzida e a um argumento “verdadeiro” ou “falso” formal, passa a ser desvalorizada, incerta e ambígua, tornando-se impossível extrair pela sua percepção (sua “visão”) uma única proposta “verdadeira” ou “falsa” formal. A imaginação, portanto, muito antes de Malebranche, é suspeita de ser “a amante do erro e da falsidade”. A imagem pode se desenvolver dentro de uma descrição infinita e uma contemplação inesgotável. Incapaz de permanecer bloqueada no enunciado claro de um silogismo, ela propõe uma “realidade velada” enquanto a lógica aristotélica exige “clareza e diferença” (Durand, 2004, p. 10).

Dessa forma, as imagens são depreciadas pela lógica e pela ciência, porque não é possível estabelecer uma única verdade, uma vez que as imagens são lidas e interpretadas, também, de forma subjetiva, o que acarreta uma série de particularidades, que estão diretamente ligadas à forma de cultura e vivência de cada um.

Observamos que, à medida em que os estudos científicos avançam, com suas teorias e, entre elas, o uso do método “para descobrir a verdade na ciência” de Descartes, o legado do universo mental; a mecânica de Galileu e Descartes; o empirismo factual de David Hume e Isaac Newton, surgem como obstáculo para um imaginário “cada vez mais confundido com o delírio, o fantasma do sonho e o irracional.” O cientificismo e o historicismo desvalorizarão por completo o imaginário, o pensamento simbólico e a metáfora. Assim, qualquer imagem que não seja simplesmente um clichê modesto de um fato passa a ser suspeita. Nesse mesmo movimento, “as divagações dos “poetas” (que passarão a ser considerados “malditos”), as alucinações e os delírios dos doentes mentais, as visões dos místicos e as obras de arte serão expulsas da terra firme da ciência” (Durand, 2004, p. 15).

Mesmo assim, apesar das limitações de se validar o imaginário, Platão admite uma via de acesso para as verdades camufladas: a existência da alma, o além, a morte, os mistérios do amor, uma vez que muitas verdades escapam à filtragem lógica do método. Isso acontece, graças à linguagem imaginária do mito. É a tradição do idealismo platônico, do qual paira um mundo ideal, que justifica e ilumina o mundo terreno, onde reinam a reprodução e a corrupção.

Segundo Durand (2004), São João, o Damasceno, (século VIII) foi arauto e vencedor da defesa das imagens contra uma teologia da abstração, da recondução pelo ícone para um outro lugar além deste mundo vil. Esse ícone teve como protótipo a imagem de Deus encarnada na pessoa visível de Jesus, seu filho. Graças à encarnação do Cristo em face da antiga tradição iconoclasta do monoteísmo judeu estava criada uma das primeiras reabilitações das imagens no Ocidente cristão e, assim, logo aconteceu a veneração das

imagens de todas as pessoas santas. Paralelamente, à corrente do iconoclasmo racionalista, germinava uma estética da imagem “santa”, que perpetuaria durante vários séculos.

No entanto, a Reforma Protestante combaterá a estética da imagem e a extensão do sacrilégio do culto aos santos. O iconoclasmo é visto nas destruições das estátuas e dos quadros. Já, a Contrarreforma da Igreja Romana tomou atitude oposta a essa decisão iconoclasta dos reformadores e, apesar, da concorrência tão proveitosa do imaginário da Reforma e da Contrarreforma, a ruptura definitiva com a cristandade medieval e as Guerras das Religiões e a Guerra dos 30 anos obrigaram os valores visionários do imaginário a buscarem refúgio longe das batalhas fratricidas das Igrejas. “A obra de arte irá libertar-se aos poucos dos serviços antes prestados à religião e, nos séculos 18 e 19, à política” (Durand, 2004, p. 29).

O Romantismo, o Simbolismo e o Surrealismo, segundo Durand, foram os bastiões da resistência dos valores do imaginário no seio triunfante do cientificismo racionalista. E foi no centro desses movimentos que uma reavaliação positiva do sonho, do onírico e até da alucinação estabeleceu-se progressivamente. Assim, como já mencionamos, Freud e Jung foram pesquisadores importantes na “descoberta do inconsciente”. A respeito das comprovações feitas a partir dos estudos sobre o funcionamento do pensamento, lemos em Durand:

A ideia e as experiências do “funcionamento concreto do pensamento” comprovaram que o psiquismo humano não funciona apenas à luz da percepção imediata e de um encadeamento racional de ideias mas, também, na penumbra ou na noite de um inconsciente, revelando, aqui e ali, as imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética (2004, p. 35).

Desse modo, a imagem perde sua desvalorização clássica e deixa de ser a “louca da casa”, para ser a chave de acesso ao psiquismo. É por meio do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo.

Sob a ótica de Pitta (2018), o imaginário, na perspectiva de Durand, apresenta duas hipóteses centrais, que orientam a metodologia durandiana: 1º - não existe corte entre os cenários significativos das antigas mitologias e o agenciamento moderno dos relatos culturais: literatura, belas artes, ideologias e histórias – o que sustenta a hipótese da existência de uma continuidade entre o imaginário mítico e a positividade histórica; 2º - os comportamentos concretos dos homens e, mais precisamente o comportamento histórico, repetem cenários e situações dramáticas dos grandes mitos. Logo, para a compreensão em profundidade, seja de

textos, de obras de arte ou do cotidiano, é necessário ter acesso ao nível mítico a eles subjacentes; essa seria em síntese o objetivo da leitura mitocrítica, que passamos a detalhar.

Na antiguidade, o mito servia ao ser humano para explicar os diversos fenômenos naturais que aconteciam. Essas histórias foram conferidas por uma força transcendente, religiosa e espiritual, referem-se a acontecimentos prodigiosos e têm um papel preponderante na compreensão da coesão e formação das sociedades, pois os mitos surgem da própria criação humana e fluem pela sociedade de geração em geração, para se tornarem suportes psicológicos. Os estudos de Durand, sobre o mito, o simbólico e a imaginação unem-se em sua proposta de “jornada antropológica”. O mito constitui importante fonte para a construção de conhecimentos a respeito do psiquismo e do comportamento humano, conforme os postulados desenvolvidos pelo estudioso em *As estruturas antropológicas do imaginário*.

De acordo com Albert Filipe Araújo e Rogério de Almeida (2018), nesse estudo citado, o investigador francês defende que há continuidade entre as antigas mitologias e as narrativas modernas como literatura, cinema, filosofia, política, história, entre outras. Para Durand, ainda que o mito não seja nomeado ou apareça diretamente nessas narrativas, ele está lá presente, em um nível simbólico, sustentando o sentido desses textos, discursos e imagens. O trabalho do hermenêuta é justamente trazer à tona dessas formulações seu(s) mito(s) subjacente(s). Assim, para essa tarefa de penetrar no imaginário e compreender os mitos que o configuram, Gilbert Durand desenvolve duas heurísticas, dois recursos metodológicos – ou mitológicos, que são: a mitocrítica e a mitanálise. A respeito desses conceitos, os autores apontam que:

A mitocrítica é uma técnica de investigação que parte das obras literárias, artísticas, dos relatos, histórias de vida, documentos e narrativas de modo geral para depreender os mitos diretores dessas produções. Já a mitanálise busca delimitar os mitos diretores dos momentos históricos e dos grupos sociais. De modo sintético, a mitocrítica estuda o mito de uma obra enquanto a mitanálise se dedica ao mito de uma sociedade recortada no tempo e no espaço (2018, p. 21).

A partir dessa “mitodologia”⁵, Gilbert Durand desenvolveu um acervo significativo sobre o imaginário, o que para ele é a poderosa faculdade criadora imanente do ser humano, a qual permite a simbolização e é “aquele conector obrigatório pelo qual se constitui a representação humana.” (Durand, 1994, p.60). Em outras palavras, a imaginação se apresenta

⁵ A metodologia proposta por Durand é um método centrado no estudo dos mitos subjacentes a qualquer ação humana, se compõe das áreas da mitocrítica e da mitanálise. (Pitta, 2022, p. 81).

como uma faculdade dirigente e geradora de conhecimento que permite distinguir o ser humano das demais espécies. A respeito do caráter antropológico do imaginário, ele explica:

O Imaginário – ou seja, o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* - aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O Imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra (2012, p. 18).

Esse mesmo pesquisador conceituou de maneiras diferentes a imaginação e o imaginário e foi porta-voz da experiência individual e coletiva humana, ao estruturar, pedagogicamente a imaginação em regimes de imagens. O autor amplia a amostra do imaginário ao conjunto das produções culturais (obras de arte, mitos coletivos, entre outras) para evidenciar uma tripla lógica de “estruturas figurativas”, própria do *Homo sapiens*, que é igualmente *Homo symbolicus* (Araújo; Teixeira, 2010).

Por isso, o homem além de sua capacidade de linguagem complexa, pensamento abstrato, raciocínio e suas capacidades cognitivas, ainda possui a capacidade de criar, compreender e usar símbolos e significados para representar o mundo ao seu redor, assim como, para comunicar ideias abstratas e complexas, por isso, *Homo symbolicus*.

Segundo Jean-Jacques Wunenburger (2022), o imaginário, para Durand, é o conjunto de imagens verbo-icônicas que, engajadas no corpo, tecidas com afeto e sentidos analógicos, constitui de fato a esfera psíquica central, universal e invariável da mente humana (da Arte às religiões, das ciências sóciopolíticas às demais ciências), muito antes da racionalidade, que é apenas um estreitamento histórico, conceitual e discursivo, mas com funções performativas mais limitadas e constrangedoras do que pode crer o “mito” proto-ocidental da “razão”. Para Durand, é necessário rever as relações entre racionalidade e imaginação, entre razão e *mythos*, a fim de devolver à imaginação, certamente sempre exposta a derivas, a função heurística, criativa, pluralizante e equilibrante.

Assim, também, Durand desenvolve a ideia de que, frente à angustiante consciência da morte e do devir, o homem adota atitudes imaginativas, que buscam recusar e superar esse destino inevitável ou modificar e inverter seus significados para algo reconfortante. Essas atitudes imaginativas resultam na percepção, produção e reprodução de símbolos, imagens, mitos e arquétipos pelo ser humano. Esse conjunto de elementos simbólicos formaria o “imaginário”, cuja principal função consiste em levar o homem a um equilíbrio biopsicossocial diante da percepção da temporalidade e, conseqüentemente, da finitude. Esse mesmo autor elabora uma arquetipologia que contém as grandes imagens e representações

que expressam os diferentes modos de viver a morte e a angústia que ela acarreta (Freitas, 2014).

Dessa forma, o imaginário expressa-se em produções imaginárias, como o mito, os ritos, a linguagem, a magia, a arte, a religião, a ciência, a ideologia, as formas de organização e as demais atividades e criações humanas, cuja função principal é encontrar modos de enfrentar a angústia original, decorrente da consciência do Tempo e da Morte.

Gilbert Durand considera o imaginário como o “museu” de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas diferentes modalidades da sua produção, pelo *homo sapiens* (1998, p. 6), declarando que o seu projeto consiste em estudar o modo como as imagens se produzem, como se transmitem, bem como a sua recepção. Para o autor, a imaginação não é, simplesmente, o reequilibrar da objetivação científica, por meio da poética, tal como surge em Bachelard. A referida imaginação revela-se como fator geral de equilíbrio, “equilíbrio biológico, equilíbrio psíquico e sociológico, o que caracteriza, a função da imaginação” (Durand, 1993, p.103).

Assim sendo, a imaginação desempenha um papel importante na vida humana e pode contribuir para o equilíbrio e bem-estar, ela é a base da criatividade, permite que as pessoas gerem novas ideias, solucionem problemas de maneiras inovadoras e se expressem artisticamente. Como nos revela Pitta (2005), “[...] Gilbert Durand vai falar em imaginário e não em simbolismo, pois o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário” (PITTA, 2005, p.17). Esta é, para a autora, a razão dos estudos do antropólogo serem voltados para o imaginário, em vez de serem focados, apenas, nos signos.

Para Wunenburger (2007), Durand contribuirá para amplificar as aquisições bachelardianas situando-se no nível de uma antropologia geral e sistematizará uma verdadeira ciência do imaginário. Na esteira da antropologia de Ernst Cassirer e da poética de Bachelard. Gilbert Durand põe, no cerne do psiquismo, uma atividade de “fantástica transcendental”. O imaginário, essencialmente, identificado com o mito, constitui o primeiro substrato da vida mental.

Durand amplia o fragmento do imaginário ao conjunto das produções culturais (obras de arte, mitos coletivos etc.) para aí enfatizar uma tríplice lógica de “estruturas figurativas”, própria do *Homo sapiens*, que é também *Homo simbolicus*... G. Durand afirma que imaginário deve sua eficácia a uma ligação indissociável entre, por um lado, estruturas – que permitem reduzir a diversidade das produções singulares de imagens a alguns conjuntos isomorfos – e, por outro lado, significações simbólicas, reguladas por um número finito de esquemas, de arquétipos e de símbolos (Wunenburger, 2007, p. 20).

Ao nos basear, nas diretrizes filosóficas de Durand, compreendemos que o homem faz com que tudo que o rodeia adquira uma função simbólica para que ele possa assimilar e construir seu universo. Isso é possível, pois, para Durand, a psique humana não se constrói, mediante apenas perspectivas práticas, mas se fundamentando igualmente no irracional, no que se oculta nos sonhos e no pensamento simbólico. Assim, “o trajeto antropológico pode, indistintamente, partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis” (Durand, 2012, p.42).

Entendemos, portanto, que o trajeto antropológico pode ser observado, a partir da cultura e do psicológico, uma vez que a cultura desempenha um papel fundamental na formação do comportamento humano, influencia as normas, valores e expectativas de uma sociedade. O trajeto antropológico transforma-se, porque sofre alteração das experiências de cada sociedade e pessoa.

De acordo com Wunenburger (2007), Gilbert Durand em *As estruturas antropológicas do imaginário* amplifica a modelização do imaginário. Estendida ao conjunto das formas de imaginário (psicanálise, obras artísticas, mitos religiosos entre outros), essa sistemática enraíza o imaginário em esquemas sensório-motores (posturais, digestivos e copulativos) que programam no trajeto antropológico – o qual vai do neurobiológico ao espiritual – três tipos de construções das representações, condensadas pelos verbos distinguir, confundir, reunir. Os esquemas produzem em seguida por meio da substancialização dos arquétipos e depois, por meio dos símbolos.

Também, Durand estabelece um sistema de classificação/ordenação das imagens. Para isso, ele examinou os reflexos dominantes comuns possuídos pelos humanos: postural (está ligado aos elementos horizontais e verticais que produzem uma série de imagens de separação, contradição, autoridade, elevação. Esse gesto produz símbolos como o chefe, o sol, o fogo, as armas, o olho do pai, entre outros), nutricional (tem a ver com a sucção e contém imagens simbólicas, relacionadas ao calor, à alimentação, ao íntimo, à mãe. Suas imagens concentram o mar, o leite, o mel, o ovo) e sexual (baseia-se no ato sexual, em que se encontram a dimensão cíclica, os movimentos rítmicos e a fecundidade e trazem consigo símbolos de repetição, germinação). Para ele, esses são os primeiros referentes das imagens e, além disso, são as matrizes, em que se encontra todo potencial do ser para representar o mundo. São essas matrizes que Durand chamou de estruturas antropológicas do imaginário (Freitas, 2014).

As estruturas antropológicas do imaginário referem-se a um conjunto de padrões e estruturas cognitivas arraigadas na psicologia humana que influenciam a forma como as pessoas imaginam, percebem e interpretam o mundo. Durand argumentou que essas estruturas são universais e transversais às culturas, embora possam manifestar de modos diferentes em contextos culturais específicos.

Regina Mara Fernandez (2022) também menciona, que a partir de estudos sobre a Reflexologia de Leningrado, Durand propõe três gestos dominantes ou dominantes reflexas: postural, digestiva e copulativa ou rítmica. Dessa forma, esse estudioso nos apresenta a ancoragem corporal do imaginário. Corpo e imaginário, assim como corpo e alma, são pares indissolúveis. Para as três dominantes reflexas, Durand constitui Dois Regimes de Imagens: o Diurno e o Noturno.

Sua ativação engendra dois grandes “regimes” de constituição de imagens visuais e de relatos, um noturno e um diurno. O primeiro, de tipo intimista, tende a aglutinar os elementos atuando sobre as analogias e as eufeminizações das diferenças; o segundo tende ao contrário a valorizar os cortes, os antagonismos e as antíteses (Wunenburger, 2007, p.39).

De acordo com Durand, o Regime Diurno da imagem define-se como o regime da antítese. Em *As estruturas Antropológicas do Imaginário* (2012), o autor divide o capítulo dedicado a esse regime em duas partes antitéticas: uma consagrada ao fundo das trevas sobre o qual se desenha o brilho vitorioso da luz e a outra que manifesta a reconquista antitética e metódica das valorizações negativas da primeira. A primeira parte intitulada como “As faces do tempo” divide os símbolos em três grupos, sobre os quais, escrevemos a seguir. Os símbolos teriomórficos: cujo simbolismo gira em torno da animalidade angustiante, “...são as imagens animais as mais frequentes e comuns... nada nos é mais familiar, desde a infância, que as representações animais” (Durand, 2012, p. 69).

Pitta (2017) explica que é preciso distinguir o animal físico do animal simbólico e assim, são encontrados o fervilhamento (*grouillement*), que diz respeito a larvas agitadas e insetos em geral; a animação, o movimento em si, incontável dos animais e a mordicância ou ato de morder, encontrado em lobos, leões, ogros, entre outros seres.

Os símbolos nictomórficos dizem respeito à escuridão, “a noite recolhe na sua substância maléfica todas as valorizações negativas precedentes” (Durand, 2012, p. 92). Se subdividem em: situação de trevas (cegueira); água escura. Água estagnada (convite ao suicídio), o espelho (replica da água estagnada), feminização da água, mas em um feminino noturno de mulher fatal. Já os símbolos *catamórficos* são aqueles relativos à experiência

dolorosa da infância. A queda tem a ver com o medo, a dor, a vertigem, da feminização da queda, do abismo.

A segunda parte “O cetro e o gládio” tratará das imagens que representam vitória sobre o destino e sobre a morte, vitória obtida por meio de armas e pela luta. Essa estrutura corresponde a três constelações de imagens: *os símbolos de ascensão* (elevação) dividem-se em: verticalidade (práticas ascensionais nas religiões); asa e angelismo (vontade de transcendência, elevação, flecha, luz); a soberania Uraniana (gigantismo e potência, o rei e o pai, o soberano guerreiro e o jurista); o chefe (culto universal dos crânios). *Os símbolos espetaculares* (relativos à visão) dividem-se em: luz e sol, isomorfismo entre céu e luminoso, pureza e brancura; o olho e o verbo, parte do isomorfismo luz-visão. Tem-se ainda os *símbolos da divisão* (ou diairéticos), os quais tratam da separação entre o bem e o mal, separação e polêmica exigem um herói, um guerreiro, as armas do guerreiro: são símbolos de poder e pureza. As armas espirituais: batismos e purificações (Pitta, 2017).

Esse Regime Diurno das imagens, composto de estruturas heroicas (ou esquizomorfas), que, a partir de uma atitude conflitual e antitética, busca vencer a morte e o devir e se caracteriza por ações de separar e pelas atitudes bélicas de heróis violentos, segundo Durand, é:

Vimos que todo o Regime Diurno da representação, pelo seu fundamento diairético e polêmico, repousava sobre o jogo das figuras e imagens antitéticas. Pode-se mesmo dizer que todo o sentido do Regime Diurno do imaginário é pensamento "contra" as trevas, é pensamento contra o semantismo das trevas, da animalidade e da queda, ou seja, contra Cronos, o tempo mortal (2012, p.188).

Já, em oposição à ação de separar e de distinguir que caracteriza o Regime Diurno, há no Regime Noturno, em que prevalece a ação do misturar, do fundir e harmonizar. Segundo Pitta (2017), nesse regime, a queda heroica é transformada em descida e o abismo em taça. Não se trata de ascensão em busca do poder, mas de descida interior em busca do conhecimento. No Regime Noturno, as temidas trevas transformam-se em benéfica noite:

O antídoto do tempo já não será procurado no sobre-humano da transcendência e da pureza das essências, mas na segura e quente intimidade da substância ou nas constantes rítmicas que escondem fenômenos e acidentes. Ao regime heroico da antítese vai suceder o regime pleno do eufemismo. Não só a noite sucede ao dia, como também, às trevas nefastas (Durand, 2012, p.194).

Para essa transformação em benéfica noite, nesse regime, acontece o processo de eufemização e inversão dos significados simbólicos. Assim, como no Regime Diurno, Durand

divide o Regime Noturno em duas estruturas: uma estrutura é a mística do imaginário, diante da angústia existencial e da morte, negará suas existências e criará um mundo em harmonia baseado, no aconchego e na intimidade.

Essa estrutura abarca os *símbolos de inversão*, que são a “expressão do eufemismo” – que desdramatiza o conteúdo angustiante de uma expressão simbólica, invertendo o seu significado, como exemplo, o abismo não é mais o buraco sem fundo, em que se perde a vida, mas o receptáculo, aquilo que contém e protege; o “encaixamento e redobramento” – forma de assimilar, engolir, o outro para se apropriar da sua essência; o “hino à noite”, em que a noite se torna divina, noite de paz, local de repouso; “*mater* e matéria” – as Grandes Mães aquáticas férteis e benfazejas.

Também são abarcados no Regime Noturno os *símbolos da intimidade*: “o túmulo e o repouso” – o túmulo em local de repouso desejado, justa recompensa de uma vida desejada, a morte não é mais destruição definitiva, mas um retorno ao berço, local de calma e felicidade; “a moradia e a taça” – as duas são continentes que encapsulam, como, por exemplo, a caverna, a casa antropomorfa; alimentos e substâncias; os alimentos arquétipos (leite, mel); as bebidas sagradas; as águas de vida, o sal (Pitta, 2017).

A outra dimensão da imaginação, no Regime Noturno, Durand denomina de *estrutura sintética*, constelação de imagens, em que o tempo torna-se positivo, pois é projetado como o movimento cíclico do destino e da tendência ascendente do progresso. O destino não é mais uma fatalidade, mas consequência dos atos humanos, porém para garantir o ciclo de vida são necessários rituais e sacrifícios. (Pitta, 2017) organiza essa estrutura em *símbolos cíclicos*: cujo tempo não tem começo e nem fim. Assim, a morte não é o fim, é recomeço, é renascimento. Esses símbolos se agrupam, de forma a dominar o tempo e a equilibrar os contrários. No mito do progresso, as imagens convergem de maneira a integrar, em uma sequência contínua. Esses dois aspectos da temporalidade, dizem respeito às constelações: ciclo lunar – a lua, pela regularidade das suas fases; a espiral – simbolismo ligado à permanência e ao movimento; a tecnologia do ciclo – são objetos representativos do tempo e do destino, como o fuso e a roca, o tecido, a corrente; do “scheme rítmico ao mito do progresso” – o ritmo da natureza, ensina que a morte é necessária para que haja renascimento; o sentido da árvore – pela sua verticalidade, igual à do homem, ela é símbolo de vida. Desse modo, a estrutura sintética do imaginário harmoniza os contrários:

Todo imaginário humano articula-se por meio de estruturas plurais e irreduzíveis, limitadas a três classes que gravitam ao redor dos processos matriciais do “separar” (heroico), “incluir” (místico) e “dramatizar”

(disseminador), ou pela distribuição das imagens de uma narrativa ao longo do tempo (Durand, 2004, p. 40).

O trabalho de Durand, nas *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, explora as bases culturais e universais da imaginação humana e mostra que as culturas se comunicam, por meio do compartilhamento de símbolos e imagens arquetípicas. Assim, os regimes são respostas de como lidar com a passagem do tempo e com a morte.

No Regime Diurno – guerreiros lutam contra a morte; no Noturno – há o reconhecimento da morte como descanso e no Noturno cíclico – é o ciclo que reabre, temos a imagem da reencarnação, em que o homem alcança a eternidade nos seus descendentes, a morte como processo de transformação. A experiência de se saber mortal faz com que o homem imagine. Assim, o desenvolvimento da imaginação é um recurso que a mente humana criou para sobreviver e criar sentido para viver.

2.3 A pedagogia do imaginário

A pedagogia do imaginário constitui um campo de estudo e prática educacional, que sublinha a relevância da imaginação no processo de aprendizagem e no desenvolvimento humano integral. Essa abordagem pedagógica atribui um valor significativo à capacidade imaginativa dos indivíduos, reconhecendo-a como um instrumento essencial, para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento emocional e para a formação cultural.

Em *Educação e imaginário* (2006) Jean-Jacques Wunenburger e Alberto Filipe Araújo defendem que o imaginário educacional aparece, como uma modalidade do imaginário, entendido como domínios ou territórios da imaginação “reprodutiva” e produtiva. A imaginação, como faculdade que sustenta e organiza a coerência do ser, cria e projeta as imagens essenciais para a formação humana (*Bildung*). Ela estabelece-se como uma condição necessária, embora não suficiente, para formar “cabeças bem feitas”. Jean-Jacques Wunenburger e Alberto Filipe Araújo (2006, p.26): “O imaginário educacional é uma modalidade, ou especificação, daquilo que nós denominamos de imaginário bidimensional: imaginário sociocultural (ideologia, utopia, metáforas) e imaginário arquetipal (mitos, símbolos, arquétipos-imagens arquetípicas)”.

Desse modo, o imaginário educacional combina as influências socioculturais e arquetípicas pertinentes ao contexto da educação, reflete como as ideias, valores, símbolos e narrativas tanto culturais quanto universais moldam a prática e a filosofia educacional, contribuindo para a formação completa e integral dos indivíduos. Araújo, Peres e Chaves, afirmam que:

A pedagogia do imaginário (nós diríamos da imaginação) é uma pedagogia do “pleno” (nós diríamos antes da plenitude) que ensina o sujeito imaginante, ao longo da sua vida escolar e acadêmica, a usufruir, a meditar sobre o recheio imenso existente no “museu imaginário” (André Malraux) do *homo symbolicus* (Ernst Cassirer) no seu sentido mais amplo que lhe confere Gilbert Durand quando o autor o concebe como “um inventário geral dos recursos imaginários, uma arqueologia geral” (2017, p.190).

Em outras palavras, essa pedagogia busca desenvolver a capacidade de explorar e meditar, sobre a vasta gama de recursos e símbolos imaginários disponíveis, enriquecendo assim, sua compreensão e experiência do mundo. Para tanto, é necessário que os currículos norteadores da Educação sejam revistos e que deem espaço para a pedagogia do imaginário, porque, infelizmente, os inúmeros conteúdos são priorizados nos currículos e pautados pelas avaliações internas e externas, em que se avalia a qualidade do ensino, a partir do que os alunos são capazes de responder, apenas, de forma tecnicista, sem, contudo, considerar a formação humanista e integral do sujeito.

Nesse aspecto, a Literatura fornece material rico para a compreensão dos diversos modos de como a imaginação criativa pode contribuir, tanto para o equilíbrio social, quanto para a oferta de uma educação mais pautada no sensível, em que pese o valor que a imaginação criativa pode agregar aos processos educativos, de forma geral. Isso se torna possível, a partir do modo como essa imaginação se manifesta impregnada de desejos, os quais são tornados reais- ou se tornam passíveis de realidade, por meio da expressão literária.

Assim, há milênios, as narrativas míticas satisfazem anseios impregnados na psiquê humana; e, de modo muito semelhante, as diferentes formas de narrar uma mesma história, ao longo das transformações no espaço-tempo, ressignificam personagens como chapeuzinho vermelho. Diante disso, é de conhecimento geral que os primeiros filósofos já defendiam a importância de conhecer a gênese dos fenômenos humanos, na perspectiva da apreensão filosófica dos mesmos.

Nesse contexto, a ficcionalização – inquestionável exercício de imaginação e de linguagem – constitui mecanismo de construção do conhecimento a serviço da formação humanística, para além dos conteúdos utilitaristas ensinados na escola. Em razão até do fato de que compreender o caráter arquetípico, que reside na essência do ser humano, leva ao entendimento sobre a importância de buscar a compreensão das narrativas. Tais estratégias se justificam, nos contextos escolares de construção do conhecimento em perspectiva

formal, pois que, por verossimilhança, todos os eventos, que dizem respeito à natureza humana, são passíveis de alguma sistematização, por meio da literatura.

No texto literário, não apenas o exercício da imaginação se revela atividade fundadora e recriadora de mundos. É consenso entre intelectuais, estudiosos e artistas que, também o manejo consciente dos códigos da linguagem, por meio da leitura e da escrita, pode ser libertador das amarras na compreensão e no desenvolvimento das habilidades para ler, compreender e ressignificar fenômenos, conceitos e toda a esfera factual do mundo das coisas sensíveis. Tais princípios, já antes postulados por Aristóteles, na busca por explicações para as origens da poesia, se materializam, por exemplo, na prosa poética de Guimarães Rosa, em *Fita verde no cabelo*:

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 (Rosa, 1964, s/p.).

Em conformidade com o pensamento aristotélico, o autor demonstra, a partir da habilidade para explicitar o trabalho da poesia, a partir da relação da garotinha com os elementos do caminho percorrido no trecho da floresta: as avelãs, as borboletas, as flores. Ela exercitava sua vívida fantasia de criança, ao se divertir, antropomorfizando-as nessa relação de atribuir a elas algumas características tipicamente humanas: “...as plebeinhas, flores, princesinhas...”.

Já em *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, os versos expressam essa relação da menina com o mundo, de forma mais subjetiva, a partir das emoções e da reatividade dela, no confronto com a realidade do mundo, que a assusta e amedronta. Eis os versos:

Tinha medo do trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra
E nunca apanhava sol
Porque tinha medo da sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava sopa pra não ensopar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.
Era Chapeuzinho Amarelo (Buarque, 2011, s/p.).

Se, em *Fita verde no cabelo*, há elementos explícitos na natureza, percebidos pelo público leitor, a partir da descrição que o autor faz do caminho, no trecho do bosque, percorrido pela personagem, no deslocamento até a casa de sua avó; nos versos de Chico Buarque, temos conhecimento de uma Chapeuzinho Amarelo construída, a partir do medo do mundo. Essa personagem nos revela sua percepção do mundo, de forma subjetiva. Aos leitores é dado conhecer o mundo da narrativa, por meio das ações não realizadas pela garota, em razão do medo que tinha de tudo.

Percebemos diferentes modos de expressar e até mesmo de registrar a escrita, nas duas obras, considerando a forma: a narrativa de João Guimarães Rosa, em parágrafos e a outra, de Chico Buarque, em verso. Entretanto, nos dois textos, percebemos a manifestação da arte poética, criadora de mundos ficcionais.

Dessa forma, podemos verificar que a ficcionalização poética se nutre nos princípios da hermenêutica, enquanto ferramenta para a construção do conhecimento, em perspectiva ampla. Aqui, a lógica poética se presta, entre outros fins, a contribuir para a construção do conhecimento a partir da linguagem vinculada aos constructos teóricos, voltados para a compreensão de conceitos e de fenômenos constitutivos da relação entre os seres e o meio circundante, bem como a uma ética intrínseca às ações humanas. Sobre o pensamento poético, Francesco Boturi expõe:

Então, se o poetar é a forma originária do pensar, o pensamento (reflexivo) desta identidade originária será um “rememorar” entre (*andenken*) a origem linguística do mundo e a instauração das múltiplas formas históricas abertas pela linguagem. Nesse sentido, não só a pesquisa etmológica é uma via privilegiada para rememorar a origem, mas toda a *Sn* é uma articulada estratégia de rememoração para recuperar o movimento da hermenêutica originária no mundo. A configuração poética do mundo tem então a natureza de uma hermenêutica da experiência, cujas condições se desdobram, de um lado, na relação sensível-imaginativa com a realidade empírica, de outro, na relação metafísica da mente com as verdades (e por este meio com o verdadeiro). Contra as várias formas de utilitarismo Vico argumenta que o homem não teria jamais podido inaugurar o (seu) mundo, se não fosse dotado da capacidade de transcender a imediatidade empírica. (2012, p.236).

Para esse autor, a compreensão dos variados modos, como a linguagem reflete a experiência de estar no mundo, traz uma possibilidade privilegiada de apreensão do conhecimento da origem, como uma busca nossa, intuitiva e atemporal de compreensão dos princípios e das causas primeiras da existência. Assim, a leitura do texto de Guimarães Rosa é marcada por um zelo no trato com a linguagem e também na pertinência de questões epistemológicas, voltadas não só para a compreensão do mundo, do ponto de vista

empírico, mas também para o modo como a poesia se materializa em sua prosa.

No texto *Imaginação e Educação* (2017), os autores defendem que, por meio da imaginação e do seu poder eufemizador, o ser imaginante pode sempre se reinventar e visualizar mundos melhores. A imaginação permite que a o sujeito busque, constantemente, sua liberdade de existir e de sonhar, mesmo dentro dos limites de sua própria finitude. Portanto, depreende-se que a imaginação, como faculdade, seja colocada ao mesmo nível da inteligência. Se nos preocupamos que a escola e a educação em geral estimulem e exercitem a inteligência, também, reconhecemos que é dever da escola cultivar a imaginação:

O que pretendemos, aliás, dizer é que a capacidade imaginativa deverá ser estimulada pelos professores e respectivos currículos, com o intuito de criar imagens poderosas para que os alunos melhor compreendam e recriem não só os currículos, mas também a vida e o mundo que os envolve. Para que isso possa acontecer torna-se necessário que a Escola ultrapasse os preconceitos incrustados que tem contra o poder da imaginação, assim como tudo faça para ultrapassar a dualidade clássica *logos-mythos* e o conflito racionalidade-irracionalidade que muito atrapalha e prejudica o aprender (Araújo; Peres; Chaves, 2017, p.194).

A ideia de estimular a capacidade imaginativa dos alunos é válida e importante, apesar dos currículos escolares já serem sobrecarregados com a necessidade de atender a uma variedade de conteúdos e padrões de desempenho acadêmico, adicionar um foco substancial na imaginação se faz necessário. Para tanto, a superação dos preconceitos contra a imaginação e a resolução do conflito entre racionalidade e irracionalidade não são tarefas fáceis, uma vez que a educação tradicional valoriza o pensamento crítico e a lógica. No entanto, dar ênfase à pedagogia do imaginário é um começo promissor⁶.

Assim, a partir da obra *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault e de Irmãos Grimm, conhecemos *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque e *Fita verde no cabelo* de João Guimarães Rosa e, também, mais contemporaneamente, nos deparamos com *Bonezinho Vermelho* de Ivone Gomes de Assis.

Essa última personagem, psicóloga pós-graduada em Sociologia, persegue o lobo em uma jornada espacial, na qual viaja até o planeta Marte, acompanhada de um cientista e acaba sendo expulsa de lá, para evitar a propagação do vírus da Covid 19. Ao retornar ao

⁶ Interessante apontar que numa avaliação recente aplicada em 56 países pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a mesma que aplica o PISA), o Brasil ficou com uma preocupante posição de 44º lugar no *ranking* de criatividade entre estudantes de até 15 anos. Segundo o estudo, 53,4% dos alunos brasileiros apresentaram baixo nível de criatividade, indicando a necessidade de repensarmos nosso ensino altamente reprodutivo e de viés utilitário. (Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/06/18/brasil-fica-entre-os-piores-em-teste-de-criatividade-do-pisa-conheca-as-questoes.ghtml>)

planeta Terra, ela não consegue entrar na casa da vovozinha. Ao tentar visitar a vovó, é proibida por causa do distanciamento social, em razão da pandemia do Coronavírus. A trama de *Bonezinho Vermelho* participa de um contexto pandêmico que assombrou o mundo, recentemente, a partir de restrições sociais para controle sanitário, com profundas repercussões no psiquismo e no comportamento das pessoas.

Experiência repleta de reviravoltas, a autora, por meio da teia narrativa, conduz seus leitores pelo universo tecnológico de *Bonezinho Vermelho*:

Bonezinho faz parte da missão ‘Cofoxia 2030’ (Contos de Fadas e Oxigênio Artificial), em busca de vida em Marte. O nome da missão era o mesmo da planta artificial que garantia a sobrevivência de Bonezinho, em Marte, pois Cofoxia é à prova de radiações cósmicas, sejam elas alfa, beta, UV, raiva ou outra especulação qualquer. O planeta vermelho não deixa dúvida sobre a existência de vida nele, há bilhões de anos. Fascinada por tecnologias e pelo vermelho, Bonezinho, autorizada pela NASA, embarca. Seria um ano de viagem (ida, volta, pesquisa). Exploraria a cratera Jezero, no hemisfério norte do planeta, em busca de identificar o delta de um possível e extinto rio. Bonezinho havia passado dez anos pesquisando deltas dos mais diferentes rios, aqui na Terra (Amazonas, Nilo...), agora era a vez de Marte (Assis, 2021, p.24).

O legado das imagens de um tempo que se dobra sobre si mesmo, na tentativa de buscar soluções, para os desafios criados, a partir mesmo da interferência humana desenfreada, nos mecanismos próprios dos ecossistemas, torna-se o pano de fundo para as peripécias de Bonezinho Vermelho. Nessa narrativa, que pode ser compreendida como um contraponto interessante na trajetória das adaptações do conto *Chapeuzinho Vermelho*, por apresentar uma personagem que se aproxima da realidade dos jovens leitores. Isso pode favorecer os processos de imaginação a partir da leitura, tornando essa atividade mais atraente, principalmente nos contextos escolares.

Conforme Araújo e Wunenburger (2022), se a formação da abstração (razão conceitual, pragmática e normativa) é uma das tarefas clássicas da Escola, esta não deve descurar, contudo, a imaginação poética ligada ao sujeito imaginante que, refugiado na sua solidão cósmica e em contato com as substâncias cósmicas, pelo lazer, pelo passeio, pela leitura e pela música, acede às energias criadoras e substantivas das imagens...imaginar é sempre uma maneira de herdar imagens, de cultivá-las, de reativá-las, o que implica também um certo meio favorável em que a leitura e o trabalho fortificam o imaginário. Assim sendo, significa que o devaneio poético (regime noturno do espírito humano: determinações obscuras e subjetivas) e a racionalidade científica (regime diurno do espírito humano: determinações claras e objetivas) são levados a complementarem-se, a

criar uma síntese dialética de contrário, a fim de produzirem um dinamismo conflitual e criador de novas representações.

Dessa forma, a escola poderia transformar-se em um espaço de pedagogia dialética, em que a criança seria incentivada a apropriar-se da razão e do sonho. Assim, a educação poderia contribuir na formação de uma humanidade mais equilibrada, ao cultivar, simultaneamente, no espírito dos alunos, a compreensão do abstrato e do concreto, dos conceitos e das imagens.

Maria Cecília Sanchez Teixeira, em seu artigo *As contribuições de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário* (2016) escreve que, uma pedagogia do imaginário deve ter como meta uma educação da alma, porque é por meio do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e aprendemos a realidade múltipla do mundo. Segundo a referida autora, Durand aposta na possibilidade de reeducar a imaginação, por meio de uma pedagogia, fundada num humanismo, cuja vocação ontológica manifesta-se pela imaginação e suas obras.

Desse modo, uma pedagogia do imaginário, seria, então, aquela propiciadora de uma educação humanista, que concilie *Paideia* e Pedagogia Escolar e integre razão e imaginação. Se a pedagogia remete ao “como fazer”, o imaginário remete ao sentido, à finalidade, porque é por meio dele que organizamos nossas experiências e atribuímos sentido à vida. Então, uma pedagogia do imaginário, independentemente do “como fazer”, remeterá sempre ao sentido que se quer imprimir à educação e à vida.

Em *Pedagogia do Imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação* (2006) Maria Cecília aponta algumas atribuições de uma pedagogia do imaginário na escola: 1) estimular a imaginação, porque imaginar é se reconhecer. Se os alunos não são estimulados a imaginar, não se reconhecem como alunos, como filhos, como membros de uma sociedade, como seres humanos; 2) ensinar o aluno a bem devanear, levar o aluno a tomar consciência do poder real do imaginário e de sua linguagem, para se exprimir numa poética do cotidiano; 3) cultivar a sensibilidade e a afetividade, como canais de abertura da imaginação em direção ao mundo.

Para a autora, o que Durand nos propõe é o retorno às imagens arquetípicas, autênticas e atemporais, por meio da arte, da poesia, da mitologia, dos contos de fadas e da literatura. Ou seja, de atividades e manifestações artísticas que coloquem a criança em contato com imagens e metáforas, as quais ressoem em sua psique e afetem suas emoções. Dessa forma, só uma pedagogia do imaginário pode conduzir a uma educação da alma, pode ensinar a lidar com as grandes questões da vida, como a morte, o medo e o sexo e as

questões humanas, por meio do simbólico.

Nesse sentido, os contos de fadas, assim como outras formas de narrativas, contribuem, significativamente, para o desenvolvimento humano. Segundo Hans Dieckmann (1986), a criança, por intermédio das figuras do conto de fada, experimenta e aprende a responder às exigências e necessidades das figuras do ambiente, bem como a se defender dessas mesmas figuras perigosas e negativas, em relação à sua própria personalidade. Ela experimenta de que modo pode resistir às forças superiores, como as ações dos adultos em relação a si própria. Aprende quais as formas e possibilidades de relacionamento que podem coexistir com estas forças e como, finalmente, pode vencê-las.

Marie-Louise von Franz (1990) escreve que, quando se contam histórias de fada, as crianças identificam-se ingênua e imediatamente e captam a atmosfera e o sentimento contidas nessas tramas. Se a história do pobre patinho é contada, as crianças que sofrem com complexo de inferioridade, esperam que no fim elas também se tornem princesas e príncipes ou heróis. Isso funciona exatamente como deveria ser; o conto oferece um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador, que permanece no inconsciente, contendo possibilidades positivas da vida.

Para Bruno Bettelheim (2020), as experiências que envolvem a fantasia dão à criança a oportunidade de vivenciar, por transferência, sentimentos, como inveja, ciúme e medo, enfim, aquilo que essa criança julga ser condenado pelos adultos e que a faria se sentir rejeitada socialmente. O final feliz dessas histórias enseja a crença de que o trabalho persistente e o amadurecimento vão levar a criança a ser vitoriosa e ter seus sofrimentos, presentes, recompensados, ao final, tal como acontece com seus heróis.

Essa criança, antes de tudo, quer uma satisfação fantasiosa para suas tendências "más" e espera encontrar, no que lê ou escuta, modelos específicos para sua sublimação, como reitera esse autor: “Quando as histórias realistas se combinam com uma exposição ampla e psicologicamente correta aos contos de fadas, a criança recebe informação que fala a ambas as partes de sua personalidade nascente, a racional e a emocional” Bettelheim (2020, p.80).

A partir do exposto, concluímos o quanto é relevante que a Escola adote a Pedagogia do Imaginário como aliada na construção de uma Educação que equilibre o pensamento racional com a riqueza da imaginação, de maneira que torne os indivíduos capazes de contribuir, positivamente, para sociedade em diversos âmbitos. Nessa perspectiva, Araújo e Wunenburger, escrevem que:

Sonhar os devaneios e pensar os pensamentos são “duas disciplinas difíceis de equilibrar” (BACHELARD, 1984, p.153), e essas disciplinas, se equilibradas, muito poderiam contribuir para a formação de um espírito dinâmico, autocrítico e inventivo. Reside, portanto, aqui o desafio à “sociedade escolar” de hoje, que é de tudo fazer para que os educandos adquiram uma dupla cultura (a dos conceitos – dimensão diurna e a das imagens – dimensão noturna), que esta seja prolongada para além da escola e continuada pela educação e aprendizagem ao longo da vida (conhecida também por educação permanente). (2022, p.56-57)

O desafio para a sociedade escolar de hoje é garantir que os educandos adquiram essa dupla cultura: a dos conceitos. A cultura dos conceitos envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o pensamento crítico, a lógica e a análise. Por outro lado, a cultura das imagens envolve o cultivo da criatividade, da intuição e da capacidade de sonhar. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a educação vá além da mera transmissão de conhecimento técnico e científico. Deve-se integrar atividades que promovam a imaginação, a expressão artística e a reflexão simbólica. Isso não significa diminuir a importância do rigor acadêmico, mas sim, complementá-lo com experiências, que estimulem a fantasia e a criatividade.

A leitura significativa, materializada nas atividades escolares, pela prevalência da literatura como exercício essencial do saber e da sensibilidade humana, constitui mecanismo indispensável para garantir que a promoção da imaginação, a expressão artística e a reflexão simbólica se façam presentes no ambiente escolar. Assim, textos literários clássicos e contemporâneos devem fazer parte das rotinas pedagógicas escolares, desde o início da formação dos leitores.

Essa formação, todavia, não deve se limitar aos anos escolares: a educação permanente é crucial para que os indivíduos continuem a desenvolver suas capacidades tanto racionais quanto imaginativas. De modo que, nos ambientes familiares, a leitura literária também deve ser ensinada e incentivada, visando alcançar uma formação humanística integral, para além dos currículos escolares. A sociedade em constante mudança, requer indivíduos que estejam sempre dispostos e sejam aptos a aprender, a se reinventar e a aplicar suas habilidades de maneira inovadora e adaptável.

Portanto, a sociedade escolar deve assumir o desafio de promover uma educação que valorize igualmente os conceitos e as imagens, preparando os alunos para uma vida de aprendizado contínuo e significativo. Ao mesmo tempo, em que a educação familiar não pode prescindir também de ambientes estimuladores da leitura literária.

A partir desse prisma, acreditamos que os contos de fadas contribuem para a

formação de indivíduos criativos, empáticos, críticos e culturalmente conscientes, alinhando-se perfeitamente aos objetivos da Pedagogia do Imaginário. Desse modo, os novos leitores poderão usufruir do prazer das leituras atemporais e transmitirão tais valores às próximas gerações, trazendo a literatura para o cotidiano de adultos e crianças, que estarão mais aptos a lidarem com os desafios impostos pelo multiverso e seus desdobramentos, na contemporaneidade.

Sem, contudo, desprezarem as vozes oprimidas, em contextos de violências factuais e/ou simbólicas, como as vozes femininas, presentes nas narrativas que constam dos capítulos seguintes. E até mesmo, a voz do lobo, em *Chapeuzinho Amarelo* e em *Fita verde no cabelo*, que foi silenciada de diferentes formas, a partir do discurso estético dos respectivos autores.

CAPÍTULO 3

CHAPEUZINHO VERMELHO: AS VERSÕES CLÁSSICAS E SEUS SÍMBOLOS

O ato de contar história é milenar e, sempre, existiu como um instrumento importante, para transmitir conhecimento, padrões estilísticos, além de demonstrar formas de cultura e pensamento de uma época. Dessa forma, o conto de fadas surge com o intuito de ensinar, por meio, de histórias ilustrativas, mirabolantes e maravilhosas e se expande, adquire forma e força de escritores, leitores-ouvintes e, também, de uma vocação pedagógica, por parte dos autores desses contos.

A arte da contação de histórias permeia a existência humana desde a aurora da civilização. Por meio, da narrativa oral, conhecimentos, valores, crenças e costumes são transmitidos de geração em geração, tecendo a cultura de cada povo. Entre as diversas formas de contar histórias, os contos de fadas destacam-se por sua capacidade de encantar e instruir, utilizando-se de elementos fantásticos e personagens arquetípicas, para explorar lições de vida universais. Também contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças e estimulam a imaginação, a criatividade e capacidade de resolução de problemas. Esses contos, além disso, servem como modelos de comportamento, pois repassam aos leitores valores como compaixão, justiça e perseverança, dentre outros.

Nesse sentido, os contos de fada são ferramentas poderosas, para a realização da pedagogia do imaginário, que é uma abordagem pedagógica, a qual valoriza o potencial criativo da mente humana e busca integrar o uso de histórias, mitos, contos de fadas, jogos e outras formas de expressão imaginativa no processo educativo. Com esses recursos e por meio deles os educadores podem estimular a curiosidade, a empatia, o pensamento crítico e a resolução de problemas, além de promoverem o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da autoexpressão.

A pedagogia do imaginário reconhece que a aprendizagem não se restringe, apenas, à assimilação de fatos e conceitos, mas também, envolve uma experiência emocional e estética. Ao envolver os alunos, em narrativas ricas e envolventes, ela cria um ambiente propício, para a construção de significados pessoais e para o desenvolvimento de uma relação positiva, com o processo de aprendizagem.

Segundo Maria Cecília Sanchez Teixeira (2016), essa forma de pedagogia seria, pois, para Gilbert Durand, o resultado de projeções imaginárias e míticas do regime de imagens

dominante no percurso de uma dada “bacia semântica”, determinante de modos de vida que são codificados em conceitos socializados e traduzidos em sistemas pedagógicos. Durand aposta na possibilidade de reeducar a imaginação, por meio de uma pedagogia fundada num humanismo, cuja vocação ontológica manifesta-se pela imaginação e suas obras.

A partir das reflexões de Durand sobre o imaginário e a pedagogia, podemos afirmar que uma pedagogia do imaginário é, então, aquela propiciadora de uma educação humanista, que integra razão e imaginação. Em suma, o que ele nos propõe é o retorno às imagens arquetípicas, autênticas e atemporais, por meio da arte, poesia, mitologia, dos contos de fadas, da literatura.

Desse modo, seguindo as premissas da mitocrítica, iniciaremos com as análises das narrativas sobre Chapeuzinho Vermelho, iniciando pelo mito que está na base do conto, a saber o mito grego de Cronos, para daí passarmos às manifestações do mito nas versões orais e nas versões clássicas do conto, tais como registradas por Charles Perrault e pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. A fim de entendermos os sentidos simbólicos do conto no contexto cultural de cada versão, também situaremos historicamente cada uma destas atualizações da narrativa sobre a menina que enfrenta o lobo devorador.

3.1 O mito de Cronos

Um mito é uma narrativa tradicional, que, geralmente, serve, para explicar fenômenos naturais, origens culturais, práticas sociais, crenças religiosas ou qualquer outro aspecto da realidade. Os mitos, frequentemente, envolvem personagens sobrenaturais, deuses, heróis ou criaturas fantásticas e são transmitidos, oralmente, ao longo das gerações. Eles desempenham um papel importante, na construção da identidade cultural de uma sociedade e na transmissão de valores e conhecimentos. Mitos podem ser encontrados, em várias culturas e contêm elementos simbólicos, que carregam significados mais profundos.

Para Nelly Novaes Coelho (2008), os mitos nascem no espaço sobrenatural dos deuses, que estão na origem da vida no universo. Cada povo da Antiguidade tem seus mitos característicos, intimamente, relacionados com sua religião e com sua alma poética. A origem dos mitos perde-se no princípio dos tempos, por isso, são narrativas tão antigas quanto o próprio homem e nos enunciam deuses, duendes, heróis fabulosos ou situações, em que o sobrenatural domina. Esses mitos estão sempre ligados a fenômenos inaugurais: a criação do mundo e do homem, a gênese de deuses, a explicação mágica das forças da natureza.

Os mitos são, pois, narrativas primordiais que formam um universo atravessado por lendas, parábolas, apólogos, símbolos, arquétipos, que mostram as fronteiras em que vivem os seres humanos, entre o conhecido e o mistério, entre o consciente e inconsciente (Coelho, 2008, p. 95).

Os mitos exploram os limites, entre o mundo conhecido e o desconhecido, entre a realidade tangível e o mistério transcendente. Lidam com questões que estão além da compreensão racional e buscam dar sentido ao inexplicável. Dessa forma, abordam as fronteiras entre o consciente e o inconsciente, explorando os aspectos mais profundos da psique humana.

De acordo com Junito de Souza Brandão (1986), o mito é, pois, a narrativa de uma criação: conta-nos de que modo algo, que não era, começou a ser. O mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo. Mito é, por conseguinte, a *parole*, a palavra revelada, o dito. E, desse modo, se o mito pode se exprimir ao nível da linguagem, ele é, antes de tudo, uma palavra que circunscreve e fixa um acontecimento.

O mito expressa o mundo e a realidade humana, mas cuja essência é efetivamente uma representação coletiva, que chegou até nós através de várias gerações. E, na medida em que pretende explicar o mundo e o homem, isto é, a complexidade do real, o mito não pode ser lógico: ao revés, é ilógico e irracional. Abre-se como uma janela a todos os ventos; presta-se a todas as interpretações. Decifrar o mito é, pois, decifrar-se (Brandão, 1986, p. 36).

Desse modo, os mitos são histórias transmitidas através de várias gerações, em uma determinada sociedade. Os mitos, frequentemente, abordam questões fundamentais sobre a existência humana e sobre o mundo, podem também elucidar a origem do universo, o papel dos deuses e dos seres sobrenaturais, bem como aspectos da condição do humano, como amor, morte e desejos de poder e justiça. Tais mitos não seguem necessariamente as leis da lógica ou da razão, eles podem incluir elementos fantásticos, eventos sobrenaturais ou contradições aparentes. Isso ocorre porque os mesmos, frequentemente, tentam explicar fenômenos ou conceitos que estão, além da compreensão racional humana.

Assim, devido à sua natureza simbólica e aberta, os mitos podem ser interpretados de várias maneiras por diferentes pessoas e culturas. Eles podem ter significados diversos, dependendo do contexto cultural, histórico e individual de quem os interpreta. Isso sugere que ao tentar entender um mito, estamos, também, buscando compreender nós mesmos e nossa

própria condição humana. Por isso, a interpretação dos mitos pode revelar *insights* sobre nossas próprias crenças, identidades e nossos valores.

Para Mircea Eliade (1992), o mito conta uma história sagrada, ou seja, um acontecimento primordial, que teve lugar no começo do Tempo, *ab initio*. Mas, contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos: são deuses ou Heróis civilizadores. Por essa razão suas gestas constituem mistérios, já que o homem não poderia conhecê-los se não lhe fossem revelados. O mito é, assim, a história do que se passou *in illo tempore*, a narração daquilo que os deuses ou os Seres divinos fizeram no começo do Tempo.

Ainda segundo Eliade, “dizer” um mito é proclamar o que se passou *ab origine*. Uma vez “dito”, revelado, o mito torna-se verdade apodítica: funda a verdade absoluta. “É assim porque foi dito que é assim”, declaram os esquimós *netsilik* a fim de justificar a validade de sua história sagrada e suas tradições religiosas. O mito proclama a aparição de uma nova “situação” cósmica ou de um acontecimento primordial.

Assim, quando um mito é "dito" ou revelado, ele se torna uma verdade absoluta e fundacional, uma vez que os mitos estabelecem verdades inquestionáveis, as quais fundamentam a cosmovisão e a compreensão do mundo, por parte de uma cultura ou sociedade. Essas verdades são transmitidas, por meio das tradições religiosas, culturais e pela mitologia e são aceitas como fundamentais, para a compreensão da existência humana.

Brandão (1986) afirma que os pais ensinam aos filhos como é a vida, relatando-lhes as experiências, pelas quais passaram. Assim fazem os mitos, em sentido muito mais amplo, pois delineiam padrões para a caminhada existencial, por meio da dimensão imaginária. Com o recurso da imagem e da fantasia, os mitos abrem, para a Consciência, o acesso direto ao Inconsciente Coletivo. Até mesmo os mitos hediondos e cruéis são muito úteis, pois nos ensinam, com a tragédia, os grandes perigos do processo existencial.

Dentre os mitos, o de Cronos⁷ é uma história ancestral e cosmogônica da mitologia grega, que envolve um dos titãs: Cronos (ou Crono, que também é conhecido como Saturno na mitologia latina). Ele era filho de Urano (o céu) e de Gaia (a terra). De acordo com o mito, Cronos tinha medo de ser destronado por seus próprios filhos, assim como ele havia feito a seu próprio pai, Urano. Cronos tramou a derrocada de Urano, juntamente, com Gaia, que

⁷ Utilizamos a versão de Junito de Souza de Brandão.

descontente pelo esposo lhe devolver ao ventre todos os filhos, por ela gerados – Urano aprisionava-os em cavernas – forjou uma lâmina de seu próprio peito e deu ao filho, que castrou o pai, enquanto este dormia e, com isso, destronou-o, não, sem antes, ouvir de Urano a profecia de que seguiria o mesmo destino dele, ou seja, seria destronado por um filho.

Assim iniciou-se a Era dos Titãs, que liderados por Cronos reinaram sobre a criação. O regente dos Titãs desposou sua irmã Reia – a Duração – e, com medo de seguir a mesma sina do pai, devorava todos os seus filhos, imediatamente, após o nascimento, assim garantia que nenhum deles pudesse vir a insurgir contra ele no futuro.

Essa garantia foi derrotada, quando Reia, conseguiu salvar um de seus filhos, Zeus, enganando Cronos e dando-lhe uma pedra embrulhada em panos, para engolir, em vez do bebê Zeus, que foi, então, criado em segredo na ilha de Creta. Quando ele cresceu, ele confrontou Cronos e exigiu que seus irmãos e irmãs fossem liberados do estômago de Cronos. Com a ajuda de seus irmãos e aliados, Zeus travou uma guerra contra Cronos e os titãs.

No final, Zeus e seus aliados triunfaram e Cronos foi deposto do poder. Este mito é, frequentemente, interpretado, como uma representação da ascensão do poder olímpico (liderado por Zeus), sobre os antigos titãs na mitologia grega. É necessário ressaltarmos que Cronos é personificação sagrada do tempo (Chronos), sendo que no pensamento grego ambos por vezes se confundem:

CRONO, em grego *Krónos* (Krónos), sem etimologia certa até o momento. Por um simples jogo de palavras, por uma espécie de homonímia forçada, Crono foi identificado muitas vezes com o Tempo personificado, já que, em grego *Khrónos* (Khrónos) é o tempo. Se, na realidade, Krónos, Crono, nada tem a ver etimologicamente com Khrónos, o Tempo, semanticamente a identificação, de certa forma, é válida: Crono devora, ao mesmo tempo que gera; mutilando a Urano, estanca as fontes da vida, mas torna-se ele próprio uma fonte, fecundando Réia (Brandão, 1986, p. 198).

Segundo Jean Chevalier (2021), Cronos, mesmo que não seja integralmente identificado a Chronos, tem o mesmo papel do tempo: devora, tanto quanto engendra, destrói suas próprias criações, estanca as fontes de vida, mutilando Urano, e se faz fonte ele mesmo, fecundando Reia. “Simboliza a fome devoradora da vida, o desejo insaciável” (p. 364). Assim sendo, podemos relacionar o conto *Chapeuzinho Vermelho* com o mito de *Cronos*, o Lobo, assim como Cronos, devora a avó e tem a intenção de fecundar Chapeuzinho Vermelho.

O lobo permanece associado à ideia da fecundidade [...] na Anatólia veem-se ainda mulheres estéreis invocarem o lobo para terem filhos. Em Kamchatka, na festa anual de outubro, faz-se uma imagem de lobo com feno, e ela é conservada durante um ano para que o lobo espose as moças da aldeia; entre os samoiedos coletou-se uma lenda que conta a história de uma mulher que

vive numa caverna com um lobo [...]. Este simbolismo de devorador é o da goela, imagem iniciática e arquetípica, ligada ao fenômeno de alternância dia-noite, morte-vida: a goela devora e vomita... (Chevalier, 2021, p. 624-625).

A associação da goela com a alternância dia-noite, morte-vida reflete a natureza cíclica da existência. Assim, como a goela devora e vomita, representando um ciclo de ingestão e eliminação, a alternância, entre dia e noite, morte e vida, sugere um ciclo contínuo de renovação e transformação.



Figura 1: *Saturno devorando seu filho*, de Peter Paul Rubens.

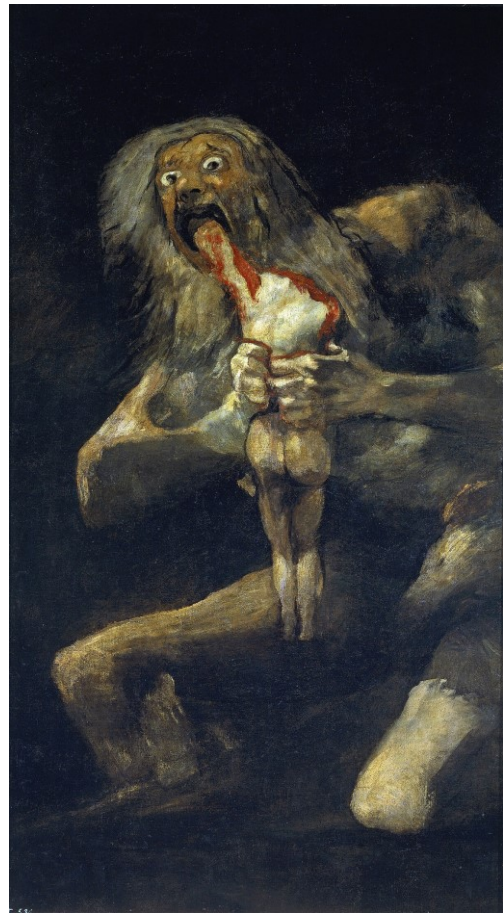


Figura 2: *Saturno devorando um filho*, de Francisco de Goya.

Tem-se então Cronos como uma figuração mítica ligada ao arquétipo do ogro (o gigante devorador), símbolo profundamente vinculado ao Regime Diurno das imagens, pois, segundo Durand, representa o próprio tempo em sua face aniquiladora. A partir de seu “simbolismo mordicante”, que muitas vezes desata num “sadismo dentário” (Durand, 2012, p. 84), a goela que morde e engole perturba os piores pesadelos infantis. Imagem que, por sua vez, no folclore europeu é comumente associada ao lobo:

Para a imaginação o lobo é um animal feroz por excelência. Temido por toda a antiguidade pela Idade Média, volta aos tempos modernos periodicamente [...]. O lobo é ainda no século XX um símbolo infantil de medo pânico, de ameaça, de punição (Durand, 2012, p. 88).

Mais à frente, Durand analisará o mito recorrente das feras que engolem o sol (ou, às vezes, do próprio sol maléfico⁸) como uma variação deste arquétipo da boca dentada e ameaçadora, que traz morte e destruição, para então concluir: “Este animal que devora o Sol e esse sol devorador e tenebroso parece-nos ser um parente próximo do Cronos grego, símbolo da instabilidade do tempo destruidor, protótipo de todos os ogros do folclore europeu” (2012, p. 88). Imagem terrificante tão magnificamente expressa nas pinturas do holandês Peter Paul Rubens, *Saturno devorando seu filho* (Figura 1), e do espanhol Francisco de Goya, *Saturno devorando um filho* (Figura 2).

Numa linha mais freudiana, os psicanalistas Diana e Mário Corso, destacam a presença do ogro em diversos contos de fada, que corresponderiam ao Pai Terrível e que carregam características similares entre si: “Eles são enormes, brutais, desprovidos de caráter, possuem bens preciosos, roubados de alguém e adoram uma criança tenra em qualquer refeição” (2006, p. 117). Apesar de não fazerem relação entre o ogro e o lobo, o casal de estudiosos estabelecem o forte vínculo entre o ogro e a figura paterna em narrativas como *O pequeno polegar* e *João e o pé de feijão* (Corso; Corso, 2006, p. 43 e 117), o que nos remete ao mito de Cronos. Expõe-se assim um pavor atávico de todos os que somos filhos do Tempo.

⁸ Geralmente benfazejo, pois é fonte de vida, em certos contextos o sol pode ser visto como destrutivo, especialmente quando associado a paisagens desérticas ou a temporadas de seca e fome. Um exemplo dessa imaginação sobre o sol aziago são as ilustrações de Aldemir Martins para o livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (Cf. <https://www.blogletras.com/2013/03/os-desenhos-de-aldemir-martins-para.html>)

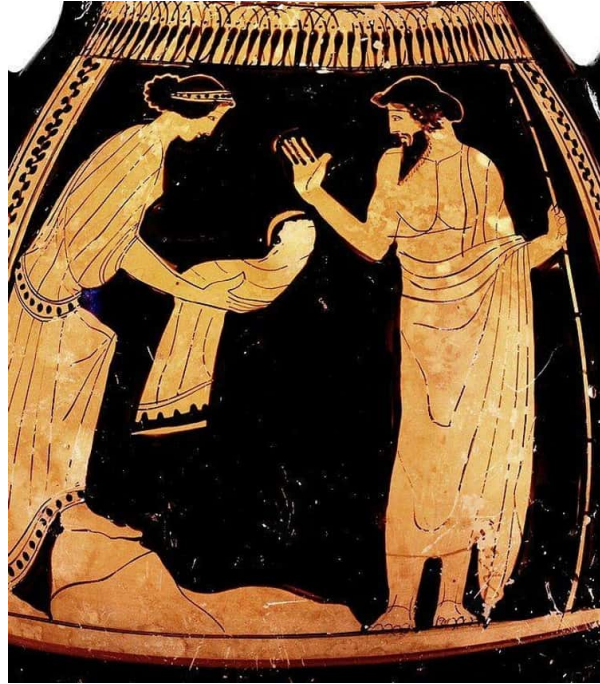


Figura 3: Reia oferece uma pedra a Cronos, vaso atribuído ao “Pintor de Nausicaa”, artista grego do século V a. C.

Também se observa o eco do mito de Cronos em *Chapeuzinho Vermelho* no desfecho do conto, quando se derrota o devorador. Na versão registrada pelos Irmãos Grimm, a fera é derrotada quando sua barriga é preenchida com pedras, o que evoca o modo como Reia leva o marido à morte ao lhe oferecer uma pedra embrulhada em panos, para engolir no lugar do filho Zeus (Figura 3). Motivo similar também é encontrado no conto *Os sete cabritinhos*, no qual o lobo voraz abocanha seis irmãos cabritinhos, valendo-se da ausência da mamãe cabra. Avisada pelo caçula sobrevivente, a mãe encontra o bicho adormecido e então corta sua barriga e, após libertar os filhotes, enche-a de pedras que causarão o afogamento do vilão. Sobre este símbolo, Diana e Mário Corso fazem a seguinte consideração:

Uma palavra a mais é necessária sobre as pedras na barriga do lobo: preencher o lobo é como ter certeza de que sua fome será aplacada, nada mais caberá lá. Está bem, mas se tem também a encenação de uma “gravidez masculina”, o que também ocorre em *Chapeuzinho Vermelho*. No final, a mãe ou o caçador recostura a barriga do lobo com pedras dentro e ele morre disso. Essa “gravidez masculina” não funciona, pedra é algo inanimado e morto. [...] talvez a gestação pétrea seja uma boa ilustração dessa infertilidade (2006, p., 47).

Assim sendo, podemos deduzir que o ogro-lobo morre a partir de sua própria voracidade. Em oposição a isso, a estabilidade da pedra suspende a fugacidade incessante da existência temporal, permitindo imaginar uma ancoragem possível para a vida humana, que

ultrapasse sua vulnerabilidade diante do tempo. Assim, não apenas Reia e Zeus, mas também os aparentemente frágeis protagonistas dos contos de fada enganam e superam o tempo e a morte que os ameaçava, ao paralisá-los desde o interior deles mesmos.

Marisa Mendes no livro *Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault* (2000), afirma que os contos são herdeiros dos mitos, que por sua vez se originaram de rituais praticados nas comunidades primitivas. Portanto, essa afirmação remete à ideia de que há uma continuidade cultural e psicológica, entre essas formas de expressão humana. Essa perspectiva indica que os contos são uma forma de continuidade dos mitos e dos rituais, adaptados às mudanças culturais e sociais ao longo do tempo. Eles continuam a desempenhar um papel importante na transmissão de valores, na preservação da memória coletiva e na exploração da condição humana, mesmo em sociedades modernas.

Nesse sentido, os contos de fada, mitos e os rituais, estão, frequentemente, entrelaçados, cada um complementando e reforçando o significado do outro, na compreensão e prática das crenças culturais. Brandão (1986) escreve que os deuses Cronos (que depõe Uranos) e Zeus (que destrona Cronos) correspondem, nesse sentido, aos filhos-consortes das deusas Gaia e Réia. São verdadeiros usurpadores que, após tirarem do poder os seus pais (soberanos cuja fertilidade não é mais benéfica), substituem-nos em sua função de “fecundadores da terra”.

Isto é, dão lugar a uma temporalidade nova, agora fértil – que produz a renovação da vida pelo ciclo agrário, ao invés da morte aniquiladora. Esta é, sem dúvidas, uma característica específica de antiquíssimos rituais de fertilidade das religiosidades egeias, que sobreviveram na mitologia grega. Com isso, podemos exemplificar que essa história mitológica está entrelaçada com rituais religiosos e cerimônias sagradas.

Contudo, dos contos de fada colocados na esfera do mito de Cronos, o que permanece de modo mais insistente, que tem sido amado por várias gerações de crianças e pais e que vem sendo constantemente reelaborado, inclusive pela indústria cultural, é certamente *Chapeuzinho Vermelho*. Ele é assim uma das histórias mais recontadas até hoje, pois recebeu várias versões, paródias, adaptações e estudos ao longo de séculos. Entretanto, sob a camada das variações, *Chapeuzinho Vermelho* é facilmente identificável em seus elementos centrais:

Apesar de existirem diferentes versões, há poucas histórias similares à de Chapeuzinho. Os contos de fadas são extremamente repetitivos, uma leitura mais extensiva nesse território revela que uma mesma forma aparece, com

variações superficiais, sobre vários títulos. Nesse sentido, Chapeuzinho é ímpar (Corso, 2006, p. 55).

As razões de tamanha pregnância da narrativa da Chapeuzinho, cujos motivos simbólico vêm sendo continuamente recontados e ressignificados, é o que este trabalho procurará entender, examinando melhor as diferentes versões dessa narrativa

3.2 Chapeuzinho Vermelho: versões da oralidade

Por fazer parte dos tradicionais contos orais e folclóricos da antiguidade, não é possível precisar a época e local de criação da narrativa *Chapeuzinho Vermelho*; de acordo com Nelly Coelho (2008), trata-se de um conto de origem incerta. Robert Darnton, em *O grande massacre de gatos* (1986) escreve que o conto da menina de capuz possui registro de 35 versões e, como os outros contos maravilhosos, descende, diretamente, da tradição oral.

Como vimos, as conhecidas versões da narrativa escritas por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm podem ser ligadas a outras narrativas milenares, remontando ao mito grego de Cronos. Bruno Bettelheim, psicanalista e estudioso das narrativas voltadas ao público infantil, em *A psicanálise dos contos de fadas* (2020) considera a tese de que o conto teria sido derivado de uma fábula latina do século XI, intitulada *Fecunda Ratis*, de Egberto de Lièges (1023). Tal obra narra a história de uma menina que não apenas usa um chapéu vermelho, mas que também vive experiências muito parecidas às de Chapeuzinho Vermelho da versão dos irmãos Grimm.

Bettelheim (2020) discute ainda uma associação possível, a partir de pesquisas antropológicas, da figura de Chapeuzinho Vermelho com a imagem do sol vermelho, que além de trazer seus dons para a humanidade é engolido pelo ventre da noite, cuja representação se dá por meio do lobo. Ou seja, uma possível atualização do mito do monstro noturno que engole o sol, que já vimos ser debatido por Durand.

Em muitas versões de *Chapeuzinho Vermelho*, a personagem é, frequentemente, representada em sua juventude, embarcando em uma jornada em direção ao amadurecimento e à redenção, seguindo os ditames do coração. A narrativa *Chapeuzinho Vermelho* apresenta outras versões, que variam sobretudo no que diz respeito ao desfecho do conto, no qual diversas vezes a menina surge não como pequena ingênua, ludibriada pelo lupino animal, mas ao contrário, mostra-se tão o mais esperta que o lobo.

Segundo a autora americana Maria Tatar (2013), *A história da avó* é uma versão oral e anônima da narrativa, publicada no final do século XIX, na França, por Paul Delarue, em *Les*

contes merveilleux de Perrault et la tradition populaire. O conto traz uma protagonista menina, sem referência a capuz vermelho. Ela se encontra com um lobo em uma encruzilhada, que a questiona sobre o seu trajeto. Ao lhe responder que encaminhava para a casa de sua avó, o lobo indaga qual caminho a menina seguirá, se o das folhas de pinheiro ou das pedras. Ele chega primeiro à casa da avó, mata-a, mas guarda um pouco da carne e do sangue da velhinha. Quando a menina adentra a casa, o lobo pede-lhe que pegue a carne na despensa e o vinho que se encontra na prateleira.

O comentário de um gatinho garante, não apenas, que são partes do corpo da avó, como o fato de a menina ingeri-los: “Eca! É preciso ser uma porca para comer a carne e beber o sangue da vovó.” (2013, p. 385). O lobo fala à menina para tirar a roupa e ir para a cama com ele. Segue-se uma cena de *strip-tease* dela, que pergunta ao animal onde colocar avental, corpete, vestido, anágua e meias, ouvindo, a mesma resposta: jogar a peça ao fogo, pois não irá precisar mais dela. A seguir, há o diálogo da menina que interroga a pretensa avó sobre algumas partes de seu corpo, estranhando o fato de serem grandes.

Quando todos aguardavam que o lobo devorasse a protagonista, esta surpreende a todos ao pedir para sair da casa, ressaltando a necessidade de atender às suas necessidades fisiológicas. Mesmo a contragosto, o lobo permite que ela vá, no entanto, amarra um cordel de lã na perna da menina, que consegue desprender-se da corda, fugindo do lobo.

Robert Darnton (1986) descreve um conto que, segundo o autor, era narrado à volta das lareiras, nas cabanas dos camponeses, durante as longas e frias noites de inverno, na França do século XVIII. Em nota, Darnton remete o texto ao mesmo autor citado por Maria Tatar, Paul Delarue. Repete-se a cena de comer a carne e beber o sangue da avó, como também a presença do gato, ainda que o desfecho seja diferente de *A história da avó*, pois desta vez o lobo devora a menina – que é chamada de Chapeuzinho Vermelho.

Ao final do capítulo, o historiador faz menção a outras narrativas francesas que compartilham o desfecho idêntico à história apresentada por Tatar, enfatizando a astúcia da protagonista em ludibriar o lobo:

Chapeuzinho Vermelho – sem o capuz vermelho – usa a mesma estratégia, nas versões do conto francês, em que ela escapa viva. “Tenho de me aliviar, vovó”, diz ela, quando o lobo a agarra. “Faça na cama mesmo, querida”, responde o lobo. Mas a menina insiste e então o lobo lhe permite ir lá fora, amarrada numa corda. A menina amarra a corda numa árvore e foge, enquanto o lobo puxa e chama, sem mais paciência para esperar, “O que é que você está fazendo, cagando uma corda?” Na verdade, à maneira gaulesa, o conto narra a educação de uma velhaca. Passando de um estado de inocência para outro de falsa ingenuidade, Chapeuzinho Vermelho vai para a companhia do Pequeno Polegar e do Gato de Botas (1986, p.82).

São versões do conto que ressaltam a astúcia da protagonista, que inicialmente parece ingênua, mas revela-se esperta. A narrativa ilustra uma espécie de "educação" pela artimanha, com Chapeuzinho Vermelho transitando de um estado de inocência para uma falsa ingenuidade, mostrando-se mais habilidosa do que se pensava. Essa transformação é similar à trajetória de outros personagens da literatura, como o Pequeno Polegar e o Gato de Botas, ambos conhecidos por suas argúcias e espertezas.

Nestas versões, a mãe não alerta a filha dos possíveis perigos encontrados pelo caminho, nem tampouco a adverte sobre o cuidado que deve ter com estranhos. A narrativa é sucinta e cruel. “Evidentemente, os camponeses não precisavam de um código secreto para falar sobre tabus” (Darton, 1986, p.27). Segundo Darnton (1986), os contadores camponeses, como todo bom contador de histórias, adaptavam seus relatos ao seu próprio meio, mas mantinham intactos os principais elementos, empregando sempre o uso de repetições, rimas e outros meios estruturais de uma narrativa oral. “Longe de ocultar sua mensagem com símbolos, os contadores de histórias do século XVIII, na França, retratavam um mundo de brutalidade nua e crua.” (Darnton, 1986, p. 29).

Para ele, os contos ajudavam a orientar os camponeses, mostravam os caminhos do mundo e evidenciavam a loucura de se esperar qualquer coisa, além da crueldade de uma ordem social muito visível, neste período. Assim, poderíamos vislumbrar as características nesses contos de um certo realismo social. Os camponeses não achavam os contos apenas divertidos e assustadores, eles os enxergariam como instrumentos bons para se refletir sobre a vida. Nesse aspecto, as narrativas orais sobre a menina que enfrenta o lobo, transitam entre a alegria dos que conseguem burlar as ameaças e o horror dos que sucumbem a elas.

3.3 Chapeuzinho Vermelho na versão de Charles Perrault

No livro *Em busca dos contos perdidos* (2000), Mariza Mendes descreve um pouco da biografia de Charles Perrault, que nasceu em 12 de janeiro de 1628, em Paris, filho de Pâquette Leclerc e Pierre Perrault, advogado do parlamento – ambos membros da alta burguesia. Era o caçula de cinco irmãos e de família católica. Perrault estudou em colégio religioso e, aos nove anos, já era um dos melhores alunos e começou a escrever seus primeiros versos latinos. Aos quinze ou dezesseis anos fazia o curso de filosofia, mas devido a uma desavença com o professor, abandonou o colégio e continuou seus estudos, junto ao colega Beaurain.

Na fase autodidata, leu as obras de Cícero, Virgílio e outros autores. Traduziu o sexto livro da Eneida, de Virgílio, em versos burlescos, com a ajuda de seus dois irmãos mais velhos. Assim, com a publicação da tradução, Charles Perrault iniciou uma carreira literária, que o levaria a se tornar um dos grandes poetas do classicismo francês. Dois anos, após a morte de seu pai, em 1654, a família de Perrault ocupou espaço na corte, em que Pierre, o irmão mais velho, reuniu o patrimônio familiar e comprou o cargo de coletor de finanças e nomeou Perrault como assessor. Graças a esse emprego, ele se dedicou, inteiramente, à leitura e à composição de poemas, assegurando, assim, a presença da família Perrault, nos círculos literários. Charles Perrault foi o primeiro assessor de Colbert por vinte anos. Dedicado funcionário, sempre à disposição do chefe, teve as mais variadas tarefas, entre elas, ser membro da *Petite Académie*, departamento de propaganda das glórias do rei Luís XIV.

Em 1672, aos quarenta e quatro anos, o poeta se casou com Marie Guichon, filha de um proprietário rural. Na época com o cargo de controlador geral das construções e jardins, artes e manufaturas da França e com o dote da noiva, tinha um bom rendimento por ano. Do casamento, nasceram quatro filhos. Aos cinquenta anos ficou viúvo e com quatro filhos para criar. No auge de sua carreira política, ele é recebido na Academia Francesa, em que se tornará conhecido e respeitado. Em 1680, Perrault para de receber seus proventos de primeiro assessor e foi substituído no cargo, pelo filho de Colbert. Com a morte do ministro, em 1683, ele perde definitivamente o cargo de controlador das construções, que lhe foi comprado e, posteriormente, revendido a outro pelo triplo do preço.

Já, em 1687, numa sessão da Academia para celebrar o restabelecimento de uma cirurgia, realizada no rei, é lido o poema de Perrault *O século de Luís, o Grande*, o que provocou, de imediato, a irritação de Boileau e, assim, tem início a Querela dos Antigos e Modernos, envolvendo os mais importantes acadêmicos. Enquanto se desenrolava a Querela, Perrault, agora apenas homem de letras e chefe de família, havia-se dedicado à educação dos filhos e à produção de seus poemas de louvor, como *Banquete dos deuses*, *Ao rei sobre a tomada de Mons*, *Ode aos povos convertidos* e outros. Mesmo afastado dos cargos políticos, o acadêmico, por hábito ou ideologia, continua a prestigiar a corte, seguindo também o caminho das reflexões cristãs. O catolicismo era a religião do rei e essa foi a maneira que ele encontrou de se reafirmar perante a nobreza.

Quanto à sua versão de *Chapeuzinho Vermelho*, Perrault publicou-a em 1695, em uma coletânea de contos que foi colhida da tradição oral. A coletânea tinha como título *Histoires ou contes du temps passés, avec des moralités* e como subtítulo *Contes de ma mère l'Oye*, isto é, *Os Contos da Mãe Gansa*, como ficou conhecido em português. Pelo título já se pode

entrever que a perspectiva é de ensinamento, recolhida da prática de narração das narrativas orais, que permanece.

Maria Tatar (2013) explica que os contos de Charles Perrault, em *Os contos da Mamãe Gansa*, são únicos em sua maneira de narrar a história tanto para crianças como para adultos. Por um lado, as tramas oferecem conflito familiar e um melodrama fantasioso, que atraem a imaginação da criança. Por outro, oferecem partes maliciosos e comentários sofisticados, que se destinam a leitores adultos. Perrault desempenhou um papel crucial, como um talentoso intermediário, entre a rica tradição camponesa de narrativas e as refinadas histórias infantis, compartilhadas, entre os filhos da elite aristocrática. Incorporou a seus contos mensagens sobre comportamento, valores, atitudes e maneiras de interpretar o mundo, mas adotou-os com enredos fantásticos e uma prosa influenciadora.

Assim, os contos de fadas de Perrault, à semelhança dos de seus predecessores literários, carregam uma moralidade edificante e instrutiva, destacando a recompensa da virtude e a punição do vício. Ele valorizava especialmente a demonstração das vantagens da honestidade, paciência, prudência, diligência e obediência, enfatizando uma ligação direta, entre obedecer e desfrutar de uma vida boa. Um exame atento de alguns contos, no entanto, revela discursos éticos e comportamentais contraditórios.

Para cada Chapeuzinho Vermelho, que é punida por vadiar na mata, catando castanhas, caçando borboletas e colhendo flores, há um filho de moleiro, que é recompensado com um reino. Ou um Pequeno Polegar que faz fortuna apropriando-se do tesouro de um ogro. Embora Perrault nunca tenha admitido abertamente a falha moral em seus contos de fadas, ele deixou evidente por meio das lições morais extraídas das histórias, que ocasionalmente enfrentava dificuldades em transmitir uma mensagem que estivesse em conformidade com a filosofia de recompensar a virtude e punir a maldade (Tatar, 2013).

A narrativa *Chapeuzinho Vermelho* do literato francês, baseada na tradição folclórica transmitida através de antigas tradições do campesinato francófono, mantém uma atmosfera violenta, característica das versões de que se originou, muito embora tenha eliminado alguns elementos grotescos presentes nos contos populares. Na primeira versão escrita de que temos notícia, datada de 1697, Perrault concede à menina um final nada feliz, já que, desta feita, ela é devorada pelo lobo.

Perrault apresenta uma aldeã como protagonista de sua história. O enredo destaca a beleza excepcional dessa protagonista e o amor profundo que sua mãe e avó nutriam por ela. Movida por esse sentimento a avó decide presentear a menina com um pequeno capuz vermelho, especialmente, feito para ela. Certo dia, sua mãe assou uns bolinhos e pediu que a

menina os levasse até a casa de sua avó: “vá visitar sua avó para ver como ela está passando, pois me disseram que ela está doente.” Sem demora, a garota atravessou a floresta em direção à aldeia onde sua avó residia.

No caminho, encontrou-se com o lobo, que naquele momento sentiu o desejo de devorá-la, mas a presença de lenhadores próximos o impediu. Curioso, o animal indagou à garota sobre seu destino e ela, inocentemente, revelou o caminho que seguiria. Foi então que o lobo informou que também iria visitar a senhora: “Ótimo! Disse o lobo. Vou visitá-la também. Vou por este caminho aqui e você vai por aquele caminho ali. E vamos ver quem chega primeiro” (Perrault *apud* Tatar, 2013, p.388).

Nesta versão da narrativa, a menina mal teve tempo de processar o encontro surpreendente com o lobo, pois ele, astutamente, adiantou-se em indicar o caminho que ela deveria seguir. Assim, ele apressou-se em seguir adiante, na tentativa de chegar antes da menina, que se demorou na floresta, colhendo castanhas, perseguindo borboletas e reunindo flores para levar à avó como um buquê.

O vilão alcançou a casa da avó e bateu à porta, imitando a voz da menina para enganá-la. Ao abrir a porta, a idosa, já debilitada pela doença, foi rapidamente devorada pelo lobo, que não se alimentava há três dias. Após saciar sua fome, o animal deitou-se na cama da avó, aguardando a chegada da menina. Ao chegar, Chapeuzinho, desconfiou da mudança de voz da avó, mas acreditando ter sido causada pela gripe, colocou o potinho de manteiga e o bolo na mesa e logo enfiou-se na cama a pedido do animal disfarçado de vovozinha. Só aí, ela percebeu que algo estranho havia acontecido com a aparência de sua avó, como demonstra o famoso e emblemático diálogo, antes do desfecho trágico:

“Minha avó, que braços grandes você tem!”

“É para abraçar você melhor, minha neta.”

“Minha avó, que pernas grandes você tem!”

“É para correr melhor, minha filha.”

“Minha avó, que orelhas grandes você tem!”

“É para escutar melhor, minha filha.”

“Minha avó, que olhos grandes você tem!”

“É para enxergar você melhor, minha filha.”

“Minha avó que dentes grandes você tem!”

“É para comer você.”

E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu (Perrault *apud* Tatar, 2013, p. 390).

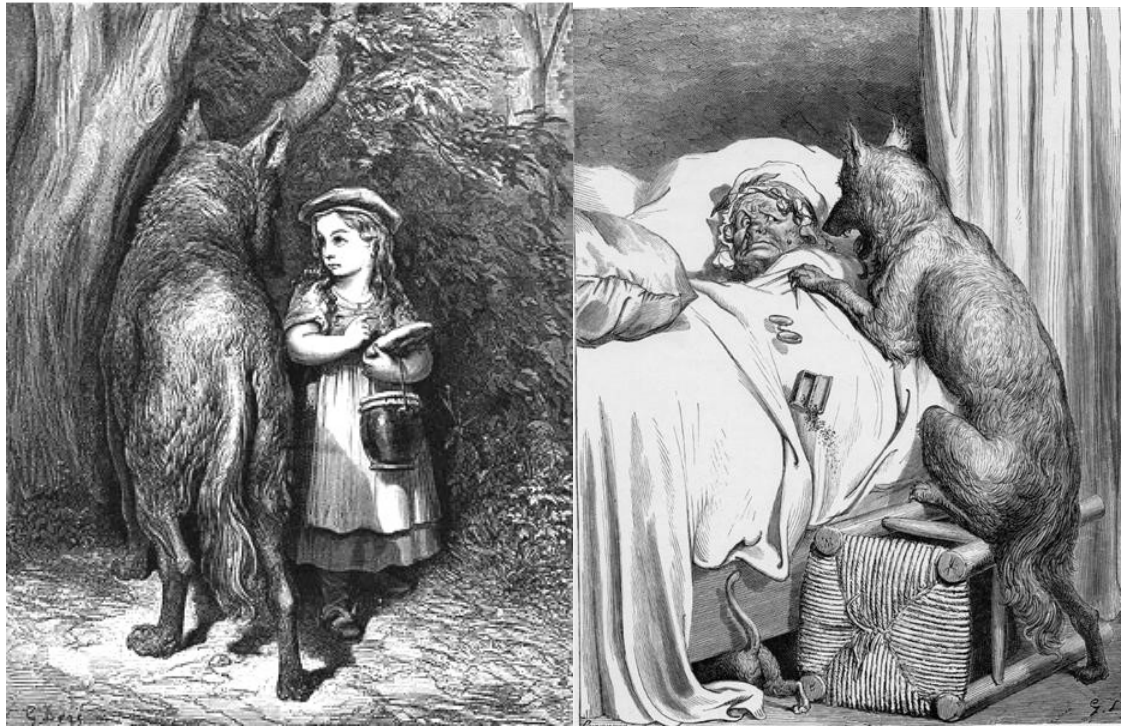


Figura 4: Ilustrações de Gustave Doré para a edição de *Les contes de Perrault*, publicada em 1862.

Com toques moralistas, a história tinha como função original servir de alerta às moças, acerca do perigo de serem enganadas por estranhos, principalmente, os do gênero masculino. Perrault ressalta em sua narrativa o teor moralizante:

Vemos aqui que as meninas,
 E sobretudo as mocinhas
 Lindas, elegantes e finas,
 Não devem a qualquer um escutar.
 E se o fazem, não é surpresa
 Que do lobo virem o jantar (Perrault *apud* Tatar, 2013, p. 391).

Como destacam Diana e Mário Corso (2006), a narrativa de Perrault adquire um caráter de fábula moral, que revela a consequência inerente à transgressão das normas estabelecidas. Ela articula a ideia de que aqueles que desafiam os limites impostos pela sociedade estão sujeitos a enfrentar perigos iminentes e, conseqüentemente, a sofrer as devidas punições. Afinal, o encontro da menina com o lobo só se deu pelo descaso de Chapeuzinho para com os conselhos de sua mãe, desencadeando os eventos que vão levar ao engolimento da pobre vovozinha. Um jogo de sedução e ameaça se desencadeia nestas cenas, muito bem capturado pelo renomado ilustrador francês Gustave Doré, que as entendeu como sendo emblemáticas da narrativa (Figura 4). Jogo arriscado que culmina na forte imagem de uma apavorada, mas ainda curiosa Chapeuzinho, na cama, ao lado do lobo (Figura 6).



Figura 6: *Chapeuzinho Vermelho*, óleo de Gustave Doré (1862).

No final de seu conto, Perrault escancara o apelo sexual da cena, trazendo um poema com a moral a ser extraída da estória, alertando as meninas ingênuas sobre os “perigos dos lobos de fala mansa”. Nesta versão, prevalece o desfecho terrível em que o lobo come a menina, que não tem salvação. Depois do evento impactante, deixa-se os leitores um conselho moral, que reforçará a ideia de que “sair do caminho” é perigoso. Vale lembrarmos, também, que a cena do lobo ordenando que a menina tire a roupa permanece, apesar que Perrault a atenua um pouco ao retirar o ato de desnudamento peça a peça. A cena de canibalismo também foi removida, aliviando a mescla de terror e erotismo. No entanto, é inegável a força do simbolismo erótico destas cenas, como tratadas literariamente por Perrault e ilustradas por Doré. A este respeito, os psicanalistas Diana e Mário Corso consideram:

Não é difícil perceber que Chapeuzinho está cativada por algo que não compreende, mas sente. Nesse sentido, são muito ilustrativas as gravuras clássicas de Gustavo Doré que retrata o primeiro encontro da menina com lobo na floresta e os dois deitados lado a lado na cama. Em ambos desenhos, Chapeuzinho olha para o lobo fixamente, entre intrigada e hipnotizada. Há uma mútua sedução implícita. O que seduz e fascina menina não é certamente a beleza do lobo, de quem não podemos afirmar que seja um galã, são suas segundas intenções. Afinal o predador podia ter devorado sua tenra presa num canto qualquer da floresta. Distraída, colhendo flores e correndo atrás de borboletas era fácil de ser emboscada, mesmo assim ele atraiu para a cama para lá lhe passar sua conversa mole antes de devorá-la. Chapeuzinho está interessado em saber no que ele está interessado, poderíamos dizer que é o desejo dele que intriga. Mas gostaríamos de frisar

que para a menina isso é mais uma curiosidade, digamos teórica, que a pretensão de chegar algum tipo de envolvimento erótico com seu sedutor. Um abismo separa as intenções de pedófilo da capacidade de compreensão da criança de quem ele se aproveita. (2006, p. 55).

Essa estrutura narrativa, de infração e punição, é emblemática do modo instrutivo dos contos de fadas, que muitas vezes funcionam como veículos para transmitir valores morais e éticos às gerações subsequentes. Assim, ao encerrar a história abruptamente após o desfecho punitivo, o conto sugere uma clara mensagem sobre a importância do respeito às normas sociais e das consequências inevitáveis que acompanham a transgressão: “Perrault não desejava apenas entreter seu público, mas dar uma lição de moral específica para cada um de seus contos. Por isso, é compreensível que os modificasse de acordo com o que desejava” (Bettelheim, 2020, p. 23).

O que Perrault intentava era, portanto, mostrar que quem quebra as regras, se expõe ao perigo e é punido – fim de história. Entretanto, é inevitável apontar que ao dar tratamento erótico a um conto que foi se fazendo um dos favoritos da então nascente Literatura Infantil, Perrault facultou a entrada, por meio de símbolos e metáforas, do tema do amadurecimento sexual no universo das versões dos contos de fada para o mito de Cronos – dando-lhe uma característica única no campo das narrativas para crianças.

3.4 Chapeuzinho Vermelho na versão dos Irmãos Grimm

Jacob Ludwig Carl Grimm (1785-1863) e Wilhelm Carl Grimm (1786-1859) eram irmãos, nascidos na cidade de Hanau, atual estado de Hesse, na Alemanha. Eram filólogos, folcloristas, estudiosos da mitologia germânica e da história do Direito alemão. Tornaram-se, mundialmente, conhecidos, como os irmãos Grimm e como responsáveis por introduzir uma literatura voltada para crianças.

Segundo Maria Tatar (2013), Jacob e Wilhelm Grimm, quando desenvolveram seu primeiro plano de compilar contos populares alemães, tinham em mente um projeto erudito. Queriam capturar a voz “pura” do povo alemão e preservar na página impressa a poesia oracular da gente comum. Nacionalistas, os Grimm, prezavam pela cultura alemã e, por meio, de materiais recolhidos, entre os anos de 1812 e 1822, publicaram a coletânea Contos de fadas para crianças e adultos (no original em alemão *Kinder-und Hausmarchen*), em dois volumes, respectivamente, em 1812 e 1815; em 1857, foi publicada a última edição, em vida, dos autores, atingindo o total de duzentos e dez contos.

Na primeira edição dos contos, a introdução era árdua e contemplava amplas notas, o que parecia mais um tomo erudito do que um livro para o público amplo. Compreendia não só os contos de fadas clássicos, que são associados ao nome Grimm, mas também, piadas, lendas, fábulas, anedotas e toda sorte de narrativas tradicionais. Os contos da coletânea constituíam um arquivo cultural do folclore alemão, de histórias que, ao que se pensava, espelhavam e modelavam a identidade nacional. Os Grimm basearam-se em diversas fontes, tanto orais quanto literárias, para compilar a coletânea. As anotações que faziam dos contos revelam o quanto se serviram de várias compilações nacionais, recorrendo a fontes literárias e a análogos europeus para elaborar a versão folclórica definitiva de um conto (Tatar, 2013).

A contribuição dos irmãos Grimm para os estudos germânicos é notável e única. A abordagem acadêmica desses irmãos é meticulosa e representou uma verdadeira revolução na recepção dos contos, folclore e das tradições orais. Eles eliminaram a carga supersticiosa, que muitas vezes, relegava essas narrativas a um *status* cultural inferior, elevando-as a objetos de estudo respeitáveis. Os contos, que antes eram vistos, apenas, como fábulas morais, passaram a ser analisados de maneira mais profunda e crítica. Os Grimm deram destaque à importância da tradição oral, como um meio vital de preservação da cultura germânica.

E assim, em 1857, os Irmãos Grimm recontaram a história *Chapeuzinho Vermelho* com a finalidade de abrandar seu conteúdo, tendo em vista o público infantil. É preciso ressaltar que a versão dos Irmãos Grimm foi escrita sob determinadas condições de produção e tais condições direcionaram os recursos que primavam pelo eufemismo da tragédia que a narrativa continha anteriormente, na versão oral e na versão francesa de Charles Perrault.

Era uma época em que, instaurada a revolução burguesa, acontecia a reformulação da Escola e da sociedade como um todo. Por falta de mão de obra qualificada, a burguesia percebeu que era necessário modificar a escola, tornando-a mais funcional e priorizando a qualidade do ensino. Um dos aspectos falhos da antiga escola era os livros dados à criança para ler, pois traziam textos, que não retratavam seu universo, seu imaginário. Para esse intento, era necessário agir em prol de uma produção de textos, os quais fossem coerentes com o universo infantil e, nesse contexto, foi criada a literatura infantil.

No processo de constituição dessa literatura, foram recolhidos os contos populares orais (alguns já registrados pela literatura escrita, como os de Perrault, na França), já que eles traziam na sua estrutura o simbólico, o mágico. Porém, os Irmãos Grimm foram escritores que trabalharam nesse projeto da contextualização do universo infantil e, por esse motivo, eles atenuaram os conteúdos, eufemizaram algumas temáticas, Em *Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis* (2006), Diana Corso e Mário Corso destacam que,

Desde essa narrativa de tradição oral – que consideramos a mais antiga –, passando por Perrault, até a história como é contada hoje – praticamente a versão dos Grimm – os aspectos mais eróticos (em que Chapeuzinho se despe para entrar na cama do lobo-vovozinha) e canibalísticos (quando, antes de comer a menina, o lobo lhe serve a carne e o sangue da avó) foram sendo suprimidos, substituídos e suavizados (p.53).

Na versão dos Grimm, temos a inserção da figura do caçador, cuja função é tirar Chapeuzinho e sua avó – vivas – da barriga do lobo e dar à história um final feliz. É importante destacar que os Irmãos Grimm retiram a cena em que o lobo ordena que a menina tire a roupa antes de ir para a cama, existente nas versões oral e de Perrault. Na sua narrativa, ela conversa com o animal disfarçado e é engolida, mas nunca entra nas cobertas com seu sedutor (Figura 7). Dessa forma, percebemos que as versões de *Chapeuzinho Vermelho* escritas por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm apresentam algumas diferenças, apesar de compartilharem a mesma premissa básica da história.

Perrault, conhecido por suas histórias com moral explícita, apresenta *Chapeuzinho Vermelho* com uma moral clara sobre os perigos de falar com estranhos e a necessidade de obediência aos pais. Já os Grimm, frequentemente, enfatizam aspectos mais sombrios e sinistros em suas histórias, com uma moralidade menos direta. Sua versão tende a ser mais violenta e menos moralista do que a de Perrault. Em Perrault, a história termina com a menina sendo devorada pelo lobo, sem intervenção ou salvação. É que Perrault tende a focar mais os aspectos educacionais e morais da história, enquanto os Grimm, regularmente, enfatizam o aspecto folclórico e cultural, incorporando elementos mais fantásticos e mágicos.

No conto dos Grimm, a história termina com a intervenção de um lenhador, que aparece e mata o lobo, retirando a menina e sua avó do ventre da fera (Figura 8). Este final pode ter sido influenciado por outras versões folclóricas anteriores, que incluíam um final mais otimista.



Figuras 7 e 8: Ilustrações clássicas para a Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm. À esquerda, ilustração de Arthur Rackham; à direita, ilustração de Frank Adams.

Tem-se aqui uma derrota sobre o monstro, a partir de uma intervenção masculina benfazeja, que equilibra a negatividade do masculino na história de Perrault, afinal cabe ao lenhador costurar as pedras na barriga do lobo. É uma imagem que não apenas alivia o viés erótico e incestuoso do conto (sem removê-lo inteiramente), mas que também resgata a crença da vitória sobre Cronos. Retomando a constelação simbólica do Regime Diurno, tem-se aqui o arquétipo do herói masculino com sua arma cortante (machado) vencendo a fera sinistra, que tentara destruir a força vital da jovem menina do capuz vermelho.

Essa figura de proteção masculina, que falta inteiramente em Perrault, é especialmente ressaltada nas ilustrações do norte-americano Frank Adams, que também faz questão de inserir um cão doméstico e amigável, na companhia do lenhador (Figuras 8 e 9), numa clara inversão da negatividade animal representada pelo lobo – como que numa forma celebrar a vitória da civilização sobre o instinto, da segurança familiar sobre os perigos da vida, do homem cuidador sobre o homem abusador.



Figura 9: A volta para casa, litografia de Frank Adams para o desfecho de *Chapeuzinho Vermelho*.

Assim, os Grimm colaboraram para assegurar a multiplicidade de camadas simbólicas da história, tratando a questão sexual num contexto que abrange o simbolismo mítico de Cronos e o simbolismo heroico do homem que vence a fera. São todos estes elementos somados que acarretam a riqueza de significados de *Chapeuzinho Vermelho*, o que parece ser a causa de essa história se destacar tanto entre os contos de fadas tradicionais. É este conjunto simbólico que passamos a examinar melhor.

3.5 Análise dos símbolos nas versões clássicas do conto

Começamos pela cor do capuz de Chapeuzinho, tanto na versão de Perrault como na dos Grimm a menina ganha o capuz vermelho da avó materna. A cor que Chapeuzinho carrega em seu capuz é aquela que, simbolicamente representa o desabrochar da libido. A cor vermelha abrange várias representações simbólicas, tais como: o amor, a paixão, o desejo e o que nos interessa é a cor, que representa o sangue, ao qual no conto é à simbologia do capuz vermelho. O vermelho é o sangue que a moça perde durante seus ciclos menstruais, o mesmo sangue que alertará a jovem sobre seu desenvolvimento, é o mesmo que dirá à púbere que seu corpo está apto à iniciação do ciclo reprodutivo.

Essa cor, também, simboliza a transição da vida em muitos sentidos: ela pode ser vista como um marco de iniciação sexual feminina, tanto em relação à primeira menstruação, como à defloração. O vermelho é a cor da proibição, lançada sobre as pulsões sexuais, a libido e os instintos passionais. É a cor do coração, do conhecimento esotérico, do interdito aos não iniciados, cor que simboliza as emoções violentas, dos conflitos, da sensualidade, das paixões que impulsiona a vontade de conhecer o proibido, de se desviar do caminho, situada no instante em que Chapeuzinho, ao se encontrar com o lobo, desobedece a advertência dada pela mãe. Ora, Corso e Corso (2006) elucidam que a capa vermelha não era simplesmente uma peça de vestimenta, mas sim, um produto de erotização e fetiche articulado à vida sexual.

O vermelho é a cor que simboliza as emoções violentas, incluindo as sexuais. O chapéu de veludo vermelho dado pela avó a Chapeuzinho Vermelho pode então ser visto como o símbolo de uma transferência prematura da atratividade sexual, que é ainda mais acentuada pelo fato de a avó ser velha e doente (Bettelheim, 2020, p. 242).

Desse modo, o chapéu vermelho oferecido pela avó à protagonista pode ser interpretado como um símbolo do despertar para a sexualidade, especialmente, enfatizado pela fragilidade e idade avançada da avó. Ao associar o vermelho às representações sociais, tanto da época quanto na atualidade, é possível deduzir uma aproximação ao processo natural da mulher (menstruação), com o período de maturação da menina, sendo esse período, em muitas sociedades, recebido pelas mulheres com rituais de iniciação.



Figuras 10 e 11: Chapeuzinho Vermelho com sua cesta, em ilustração de J. W., Smith, à esquerda, e em *frame* do filme *Os irmãos Grimm* (2005), à direita.

Assim sendo, a menina vestir a capa com capuz vermelho pode representar um rito de passagem, a ser cumprido, através da trajetória, que une as casas da mãe e da avó. Ligado ao mesmo significado está a cesta de alimentos, que simboliza a fertilidade (Figuras 10 e 11). Chevalier e Gheerbrant (2021) lembram que as cestas são carregadas por inúmeras deusas e sacerdotisas, que as utilizam como adorno.

Na versão de Perrault, não há disfarces com a roupa da avó, o lobo, simplesmente, se deita na cama, onde aguarda a menina, que ao chegar é convidada pelo lobo a se juntar a ele, em que acontece o famoso diálogo e, então, devora a menina e fim. A ameaça de devoração é um tema em *Chapeuzinho Vermelho*, assim como no conto *João e Maria*. Bruno Bettelheim, em *A psicanálise dos contos de fadas* (2020), aponta:

“João e Maria” lida com as dificuldades e angústias da criança que é forçada a abandonar sua ligação dependente com a mãe e a se libertar da fixação oral. “Chapeuzinho Vermelho” retoma alguns problemas cruciais que a menina em idade escolar tem de solucionar se as ligações edipianas persistem no inconsciente, o que pode levá-la a se expor perigosamente a possíveis seduções (Bettelheim, 2020, p. 239).

Chapeuzinho Vermelho em sua casa é protegida pelos pais, é a criança púbere sem preocupações. Já na casa da avó, pessoa frágil, a menina se vê incapacitada pelas consequências de seu encontro com o lobo. Ela é uma criança que já luta com problemas pubertários, para os quais ainda não está preparada, emocionalmente, por não ter dominado seus conflitos edipianos.

De acordo com Bettelheim (2020), Chapeuzinho Vermelho deseja descobrir coisas, como indica a advertência da mãe para que não fique às espreitas. Ela percebe que algo está errado quando encontra com a avó “parecendo muito estranha”, mas fica confusa, diante do disfarce do lobo com as roupas da citada avó. Chapeuzinho tenta entender, ao perguntar à avó, sobre suas orelhas enormes, ao perceber seus olhos grandes, ao estranhar as manoplas e a boca horrível. Aqui temos uma enumeração dos quatro sentidos: audição, visão, tato e paladar. A criança púbere usa todos eles para compreender o mundo (Bettelheim, 2020, p. 241).

Portanto, Chapeuzinho Vermelho é curiosa e, sempre, aguça seu desejo, no processo de descoberta das coisas, fato esse narrado com a sua chegada na casa da avó. Envolvida pela curiosidade, procura entender o motivo das mudanças, no corpo de sua avó, recorrendo, desse modo, ao uso dos quatro sentidos (audição, visão, tato e paladar), enquanto estratégia de compreensão do novo.

A figuras maternas (mãe e avó) são imperceptíveis, já que não podem fazer nada, nem ameaçar, nem proteger. A figura masculina, contrariamente, é de importância capital, dividido em duas formas opostas: o sedutor perigoso, que se transforma no destruidor da avó boa e da menina e o caçador, a figura paterna responsável, forte e resgatadora. O lobo não é, apenas, o sedutor masculino, ele, também, representa todas as tendências antissociais, animalescas, dentro de nós. O conto *Chapeuzinho* contém assim um drama sobre a perda da inocência,

Chapeuzinho é uma criança com ingenuidade de quem não sabe – e ainda não suporta saber – sobre o sexo, mas sua intuição lhe diz que há algo a mais que anima os seres humanos. Embora ela leve doces para a vovozinha, parecendo que na vida comer é a maior satisfação e a solução para todos os males (vovó ficará boa da doença), ela encontra no caminho outros encantos: a lãbia lupina, as flores, as borboletas e o prazer de brincar. Ela representa a transição da aparente inocência infantil para o conhecimento da existência das práticas sexuais adultas, que surgem na vida da criança às vezes através de uma sedução imaginada ou, em casos graves e traumáticos, vivida (Corso, 2006, p. 53).

Segundo as análises realizadas por Corso e Corso (2006), a versão produzida pelos Irmãos Grimm desvela que quase todas as versões desse conto contêm um drama temático de “devoração” e “perda da inocência”, ao se considerar *Chapeuzinho Vermelho* uma criança ingênua, a qual desconhece o sexo. Por meio dos prazeres da vida, como comer e brincar, ela transita entre a inocência infantil à informação sobre a existência de práticas sexuais adultas, que surgem na vida das crianças, geralmente, por intermédio de seduções e/ou manipulações, as quais podem provocar traumas infantis.

Robert Darnton elucida uma interpretação para o conto *Chapeuzinho Vermelho*, como sendo um enigma referente ao inconsciente coletivo na sociedade primitiva, buscando decifrar sua linguagem simbólica. A história diz respeito à confrontação de uma adolescente com a sexualidade adulta. Seu significado oculto aparece por meio de seu simbolismo, mas os símbolos que ele viu, em sua versão do texto, baseavam-se, em aspectos inexistentes nas versões conhecidas dos camponeses, nos séculos XVII e XVIII.

Assim, ele enfatizava o chapeuzinho vermelho, como um símbolo da menstruação e a garrafa que levava a menina, como símbolo de virgindade: daí a advertência da mãe, para que ela não se desviasse do caminho, entrando em regiões ermas, onde poderia quebrar a referenciada garrafa. O lobo é o macho estuprador. E as duas pedras colocadas na barriga do lobo, depois que o caçador retira a menina e sua avó, representam a esterilidade, a punição por infringir um tabu sexual. (Darnton, 1986, p.23). Essa interpretação, também, relaciona o conto à perda da inocência da menina e se relaciona à sexualidade, ao poder e controle social.

A relação de Chapeuzinho Vermelho e do Lobo Mal realiza-se a partir da manifestação linguística, acerca da duplicidade do vocabulário, pois comer significa consumir e, dessa conotação, teremos o ato de consumir bebida ou comida a fim de saciar a fome e o outro significado o ato de consumir, em relação à consumação de algo ou alguém, no sentido de saciar os apetites sexuais. Em ambos os sentidos, o termo está ligado à preservação da vida, pois se faz necessária que haja a saciedade do corpo.

Desse modo, Perrault dissimulou suas palavras para ocultar sua verdadeira mensagem, simbolismos e metáforas, que se referem ao enlace sexual entre Chapeuzinho e o Lobo. Contudo, o autor nos surpreende ao escrever, claramente e abertamente, na moral do conto, sobre os cuidados, que as moças devem tomar, em relação aos Lobos, os quais por mais sutis e atenciosos que possam ser, sempre, portar-se-ão como predadores perigosos. O lobo desse conto é um ser “antropomórfico”, semelhante ao homem, quanto à sua forma. Segundo Franz:

Essas figuras são seres humanos com forma de animais, ou animais em forma de seres humanos; não são o que hoje em dia chamaríamos de animais. Os antropólogos discutem se os animais estão disfarçados em seres humanos, ou seres humanos disfarçados em animais. Mas para mim isso é uma besteira. Eles são o que são! São animais e seres humanos; nenhum primitivo iria se questionar sobre isso, não há contradição. Do nosso ponto de vista eles são animais simbólicos, pois fazemos uma outra distinção: nós consideramos que o animal é o portador da projeção de fatores psíquicos humanos. Enquanto houver uma identidade arcaica e enquanto não se levar em conta a projeção, o animal e o que se projeta nele são idênticos; eles são uma e a mesma coisa (1990, p; 44).

Para a autora, simbolicamente, o lobo se confunde com o humano. Lembremo-nos do mito universal do Lobisomem. Segundo Luís da Câmara Cascudo (2012), a versão mais conhecida, geralmente, envolve a transformação de um homem em um lobo ou durante a lua cheia e uma vez transformado, o lobisomem é descrito como um ser feroz e selvagem, que caça e se alimenta de animais ou até mesmo de humanos. Ele é, muitas vezes, retratado como incapaz de controlar seus instintos animais, durante a transformação. Assim, a representação do lobo como homem, torna-os inseparáveis e ambos são enxergados como uma única entidade.

O lobo é um símbolo da natureza selvagem e dos instintos primordiais. Essa imagem pode ser associada à liberdade, independência e força bruta. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2021), esse aspecto ctônico ou infernal do símbolo parece ter ficado dominado no folclore europeu, como atesta o conto do *Chapeuzinho Vermelho*. Já constava da mitologia greco-latina sua aparição: é a loba de Mormoliceu, ama de leite de Aqueronte, com que se ameaçam as crianças, exatamente como, atualmente, evoca-se “o grande lobo malvado”; é a

capa de pele de lobo de que se reveste o Hades, o senhor dos infernos. É, também, uma das formas dadas a Zeus, a quem se imolavam em sacrifícios, seres humanos, nos tempos em que reinava a magia agrícola, para pôr fim às secas.

Na Idade Média europeia, os feiticeiros transformavam-se com maior frequência em lobos, para irem ao Sabá, enquanto as feiticeiras, nas mesmas ocasiões, usavam ligas de pele de lobo. Os autores concluem que o lobo infernal e a loba, encarnação do desejo sexual, constituem um obstáculo na estrada do peregrino mulçumano, que se dirige à Meca e, mais ainda, no caminho de Damasco, onde toma as dimensões da besta do Apocalipse.

A simbologia associada ao lobo é uma presença marcante em várias culturas, revela uma ampla gama de significados e interpretações. Embora haja variações, é notável que uma característica comum, entre muitas dessas representações, é a associação do lobo com elementos como o mal e a destruição. No entanto, é importante ressaltar que essa associação não é universal e pode ser influenciada por uma variedade de fatores, incluindo contextos culturais específicos e tradições regionais. Além disso, em algumas culturas, o lobo pode ser visto de forma positiva, representando virtudes como coragem, astúcia e lealdade.

No conto dos Irmãos Grimm, entende-se que a voracidade excessiva do lobo ocorre devido ao atraso de Chapeuzinho Vermelho, enquanto na história de Perrault, a ênfase recai sobre a sedução sexual (Bettelheim, 2020).

O tempo em que Chapeuzinho se encontrou dentro da barriga do Lobo, representa um momento de maturação, em que a cor de seu capuz ganha um significado, isto é, a representação da passagem da infância à adolescência. Diante desse elemento, o maravilhoso é evidenciado, quando a garota é retirada viva do estômago do animal, “ela renasce num plano mais elevado de existência; relacionando-se positivamente com ambos os pais, não mais uma criança, ela volta à vida como uma jovem donzela” (BETTELHEIM, 2020, p. 255).

Já o lenhador (ou caçador, em algumas variantes) é um personagem muito atraente tanto para as meninas quanto para os meninos, porque salva os bons e pune os maus. Pela sua ação, a violência (abrir o estômago a tesouradas ou machadadas) é utilizada a serviço do mais elevado propósito social (salvar as duas mulheres). Chapeuzinho Vermelho tem de ser extraída do estômago do lobo, por uma espécie de operação cesariana, assim, a ideia de gravidez e nascimento é insinuada. Com ela, associações de uma relação sexual são evocadas no inconsciente da criança (Bettelheim, 2020, p. 248).

Bettelheim, além de descrever aspectos psicológicos dos contos, também, faz uma análise do personagem masculino do caçador – presente nos contos de fadas – inclusive em

muitas variantes de *Chapeuzinho Vermelho*. Essa figura masculina às vezes pode ser interpretada como o salvador que a protagonista feminina tanto espera:

Por que as figuras masculinas são projetadas com tanta frequência no papel de caçadores nos contos de fadas? Embora a caça tenha sido uma ocupação tipicamente masculina quando as histórias de fadas começaram a existir, essa é uma explicação muito fácil para o fato. Nessa época, os príncipes e princesas eram tão raros quanto hoje, mais aparece com fartura nos contos. Mas quando e onde essas narrativas se originaram, a caça era um privilégio aristocrático, o que fornece uma boa razão para se ver o caçador como uma figura importante, à semelhança do pai (1997 p. 56).,

Considerando os estudos de Gilbert Durand, podemos inferir que na versão de Perrault, *Chapeuzinho Vermelho* representa, no Regime Diurno, a queda pela menstruação, que traz o sangue negro e a feminilidade demoníaca. É a sexualidade, especialmente a feminina, como queda moral e existencial, como caracteriza o Regime Diurno das imagens. Na versão dos Irmãos Grimm, há também a manifestação do Regime Diurno das imagens, no entanto, composto de estruturas heroicas, em que a morte é vencida, a partir de uma atitude conflitual e antitética, cujo herói é o caçador, o qual, além de salvar as personagens do lobo (morte), ainda, vence-o, colocando em sua barriga pedras, remetendo-nos ao mito de Cronos, que é a representação do tempo mortal.

CAPÍTULO 4

CHAPEUZINHO COMO UMA “NOVA VELHA HISTÓRIA”

Já se mostrou que em sua origem o conto de fadas não foi concebido especificamente para crianças e, sim para um público genérico que incluía adultos, a fim de ensinar, transmitir conhecimentos e padrões culturais – uma vez que na Europa do período medieval era comum a crença em bruxas, fadas, anões e outros elementos hoje considerados parte de um mundo de fantasia. Esses elementos do maravilhoso cristão não raro eram vinculados a certos estereótipos sociais (como o caso das bruxas, por exemplo), estando impregnados de valores culturais e religiosos, que eram mais facilmente absorvidos pelo público neste formato simbólico. No entanto, é preciso alertar que dado o seu caráter metafórico-imaginativo, as interpretações destes contos não são fixas, nem presas ao tempo de sua produção, já que são sua linguagem é plurissignificativa o bastante para gerar diferentes leituras e, com o tempo, também motivar diferentes adaptações e reescritas.

Como é peculiar à linguagem literária, as ambiguidades e metáforas do conto de fadas pode ser um meio eficaz e sedutor de ensinar conceitos e padrões de vida. Eles também podiam ser efetivos em transmitir esperança aos leitores-ouvintes, compilando em si os desejos inerentes à época de sua escrita. Por outro lado, o mesmo teor literário dos contos permitiu que eles sejam reinventados, recriados para fazerem sentido em novas realidades sociais e culturais.

4.1 *Fita Verde no Cabelo* e a literatura existencial de Guimarães Rosa

O livro *Fita Verde no Cabelo* é uma das mais destacadas obras infantis de um dos maiores escritores brasileiros. João Guimarães Rosa nasceu no dia 27 de junho de 1908, em Cordisburgo, interior de Minas Gerais. Dez anos depois, mudou-se para a capital, Belo Horizonte, onde permaneceu, na casa dos avós, para dar sequência aos estudos. Estudou no Colégio Arnaldo e, posteriormente, cursou Medicina na Faculdade de Minas Gerais e concluiu a formação em 1930.

Nesse período, ele já era reconhecido como homem culto, dominava idiomas e iniciou suas publicações literárias. Identificado com causas humanitárias, atuou como médico voluntário da Força Pública, em Belo Horizonte, durante a Revolução Constitucionalista. Em 1934, tornou-se diplomata e passou a residir no Rio de Janeiro.

Depois disso, atuou como cônsul na Alemanha e residiu em Paris. Homem de elevados valores morais e espírito humanitário, Rosa apoiou sua segunda esposa, Aracy, - que trabalhava no Consulado Brasileiro na Alemanha. Ela atuou em favor da vida de prisioneiros, durante a Segunda Guerra Mundial, facilitando a concessão de passaportes, a fim de libertar famílias judias das prisões, em campos de concentração, na Alemanha nazista.

Publicou *Sagarana* e retornou ao Brasil, empreendendo uma incursão pelo interior do sertão mineiro, ocasião em que coletou material para a produção de seu incomparável *Grande Sertão Veredas*. João Guimarães Rosa sagrou-se como um autor de destaque no cânone da Literatura Brasileira, por diversas razões. Um dos aspectos mais pertinentes para a presente análise é a universalidade do seu pensamento, a partir da subjetividade da sua escrita e do caráter idiossincrático que ela assume no universo literário. Suas narrativas ultrapassam as questões do trato linguístico e da constituição de sua prosa, inquestionavelmente, admirável.

Para além das questões do regionalismo, Rosa adentrou a alma humana, ao cultivar temas de grande profundidade, como o amor, o sofrimento e a morte, sobre os quais projeta um olhar crítico e analítico, que traz densidade para as tramas narrativas, tecidas em suas obras. No conto *Fita Verde no Cabelo*, ele faz uma intrigante adaptação do conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault e Irmãos Grimm, em que sua subjetividade dá vazão à angústia humana, diante da morte, ao confrontar figuras femininas de diferentes gerações de uma mesma família.

Nesse sentido, a exclusividade da linguagem, inaugurada por Rosa, produto de madura experimentação linguística e de criatividade inventiva garantiram, ao conjunto da sua produção escrita, um *status* privilegiado de reconhecimento, entre leitores e críticos da literatura. Ainda a respeito da singular maestria de Guimarães Rosa com a linguagem, no uso da palavra poética, lemos em Mônica Meyer:

João Guimarães Rosa é, por certo, o mais "obra aberta", o mais francamente polissêmico dentre todos os nossos escritores. Uma leitura mesmo apressada dos diferentes estudos a respeito do que ele escreveu ou (mineiramente, como na entrevista a Lorenz) disse haveria de revelar que artigos e livros, além de um número grande de monografias, dissertações e teses, tratam de ler e compreender esse escritor dos sertões desde abordagens e campos do saber que vão da crítica literária à cultura popular, dela à geografia, à filosofia, à mística e mesmo ao misticismo, à biologia e a outras ciências afins (2008, p.15).

Ademais, a genialidade de Guimarães Rosa foi celebrada, até mesmo poeticamente, nos versos de Drummond:

João era fabulista?
 Fabuloso?
 Fábula?
 Sertão místico disparando
 No exílio da linguagem comum?

Projetava na gravatinha
 A quinta face das coisas
 Inenarrável narrada?
 Um estranho chamado João
 Para disfarçar, para farçar
 O que não ousamos compreender?
 Tinha pastos, buritis plantados
 No apartamento?
 No peito?
 Vegetal ele era ou passarinho
 Sob a robusta ossatura com pinta
 De boi risonho?
 Era um teatro
 E todos os artistas
 No mesmo papel,
 Ciranda multívoca?

João era tudo?
 Tudo escondido, florindo
 Como flor é flor, mesmo não semeada?
 Mapa com acidentes
 Deslizando para fora, falando?
 Guardava rios no bolso
 Cada qual com sua cor de água
 Sem misturar, sem conflitar?
 E de cada gota redigia
 Nome, curva, fim,
 E no destinado geral.
 Seu fado era saber
 Para contar sem desnudar
 O que não deve ser desvendado
 E por isso se veste de véus novos?

Mágico sem apetrechos,
 Civilmente mágico, apelador
 De precípites, prodígios, acudindo
 A chamado geral?
 Embaixador do reino
 Que há por trás dos reinos
 Dos poderes, das
 Supostas fórmulas
 De abracadabra, sésamo?
 Reino cercado
 Não de muros, chaves, códigos
 Mas o reino-reino?
 Por que João sorria
 Se lhe perguntava que mistério é esse?

E propondo desenhos figurava

Menos a resposta que
 Outra questão ao perguntante
 Tinha parte com... (não sei o nome)
 Ou ele mesmo era a parte de gente
 Servindo de ponte
 Entre o sub e o sobre
 Que se arcabuzeiam
 De antes do princípio
 Que se entrelaçam
 Para melhor guerra
 Para maior festa?

Ficamos sem saber o que era João
 E se João existiu
 De se pegar. (Andrade, *apud.* Rosa, 2001, p:11-14)

Esse poema, composto em homenagem a Guimarães Rosa, encontra-se na seção dos pré-textuais de seu romance *Sagarana*. Nele, o escritor é identificado, por Drummond, com a totalidade ontológica do mundo que, guardada nos recônditos da alma humana (“tudo escondido”), desvela-se pela linguagem (“deslizando para fora, falando?”). De modo semelhante, leitores e leitoras flagram, em *Fita Verde no Cabelo*, esse desvelar de um torvelinho de emoções, a partir da percepção da chegada iminente da morte, pela personagem da menina da fita no cabelo, ao chegar à casa da avó e encontrá-la acamada.

Segundo Marisa Gama-Khalil (2005), uma primeira versão do conto de Rosa, bem curta, apareceu no jornal *O Estado de São Paulo*, num momento agônico da história brasileira, em 8 de fevereiro de 1964 (às vésperas do que seria o Golpe de 1964), dirigida ao público regular do jornal – qual, segundo a visão da pesquisadora, teria uma perspectiva mais política na sua compreensão da narrativa:

O leitor que se encontrava no horizonte de recepção dessa edição em jornal de “Fita verde no cabelo”, porém, não era a criança, a quem habitualmente os contos de fadas se dirigem; o seu leitor era o adulto, aquele que, envolvido num contexto político conturbado, provavelmente passava a tecer relações entre o chapéu vermelho e a fita verde. Tem-se, então, a troca do chapéu pela fita. O chapéu é símbolo do poder e da superioridade; a fita pode simbolizar a união ou a manifestação de uma vitória, já que, em algumas solenidades da cultura ocidental, a fita é a recompensa por um ato de coragem, por um triunfo, por uma realização. Há também a troca significativa das cores: o vermelho, que pode ter como sentidos o sangue, a força, e o “perigoso instinto de poder” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1990, p. 946), cede lugar ao verde, que, além de ser o símbolo popularmente conhecido da esperança, é uma das cores que representa o sentido de nacionalismo no Brasil. Assim, a aparente simples troca do nome da personagem já revelava algumas significações centrais do texto rosiano (Gama-Khalil, p. 201).

O texto sobre a menina da fita verde só seria publicado em livro seis anos depois, na coletânea *Ave, palavra*, de 1970, feita pela Livraria José Olympio, editora que era então famosa por seu pendor humanístico e político mais à esquerda. Ou seja, a publicação era voltada preferencialmente ao público adulto, em termos de tratamento mercadológico, editorial e gráfico (Figura 12). A narrativa é exatamente a mesma do jornal, muito embora possa se deduzir que o leitor que busca um conto numa coletânea de claras intenções literárias projete outros sentidos que não necessariamente estão no campo de interesse do leitor de jornal. Afinal, em *Ave, palavra*, *Fita verde no cabelo* aparece ao lado de outras obras geniais da prosa curta de Rosa, como *Evanira!* e *As garças*, ou de sua poesia em prosa, como em *Recados do Sirimim*.

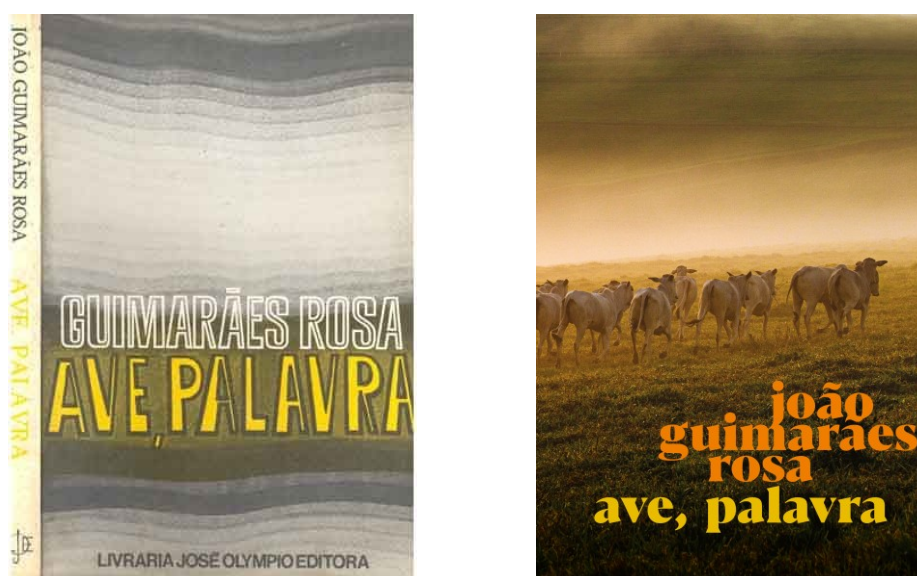


Figura 12: Capa de algumas edições de *Ave, palavra*. À esquerda, a capa de 1970 e, à direita, a edição mais recente (2022).

A primorosa edição voltada ao público infantil de *Fita Verde no Cabelo*, ganhadora de diversos prêmios (tais como Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração e o de Melhor Produção Editorial, pela Câmara Brasileira do Livro) só se deu em 1992, num lançamento da Editora Nova Fronteira. Desta vez, o direcionamento mercadológico não deixava dúvidas, o que foi inclusive abalizado pela FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, que o considerou “Altamente Recomendável para os Jovens”. Com tais credenciais, a obra tornou-se assim, rapidamente, parte do cânone da Literatura Infantil brasileira moderna, passando a ser adquirido por diversos projetos de aquisição de livros didáticos para as escolas brasileiras.

Embora o texto em si não tenha sofrido outras alterações para além da atualização ortográfica, o projeto gráfico muda inteiramente o suporte material da narrativa, fazendo

confluir novos sentidos, que os distinguem das edições feitas para adultos, como vemos sobretudo pelas ilustrações, feitas por Roger Mello (Figura 13). Nesta ilustração, há destaque para o céu e o foco é na cabeça da menina, evidencia a questão espiritual e reforça o Regime diurno nas imagens.

Trinta anos depois, em seu relançamento da obra de Guimarães Rosa, a Global Editora também fez questão de fazer sua edição infantil de *Fita Verde no Cabelo*, mesmo tendo lançado o conto como parte de *Ave, Palavra* no mesmo ano de 2022. O projeto gráfico das duas obras é bastante distinto (Figuras 12 e 14), sendo que a ilustração proposta para a capa por Maurício Negro, faz uma relação intertextual ainda mais imediata com *Chapeuzinho Vermelho* do que a edição infantil de 1992, ao compor uma silhueta de lobo, na qual se articulam partes do rosto da menina e as formas e cores da floresta, com predominância de tonalidades de verde por sobre um fundo vermelho intenso, há uma fusão de coisas, como se fosse uma matrioska⁹ (Figura 14).



Figuras 13 e 14: Capas das edições de *Fita verde no cabelo*. À esquerda, a capa de 1992 e, à direita, a edição de 2022.

No conto, Guimarães Rosa transporta sua narrativa para uma realidade mais contemporânea, quando aborda o cotidiano da garotinha que, decide atender ao pedido da mãe e parte para uma visita à avó. Inicia-se a viagem até a casa da matriarca, com a própria menina decidindo sobre o trajeto, em um ato, ao mesmo tempo de independência e de solidão. Lemos, no conto:

⁹ É um brinquedo artesanal e tradicional da Rússia. De acordo com a cultura russa, as matrioskas simbolizam a ideia de maternidade, fertilidade, amor e amizade. O fato de uma boneca sair de dentro de outra maior representa o ato do parto, quando a mãe dá à luz a sua filha e, conseqüentemente, a filha dá à luz a outra criança, e assim sucessivamente. (Disponível em: <https://www.significados.com.br/matrioska/> Acesso em 03 jan. 2024).

Então, ela, mesma, era quem se dizia: - Vou a vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou... 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 vindo-lhe correndo, em pós (Rosa, 1992, s/p.).

Assim, há uma espécie de atualização de temas e modos de abordagem, em que Guimarães Rosa traz para a narrativa, não apenas a sua consciência do mundo enquanto constructo não teórico, mas também, suas percepções e visões acerca da vida, bem como modos requintados de explorar o psiquismo humano. Deste modo, o leitor é levado a mergulhar nos recônditos da alma, revisitando medos e anseios de uma garotinha, diante da morte da avó.

Outro aspecto interessante que percebemos, no texto de Rosa, é a ausência do lobo, ocasionada pela ação predatória dos caçadores e/ou pela degradação dos espaços de floresta nativa. Essa atualidade do tema chama para o refletir sobre a extinção de muitos animais da fauna silvestre. Nessa parte da narrativa, a questão da degradação ambiental, amplamente discutida e reconhecidamente relevante, é trazida para a superfície do texto. No conto, esse fato é anunciado sem metáforas: “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” (Rosa, 1992, s/p.). A novidade dessa observação, remete-nos aos noticiários e nos lembra do Lobo Guará, espécie em vias de desaparecimento, nas florestas nativas brasileiras.

Os lenhadores são trabalhadores cuja função é “rachar toras para fazer lenha”, olhar para esse detalhe é pensar na devastação do cerrado. Assim, identificamos o olhar ambientalista do escritor que, segundo Mônica Meyer (bióloga e pesquisadora da natureza em Rosa), torna-se atual e inquietante mesmo depois de tanto tempo. Rosa, em 1952, nas anotações da expedição (em que viajou na boiada) registrou a devastação das árvores do cerrado.

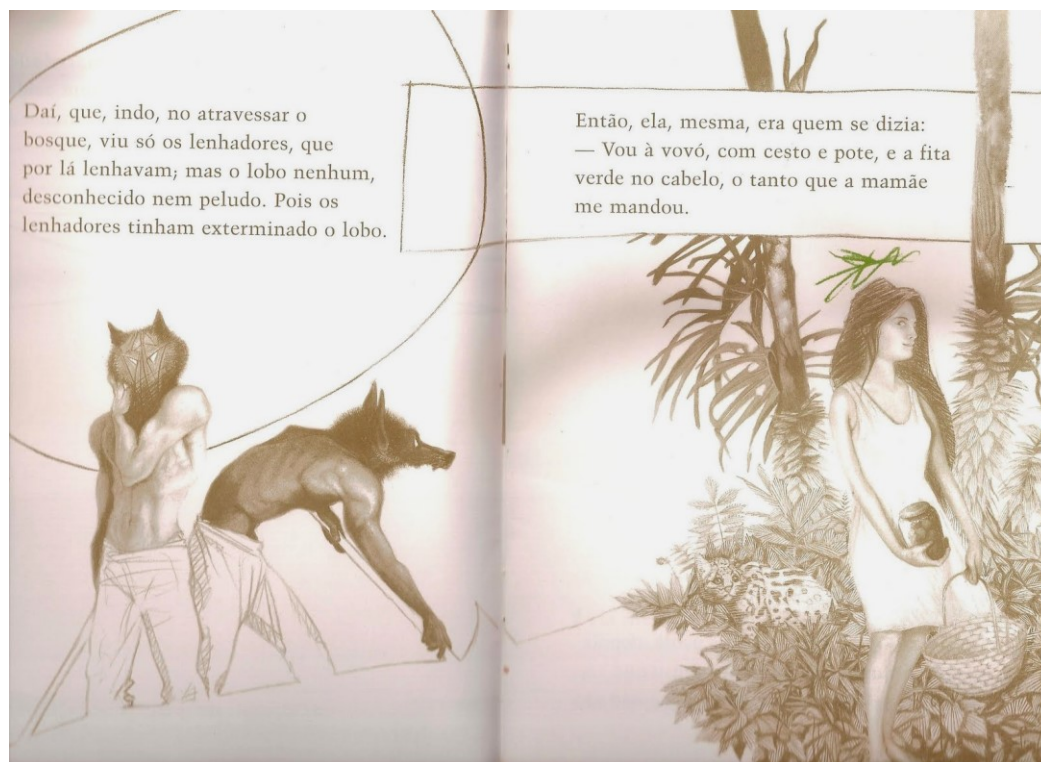


Figura 15: Ilustrações de Roger de Mello para *Fita Verde no Cabelo*.

A presença de uma consciência ecológica necessária aponta-nos, para as mudanças na visão de mundo de diferentes povos e tempos. Assim, Rosa opta por não dar continuidade ao simbolismo negativo do lobo nos mitos e contos, estabelecendo uma sugestão de crítica ecológica ao indicar como o ser humano é que é o grande aniquilador da vida animal. A ilustração de Roger de Mello apresenta homens com cabeça de lobo, como a indicar quem é de fato a verdadeira ameaça (Figura 15). Na página ao lado, enquanto Fita Verde segue pelo bosque, o único animal a vigiá-la é uma tímida onça (Figura 15), – uma homenagem do ilustrador ao famoso conto de Guimarães Rosa *Meu tio o Iauaretê*, no qual se tem uma visão mais detida das concepções de Rosa sobre a relação entre o homem-predador e os animais.

Entretanto, a trama se desenrola em uma aldeia, algum lugar indefinido, remetendo, dessa forma, a quaisquer ou todos os lugares ou a nenhum lugar, em específico. De tal modo, que a coletividade da existência humana, na perspectiva do pensamento universal do autor, é colocada em evidência, diante da possibilidade de uma identificação por todas as pessoas, oriundas de quaisquer lugares. Enfim, há uma a-espacialidade, intencionalmente definida, que é bastante significativa para a interpretação da leitura. Lemos no conto: “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” (Rosa, 1992, s/p.).

Essa indefinição geográfica aponta para a pluralidade da existência, na perspectiva da complexidade das identidades nas sociedades pós-modernas, ao mesmo tempo em que revela um percurso interno, no processo de individuação e amadurecimento do sujeito. Há um entrelaçamento entre espaços externos e internos, conforme argumentam Costa e Bambilra:

[...] a passagem de um espaço a outro, no conto, é uma figura dos processos psicológicos que se passam no interior da protagonista para a consolidação do seu eu. Essa consolidação aparece como final de uma série iniciada com as experiências exteriores que, todavia, se volta para o mais íntimo do ser, através do despojamento de tudo o que caracteriza o indivíduo por fora, para revelar sua essência. Esse processo leva à progressiva contenção do espaço (do exterior para o interior; de fora para dentro; do maior para o menor) que se estende à concomitante contenção do eu que o vivencia e da própria escritura literária que realiza o texto em questão (2017, p.900).

De acordo com essas autoras, uma série de imagens arquetípicas, que foram mantidas na adaptação de Rosa, carrega sentidos que enriquecem a leitura e, por isso, elas permaneceram na adaptação moderna do conto. Assim, Guimarães Rosa revitaliza as narrativas de Perrault e Irmãos Grimm, já antevendo um halo da pós-modernidade. A relação estreita entre espaço e personagem evidencia o processo de subjetivação da menina, cuja dor constitui caminho para o amadurecimento. Nessa perspectiva, essas autoras concluem:

O traço marcante nessa relação entre espaço/personagem/espaço é o do despojamento. À medida que a personagem percorre os diferentes lugares, estes exigem o abandonar (depor, perder) algo até o momento em que acontece o amadurecimento interior através das vivências acumuladas, todavia, dialeticamente, isso se inverte porque se desnuda dos objetos que a identificavam no exterior. É esse despojamento do que há fora que possibilitará a estabilidade e consistência do eu interior. Esse transcurso completo revela o devir do indivíduo. Ele intercala espaços de indefinição nos quais o circuito da identidade se completa por meio da tomada de consciência do ser (Costa; Bambilra, 2017, p. 901-902).

Observa-se que no transcorrer do enredo, ela deixa de cumprir ordens e toma suas próprias decisões: “E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, não o outro, encurtoso. Saiu atrás de suas asas ligeiras sua sombra também vinha-lhe correndo, em pós.” (Rosa, 1992, s/p.). E assim, brincando pela floresta, ela se atrasa para o encontro: “Demorou, para dar com a avó em casa”. Portanto, os espaços na narrativa interpenetram-se e se complementam de forma interativa. E a jornada empreendida pela menina culmina com o amadurecimento, cinzelado pela dor, diante da impossibilidade de driblar o tempo e contornar o irreversível da morte da avó.

Conforme Hans Dieckmann, “o processo de adquirir alma humana, isto é, amadurecimento e consciência, é evidentemente ligado a sofrimento e dor” (1986, p.77). Durante o trajeto, a garotinha encanta-se com os bichinhos, as plantas e com a paisagem, na floresta. A natureza apresenta-se de forma singular no conjunto da obra de Guimarães Rosa. Nessa ótica, Meyer ressalta:

Enfim, a paixão de Guimarães Rosa pelo mundo natural salta das páginas com muitas citações e descrições de plantas, bichos, rios, morros, lugares, pessoas, auroras, crepúsculos... O espaço é esquadrihado em quatro dimensões ligando os elementos do céu, da água, da terra e do fogo. De imediato, percebe-se um Guimarães Rosa naturalista, dono de uma forma poética única de expressar a natureza, que foge das chaves de classificação, frias e herméticas, adotadas na biologia (2008, p.29).

Nessa interação dinâmica que liga elementos e funde dimensões, o tempo, outro aspecto bastante relevante para a compreensão dos múltiplos sentidos, construídos a partir da narrativa de Rosa, é elemento constitutivo e ordenador. Há marcas inquestionáveis do tempo, nas coisas e nas personagens, mais que propriamente a presença das marcas de temporalidade na superfície textual.

Se não há elementos de marcação cronológica do tempo, em *Fita Verde no Cabelo*, há, entretanto, elementos que acenam, pontual ou simbolicamente, para os modos como ocorre essa passagem do tempo, no desenrolar da trama narrativa. O tempo, recorrente na referida trama, é verbalizado pela avó da garotinha: “A avó estava na cama, rebuçada 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” (Rosa, 1992, s/p.).

Esse processo de focalizar o tempo no desenrolar das ações pode ser percebido, também, no trecho em que ocorre a perda, pela protagonista, da grande fita verde que levava no cabelo. A menina percebe, ao chegar na casa da avó: “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” (Rosa, 1992, s/p.).

A leitura é plurissignificativa e repleta de possibilidades, entre elas, o entrelace do espaço e do tempo que culminam com o amadurecimento forçado da garota e a morte da avó – outra perda importante, ocasionada, também, pela passagem do tempo. Nas palavras do autor: “Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou: — ‘Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!’ ...” (Rosa, 1992 s/p.).

Ela vive o adolescer, ainda sem muita noção dos fatos da vida, segue vivendo suas fantasias, encantando-se com a natureza, até perder a avó e se assustar diante da necessidade

de tomar juízo. Nesse percurso, tamanho encantamento, quase a faz esquecer-se de seu destino, a casa da avó, durante a travessia do bosque.

No espaço-tempo em que essa narrativa poética se desenrola, conforme explicitam os apontamentos de Rossi (2018, p.812): “Não se tem ou busca, portanto, apenas um lugar, mas um desenrolar temporal. Esse discurso marcado no tempo é tampouco suficiente para realizar a narrativa literária, é necessária a fantasia, a inventividade...” a trama progride em uma dimensão simbiótica, na qual espaço e tempo parecem inseparáveis.

A versão de Perrault parece-nos ser a principal matriz de criação de Rosa, no conto de Perrault lemos:

(...) Chapeuzinho Vermelho partiu logo para a casa da avó, que morava numa **aldeia** vizinha. Ao atravessar a floresta, — Ela mora muito longe? — quis saber o Lobo. (...) — Mora, sim! — falou Chapeuzinho Vermelho. — Mora depois daquele **moinho** que se avista lá longe, muito longe, na primeira casa da aldeia. “Eu sigo por este caminho aqui, e você por aquele **lá**. Vamos ver quem chega primeiro! O Lobo saiu correndo a toda velocidade pelo **caminho mais curto**, enquanto a menina **seguia pelo mais longo, distraíndo-se a colher avelãs, a correr atrás das borboletas e a fazer um buquê com as florzinhas que ia encontrando.** (...)”

E da adaptação de Guimarães Rosa:

Daí que indo, no atravessar o bosque (...) Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo. (...) Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. (...) A **aldeia** e a casa esperando-a, acolá, depois daquele **moinho**, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente 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 vindo-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 plebéinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa.** Vinha sobejadamente (...) (Rosa, 1992, s/p.). Grifos nossos.

Rosa manteve os vocábulos: aldeia, moinho, caminho, avelãs, borboleta, buquê, flores (substantivo flexionado em número no plural e no grau normal). Muda floresta para bosque. E temos a subversão: em Perrault o lobo diz: “você por aquele caminho lá”. Guimarães: “E ela mesma resolveu escolher, tomar esse caminho de cá.”

Em Fita Verde, a menina escolhe o caminho “louco e longo”. O caminho louco significa o caminho sensível e criativo, “recheado de imaginação”, pois é o caminho do louco e do poeta, no dizer de Shakespeare, o da magia dos contos de fada, do olhar filosófico. Esse caminho subverte porque transfigura, modifica ou cresce porque é rebelde. É o caminho da “poesia lúcida” (Mário Quintana). A loucura lúcida desse caminho lembra da de *Dom*

Quixote. É e não é louco (só nas ações é louco, pois no pensamento e na fala é sensato), é o caminho do paradoxo do dito e do não dito.

O caminho longo é o olhar duradouro, deduz um tipo de distância de maior horizonte e aprendizagem. Ou ligado a uma experiência sensível, mística... mais demorada e conectada a um olhar sem pressa, do mais ver, capaz de ir fundo (as flores comuns – “plebeinhas - são contempladas nesse olhar profundo como flores “princesinhas e incomuns”) , articular, ao mesmo tempo, de forma entrelaçada, o dentro e o fora, o sujeito e o objeto (a entrega do eu na natureza), o visível e o invisível, a realidade e a imaginação (o sonho), o que existe e o que não existe (nessa meditação imersiva... o pensamento passa do concreto ao abstrato, do real ao poético: o olhar expansivo da menina olha com olhar de curiosidade e descoberta o fato das avelãs não voarem como os pássaros, das borboletas não conseguirem ser flores... (A troca do que está embaixo (na terra) pelo o que está em cima (no céu).

O bosque compõe o caminho da menina, servindo de passagem para a nova fase, como se fosse uma ponte. Há um entrelaçamento (o laço) do significado das imagens entre a fita “inventada”, de cor verde e o caminho “louco e longo”. Essa é passagem construída (artisticamente, de forma lúdica) para a menina elaborar os medos e encontrar o destino. Essa fita (que parece corresponder a uma ponte), não é reta, se mostra enlaçada. Esse tipo de ponte (caminho = fita), enlaçada, sem ser retilínea, é a passagem que fica para trás (como se a fosse desatada, desfeita) assim que a menina chega na casa da avó (no destino).

4.2. *Fita Verde no Cabelo* pela teoria durandiana do Imaginário

A referenciada presença da morte leva a um ponto de convergência na interpretação da leitura, que pode ser compreendido como a percepção e o entendimento da menina, a partir do seu encontro com a morte, na casa da avó. Nesse ponto, a morte traz para o centro da análise, a convergência com aspectos relevantes das teorias do imaginário desenvolvidas pelo antropólogo e filósofo Gilbert Durand. Nessa perspectiva, compreende-se que Durand pensou a análise literária como um percurso antropológico, em que a temporalidade pode ser pensada de variados modos, principalmente, no que se refere à finitude, com a morte.

Neste ponto do estudo, vamos então buscar tais contribuições, assim como a noção dos arquétipos coletivos, organizados como imagens do Regime Diurno e do Regime Noturno, para lidar com o simbolismo de *Fita Verde no Cabelo*. A força do advento da morte ao final do conto leva-nos a investigar melhor essa imagem na narrativa rosiana, segundo os pressupostos teóricos e metodológicos desses estudos.

Durand defende a ideia que, diante da angustiante consciência da morte e do devir, devem ser adotadas atitudes imaginativas para subverter e/ou transformar a semântica negativa desses eventos, em polos mais positivos. Trata-se de exercícios de imaginação criativa que resultam na transformação dos símbolos arquetípicos. São esses símbolos que formam a base do conceito de imaginário, na busca por um equilíbrio frente à percepção do tempo e da finitude das coisas.

Os três regimes das imagens são respostas de como lidar contra a temporalidade e a morte. No Diurno – guerreiros lutam contra a morte, no Noturno místico – reconhece o descanso e no Noturno cíclico – o ciclo reabre, transferência para descendentes, é como o homem alcança a eternidade. A morte no Noturno cíclico não é fim, mas processo de transformação.

Assim, no eixo da temporalidade de *Fita verde no cabelo*, o desenrolar das ações, na trama narrativa, ganha contornos ritualísticos que culminam com a perda da avó. Em um encontro, o qual começa a ser ensaiado, desde o início da trama: a preparação (vestir-se e colocar a fita no cabelo); a bagagem (a cesta de doces para a avó); a determinação do trajeto (a menina escolhe, ela mesma, o caminho, pois já não há mais o lobo); e o início da jornada, rumo ao seu destino na aldeia da avó, tão igual à sua. São fatos que apontam para a passagem do tempo, com a conseqüente chegada da maturidade.

Ao mesmo tempo em que, da parte da avó, cuja trajetória encontra-se em estágio mais avançado, há a passagem da maturidade para o desenlace. A morte se impõe, como imagem do regime noturno, com seus desdobramentos, atuando, de forma intensa no psiquismo da criança que, diante da avó que está a morrer, grita: “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!”

O potencial feminino de gerar vida, em relação direta com a ancestralidade feminina e seus legados de sabedoria e de poder, remete-nos à simbologia da morte, enquanto ato sacrificial, como anunciadora do devir, conforme preconiza Durand, em sua obra *As Estruturas antropológicas do Imaginário*:

Em numerosos casos, o sacrifício em si eufemiza-se, e é apenas um simulacro que é maltratado e morto. Na Alemanha, é um gigante de cartão, o Rei de Maio, que é queimado; na Boêmia, uma personagem real representa o Rei de Maio e é decapitado de uma cabeça postiça que traz sobre os ombros. Em toda a Europa tais práticas são correntes no Carnaval: a efígie do Carnaval é queimada, afogada ou enforcada e decapitada. Esta morte do Carnaval, da Quaresma ou do Inverno constitui mesmo uma dupla negação sacrificial: trata-se, na maior parte dos casos, da "morte da morte", do poder fertilizador da morte, da potência de vida da morte. Por conseqüência, haveria nestas práticas de substituto sacrificial uma espécie de traição do sentido trágico do sacrifício integrado no ciclo dramático. (Durand, 2012, p.309)

Nessa perspectiva, a avó cumpre parte importante no ritual cíclico da morte, para dar seu contributo ao processo do amadurecimento da garota que, agora sem fita verde e tendo atravessado sozinha o bosque, já tem condições de “tomar juízo” e se transformar em protagonista de sua própria história. A avó, ao se retirar da cena, força a neta a libertar-se da fixação com a figura materna e assumir o seu poder feminino. Em *Fita verde no cabelo*, Guimarães Rosa consolida, através do clímax da narrativa: “o instante dialético em que o sacrifício se torna benefício, em que na morte e na sua expressão linguística se infiltra a esperança de sobrevivência” (Durand, 2012, p.309).

A troca do capuz (de conotação fálica e igualmente sugestiva do clitóris) pela fita (objeto que representa uma ligação, um vínculo), assim como da cor vermelha pela verde, marca um afastamento de Rosa em relação às camadas eróticas de *Chapeuzinho Vermelho*. Verde é a cor associada ao momento de renovação da natureza, a partir da experiência do ciclo agrário e alternância das estações. É representação máxima da regeneração vegetal da vida, sendo símbolo de vitalidade e juventude. De fato, a outra cor que também representa a vitalidade é justamente o vermelho; sobre as relações simbólicas entre estas duas cores afirmam Chevalier e Gheerbrant:

O verde é cor de água como o vermelho é cor de fogo, e é por essa razão que o homem sempre sentiu, instintivamente, que as relações entre essas duas cores são análogas às de sua essência e existência. O verde está ligado ao raio. É a cor da esperança, da força, da longevidade [...]. É a cor da imortalidade universalmente simbolizada pelos ramos verdes. O desencadear da vida parte do vermelho e desabrocha no verde (2021, p. 939).

Ainda segundo suas pesquisas, no Tao, o vermelho é a cor do masculino (o *yin* impulsivo e centrífugo) e o verde a cor do feminino (o *yang* reflexivo e centrípeto). No Islã, cuja raiz mitológica está fundada numa terra árida e quase sem cobertura vegetal, o verde é tão valorizado que é a cor do mundo espiritual, da essência metafísica da vida (algo similar ao azul para a religiosidade cristã). No islamismo o verde representa salvação e elevação da alma. Os místicos europeus e os alquimistas viam o verde como uma cor de mistérios:

Essas maravilhosas qualidades do verde levam a pensar que essa cor esconde um segredo, que ela simboliza um conhecimento profundo, oculto das coisas e destino. [...] A virtude secreta do verde vem do fato de ele conter o vermelho, também da mesma forma que usando a linguagem dos hermetistas e dos alquimistas, a fertilidade de toda obra provém do fato do princípio ígneo – princípio quente, masculino – animar o princípio úmido, frio e feminino (2021, p. 940).

As ilustrações de Roger Mello destacam o verde, ao apresentá-lo como única cor em meio ao branco e preto dos desenhos. Por todo o livro, o verde assinala a protagonista e seu percurso (Figura 16), como a destacar a vivacidade que ela encarna. Na marcante cena na casa da vovó doente, o ilustrador evoca a presença do lobo-cronos-morte no próprio corpo da avó, com seus braços envelhecidos, que já não podem abraçar a neta (Figura 17). Aqui a cor verde se estende entre elas, como uma fita que une e separa ambas.

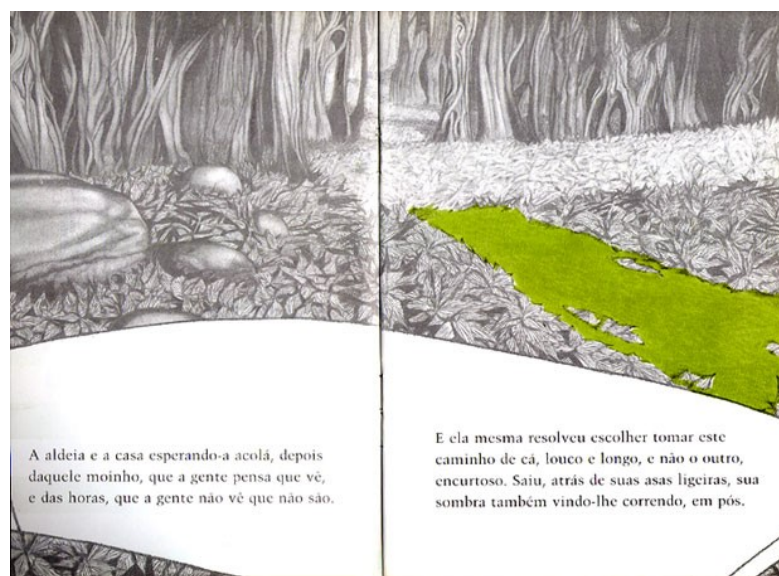


Figura 16: Ilustração de Roger de Mello para *Fita Verde no Cabelo*.

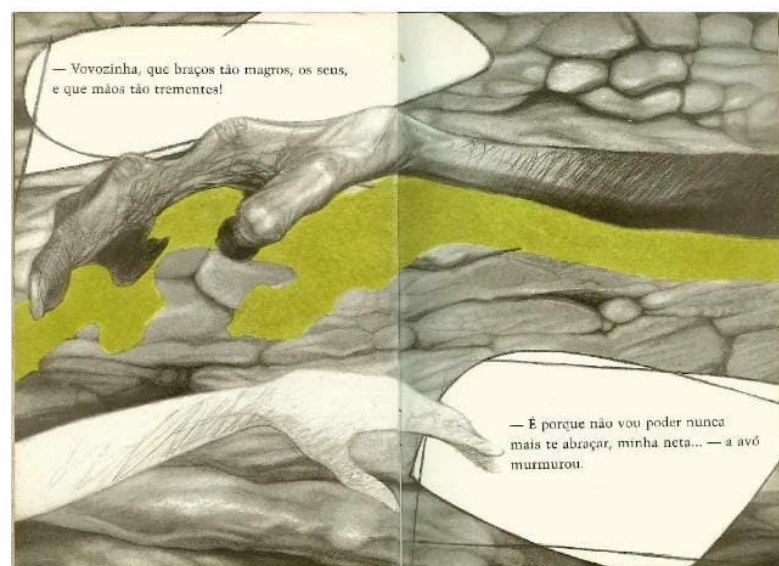


Figura 17: Ilustração de Roger de Mello para *Fita Verde no Cabelo*.

As ilustrações de Maurício Negro são mais rebuscadas, com riqueza cromática, cheias de contrastes e formas. Mas ainda assim há um realce para a fita verde, que surge no formato de borboleta, no final da trança da menina (Figura 18).



Figura 18: Ilustração de Maurício Negro para *Fita Verde no Cabelo*.

A borboleta é conhecida por simbolizar metamorfose, o que complementa a noção de amadurecimento presente no texto rosiano. Entretanto, ao ser convidada a entrar no quarto da avó, a fita se desprende, momento que é bem enfatizado no trabalho de Maurício Negro (Figura 19), em que os cabelos da menina se soltam como galhos de uma árvore batida pelo vento, enquanto a pequena borboleta verde parte num voo – a ingenuidade infantil da menina está prestes a ser transformada, para sempre, em conhecimento sobre a vida e a morte.

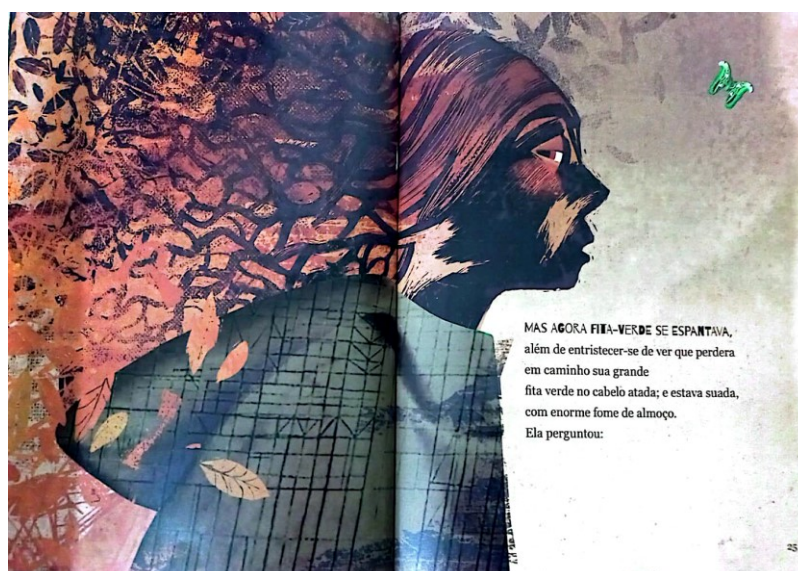


Figura 19: Ilustração de Maurício Negro para *Fita Verde no Cabelo*.

Assim, *Fita verde no cabelo*, de Rosa trabalha com o tema da morte de forma suavizada, ou seja, dentro do Regime Noturno das imagens, em que acontece o processo de

eufemização e inversão dos significados simbólicos do diurno – os quais se mobilizam na narrativa principalmente pela troca do capuz vermelho pela fita verde. Neste regime, há uma descida interior em busca do conhecimento e as temidas trevas transforma-se em benéfica noite, a morte não é mais a destruição definitiva, mas um retorno ao berço, local de calma e felicidade. A morte não é o fim, mas recomeço, renascimento.

Em *Fita verde no cabelo* desloca-se o regime diurno para o noturno, da consciência heroica masculina para a consciência mística feminina. Não há um herói que vence a morte, mas sim, um despertar de espiritualidade e amadurecimento da personagem. A narrativa desponta como a história da passagem da infância à maturidade pelo conhecimento e entendimento da morte. Assim, entende-se que Rosa propôs um duplo que não apaga o conto de fadas clássico, mas desloca seus sentidos para outro regime simbólico, propondo uma história alternativa – que trata dos mesmos temas intensos de Chapeuzinho Vermelho, mas dando-lhes outro sentido.

4.3. *Chapeuzinho Amarelo* e a arte de resistência de Chico Buarque

Chico Buarque é um cantor de destaque, compositor, escritor e dramaturgo brasileiro, amplamente reconhecido, como um dos maiores nomes da música popular brasileira e da cultura do Brasil. Ele nasceu, em 19 de junho de 1944, no Rio de Janeiro, e recebeu o nome de Francisco Buarque de Holanda. Vem de uma família com forte ligação com a cultura e as artes. Seu pai, Sérgio Buarque de Holanda, foi um importante historiador e escritor. Essa herança cultural influenciou fortemente a trajetória artística de Chico.

Ele chegou à vida universitária no início da década de 1960, auge do movimento popular e estudantil que precedeu o golpe militar de 1964. Em 1965, reunindo poesia ao futebol, feijoada à música, solidariedade ao bom humor, Chico escreve os sessenta versos de *Pedro Pedreiro* e, também, no mesmo ano, é convidado por Roberto Freire a musicar *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Mello Neto.

Apesar do Brasil já estar sob o regime militar, a televisão era ainda incipiente e a juventude da época respirava música, teatro, literatura e cinema brasileiros. Em 1966, Chico gravou seu primeiro LP e se tornou uma celebridade nacional. Porém, gradualmente, o governo se tornava mais rígido e pressionava os membros ativos na espera da produção cultural, os agentes do pensamento nacional, a tomar posições. Em 1967, as ruas brasileiras começaram a sentir o estremecimento provocado pelos tanques e pelas botinas dos militares

no poder. No ano de 1968, Chico Buarque escreve a peça teatral *roda viva*, que desafiou a repressão que o país sofria e obteve plausível acesso no meio cultural paulista.

Quando o AI-5, datado de 13 de dezembro de 1968, foi promulgado, a vida de Chico se tornou tumultuada. Poucos dias depois, em 18 de dezembro, ele foi despertado pelos militares batendo à porta de seu apartamento. Sob pressão, em 3 de janeiro de 1969, ele e sua então esposa, Maria Severo, partiram para Cannes, na França, em exílio. Retornam ao Brasil no início de 1970. Chico Buarque transformou-se em um símbolo de luta contra a ditadura, com o intuito de escapar da censura, criou o pseudônimo Julinho da Adelaide. Julinho compôs três músicas: *Acorda amor*, *Jorge Maravilha* e *Milagre brasileiro*.

Em 1974, escreveu sua primeira obra literária, *Fazenda modelo*, baseado no livro *A Revolução dos bichos*, de George Orwell e, em 1977, lança seu primeiro disco para crianças, intitulado *Saltimbancos*, baseado no conto *Os músicos de Bremen*, dos irmãos Grimm.

No final dos anos 1970, a crise do petróleo desfez as esperanças do “milagre brasileiro” promovido pelo governo militar. Como resultado, a ditadura perdeu sua principal justificativa: o crescimento econômico. Os líderes militares começaram a se preparar para deixar o poder e anunciaram uma anistia para os exilados.

Ao longo de sua carreira, Chico Buarque lançou vários sucessos musicais, que se tornaram parte da música brasileira. Suas canções abordam temas sociais, políticos, amorosos e filosóficos, com letras poéticas e reflexivas. Chico Buarque também se destacou como dramaturgo e escritor, escreveu peças de teatro, como *Roda Viva* e *Ópera do malandro*, publicou romances, como, *Estorvo*, *Budapeste* e *Leite Derramado*. Sua obra literária é qualificada como tendo a mesma sensibilidade poética de suas composições musicais.

Em 1979, durante os últimos anos do regime autoritário no Brasil, Chico Buarque apresenta uma nova abordagem aos contos tradicionais ao publicar *Chapeuzinho Amarelo*, livro que inseriu Chico Buarque no campo de literatura infantil. Foi publicado, inicialmente, pela Berlendis & Vertecchia Editores Ltda., com o planejamento gráfico realizado por Donatella Berlendis. Posteriormente, a editora José Olympio publicou *Chapeuzinho Amarelo*, ilustrado por Ziraldo, numa edição que se tornou tão consagrada a ponto de ser replicada até hoje. Atualmente, a versão ilustrada de Ziraldo para o texto de Chico Buarque está na 40ª edição, lançada em 2019, pela editora Autêntica.

Ao contrário das narrativas de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Guimarães Rosa, que não foram diretamente concebidas para um público infantil, o texto de Buarque é voltado especificamente para crianças. No entanto, ao analisarmos mais profundamente o contexto histórico e social da época, nota-se que *Chapeuzinho Amarelo* pode ser interpretada como

uma metáfora de enfrentamento aos “Anos de Chumbo” da ditadura, quando o terror da repressão se fez instrumento de controle político-social.

Nesse sentido, a história pode ser vista como uma representação simbólica do “cala a boca” que dominava a sociedade, onde a liberdade de expressão era reprimida e subjugada. Assim, a obra de Buarque sugere a necessidade de reivindicar essa liberdade, por meio da subversão, em que se destaca a importância da resistência e da luta pela voz e pela autonomia. Há, portanto, um viés político que é dirigido para as crianças, tratando de uma temática que estava presente no conto original desde a oralidade: o da punição pela quebra das regras.

Nessa adaptação do conto de fadas, nós lemos a história de uma menina que tem medo de tudo. Ao chamá-la de Chapeuzinho Amarelo, há uma referência ao conto original, sendo trabalhado, dessa forma, o fenômeno da intertextualidade (HUTCHEON, 2011), a presença de um texto anterior em um novo texto. Na narrativa de Chico Buarque, há a presença das personagens marcantes do texto original, o lobo e a menina, não havendo, porém, a presença da mãe da menina, da avó e nem do caçador. Chico elabora um texto, que valoriza a linguagem em si e produz um discurso com sentidos novos, repletos de polissemia.

Chico Buarque conserva algumas estruturas em relação a obra fonte, versão dos Irmãos Grimm, tanto na versão dos irmãos como na obra adaptada, observamos duas sequências sobre o “caminho” da personagem,

O lobo caminhou ao lado de Chapeuzinho Vermelho por algum tempo. Depois disse: “Chapeuzinho, notou que há lindas flores por toda parte? Por que não para e olha um pouco para elas? Acho que nem ouviu como os passarinhos estão cantando lindamente. Está se comportando como se estivesse indo para a escola, quando é tudo tão divertido aqui no bosque”. (Tatar, 2013, p. 37).

Na versão de Chico,

Era a Chapeuzinho Amarelo
Amarelada de medo
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria
(...)
Ouvia conto de fadas, e estremezia
Não brincava mais de nada, nem de amarelinha
Tinha medo de trovão
Minhoca, pra ela, era cobra
E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra. (BUARQUE, 2011).

A menina com medo (do lobo concreto e imaginado, respectivamente) se mostra “séria” na versão antiga e “já não ria” na versão contemporânea, em ambas a menina só vê as coisas ao seu redor, afinal, olhar é diferente de ver, conforme os versos de Elias José:

Olhar

Olhar é mais que ver.
 Pra ver basta ter visão,
 para olhar é preciso paciência,
 atenção, capacidade de ir fundo.
 Quem só vê e não olha,
 e não lê o mundo, fica vazio.
 Não tem o que dizer, o que expressar,
 escrever, desenhar, cantar e contar.¹⁰

Nas duas obras (antiga e nova) a menina se mostra limitada, imóvel, sem autonomia (aspectos que se ligam ao medo). É como se estivesse “vazia” de vida, de liberdade, de espontaneidade.

Nas próximas citações das obras, vemos uma mudança no comportamento da menina, “Chapeuzinho Vermelho abriu bem os olhos e notou como os raios de sol dançavam nas árvores. Viu flores bonitas por todos os cantos e pensou: “Se eu levar um buquê fresquinho, a vovó ficará radiante. Ainda é cedo, tenho tempo de sobra para chegar lá, com certeza” (TATAR, 2013, p. 39).

E Chapeuzinho Amarelo,
 de tanto pensar no LOBO,
 de tanto sonhar com o LOBO,
 de tanto esperar o LOBO,
 um dia topou com ele
 (...)
 Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato.
 Cai levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato,
 Trepa em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha,
 com o primo da vizinha, com a filha do jornalista,
 com a sobrinha da madrinha
 E o neto do sapateiro. (BUARQUE, 2011).

A menina “ergueu os olhos” / “um dia topou com ele” (o lobo) e a partir disso, nas duas versões, começou a olhar ao seu redor (para fora e para dentro) e o mundo vazio começou a ficar cheio, colorido, tornou-se dinâmico, voluntário e sem constrangimentos. O olhar e as ações da menina, agora são capazes de ir fundo, se entregar a diversão, agora “tem o que dizer, o que expressar, (...) o que contar” (JOSÉ, 2009, p. 68).

Assim, tanto na versão dos Grimm quanto na adaptação de Buarque, as duas sequências relacionadas ao “caminho” estruturam ambas as narrativas. Inicialmente, o medo impõe limitações à personagem, mas posteriormente ela conquista a liberdade.

¹⁰ JOSÉ, Elias. Olhar. In: *Pequeno dicionário poético-humorístico Ilustrado*. Ilustração de Elisabeth Teixeira. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 68.

A história de Buarque se concentra no medo da menina de tudo que a rodeia, fazendo assim um recorte para o tão temido lobo mau. Segundo a narrativa, Chapeuzinho Amarelo morre de medo de tudo, do lobo e de coisas que nunca viu. Enquanto Chapeuzinho Vermelho tem um medo imediato e visível, caracterizado pela presença física do lobo, como vimos nos contos clássicos, em *Chapeuzinho Amarelo*, o medo apresenta-se na mente, no campo das ideias. Ziraldo expressa esse conceito ao apresentar o lobo, na sua primeira aparição como sendo uma sombra projetada pela menina (Figura 19).



Figura 20: Ilustração de Ziraldo para *Chapeuzinho Amarelo*.

Uma forte característica de *Chapeuzinho Amarelo* é seu trabalho metalinguístico, pois o enfrentamento deste lobo “mental” é feito por meio da desconstrução e reconstrução de palavras, fazendo assim com que o discurso instaure mudanças de sentidos que produzam o enfrentamento do medo causado pelo lobo. A apresentação de Chapeuzinho Amarelo, no livro homônimo, realiza-se na primeira página: “Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho” (Buarque, 2011).

Além de fazer referência à expressão inicial dos antigos contos de fada: “Era uma vez”, o uso do verbo “ser”, no pretérito imperfeito do indicativo “era”, ao lado do pronome demonstrativo “aquela”, mostra-nos que essa Chapeuzinho não é a antiga Chapeuzinho Vermelho. Outrossim, o texto reforça as diferenças entre as meninas e destaca o tom amarelo da cor da pele de sua personagem, a qual tinha medo de tudo: “E nunca apanhava sol. Porque tinha medo da sombra.” (Buarque 2011) – o que é muito bem trabalhado pela ilustração já comentada de Ziraldo (Figura 19).

Essa Chapeuzinho não é a outra, de Perrault e Grimm, porque sentir medo de tudo é uma característica da Chapeuzinho Amarelo. E também, de modo diferente, é ela quem se

livra do medo sozinha: não há intervenções da mãe, da avó, do caçador. Isso pode nos revelar a conquista da autonomia de Chapeuzinho Amarelo. É importante destacarmos que essa conquista foi alcançada por meio da linguagem. O que se aproxima do próprio modo de Chico Buarque resistir à Ditadura, por meio de sua arte de escritor e compositor, que o ajudou a lidar com situações certamente amedrontadoras.

Essa linguagem estética apresenta meios para que a criança enfrente seus medos. Chico anuncia-nos mais que uma troca silábica ou uma escolha de fonte gráfica, ele aponta também para uma reinvenção da linguagem tradicional, indicando que a se mudar a linguagem, mudamos nosso próprio pensamento. Ao longo da obra essa criatividade verbal é notada em neologismos, jogo entre língua escrita e língua falada, licenças poéticas, entre outros. A linguagem verbal é reordenada inclusive, pelos efeitos visuais, no momento de leitura, como vemos, a seguir:

Aí,
 Chapeuzinho encheu e disse:
 ‘Para assim! Agora! Já!’
 Do jeito que você tá!
 E o lobo parado assim
 Do jeito que o lobo estava
 Já não era mais um LO-BO.
 Era um BO-LO.
 Um bolo de lobo fofo,
 Tremendo que nem um pudim,
 Com medo da Chapeuzim.
 Com medo de ser comido
 Com vela e tudo, inteirim (BUARQUE, 2011).

A palavra LOBO com letras maiúsculas revela-nos um ser assustador e a palavra de tanto ser dita, pronunciada na história vira BOLO. Assim, essa alternância silábica leva a uma libertação do medo que Chapeuzinho Amarelo sentia do lobo. A ilustração de Ziraldo (Figura 21) trata a ideia tanto a nível de desenho, usando jogos de recorte e sombras; quanto a nível de texto, criando uma arte gráfica que remete ao movimento do Concretismo, com as sílabas se sucedendo até gerar uma inversão.



Figura 21: Ilustração de Ziraldo para *Chapeuzinho Amarelo*.

Também, destacamos outras marcas linguísticas que presentificam no texto o fim do medo que Chapeuzinho Amarelo sentia do lobo, a partir de diversos recursos:

1) Diminuição, ao longo da história da quantidade de uso da palavra medo, num processo de gradação decrescente:

Foi perdendo aquele medo,
O medo do medo do medo [...]

Foi passando aquele medo,
Do medo que tinha do LOBO

Depois acabou o medo [...] (BUARQUE, 2011).

2) A natureza semântica gradativa decrescente dos verbos “perder”, “passar”, “ficar”, “acabar”:

[...]Foi perdendo aquele medo,[...]
Foi passando aquele medo
Do medo que tinha do LOBO.
Foi ficando só com um pouco
De medo daquele lobo.
Depois acabou o medo
E ela ficou só com o lobo (BUARQUE, 2011).

3) O uso dos advérbios atenuadores: “só” e “um pouco”: “Foi ficando só com um pouco De medo daquele lobo” (BUARQUE, 2011).

4) O uso dos tempos verbais no gerúndio (cuja principal característica é indicar uma ação contínua, incessante) e depois pretérito perfeito (indicando fatos que ocorreram no passado):

Foi passando aquele medo [...]

Foi ficando só com um pouco
De medo daquele lobo.
Depois acabou o medo
E ela ficou só com o lobo
(BUARQUE 2011).

5) O uso de neologismos, com troca de sílabas, tornando engraçadas palavras que nomeiam símbolos ancestrais de medo:

“[...] E transforma
Em companheiro
Cada medo que ela tinha:
O raio virou orraí,
Barata é tabará,
A bruxa virou xabru
E o diabo é bodiá” (BUARQUE, 2011).

Dessa forma, poderemos apontar que discutir essa temática da dimensão do medo, vivenciado no imaginário daquela criança, é tentar alcançar o entendimento de como o medo é representado na literatura infanto-juvenil, ou seja, em que medida *Chapeuzinho Amarelo* permite ao leitor/ouvinte refletir sobre os seus medos reais e imaginários e como lidar com os mesmos.



Figura 22: Ilustração de Zivaldo para *Chapeuzinho Amarelo*.

Chico Buarque, ao escrever seu livro, trabalha o medo da menina de modo a reduzi-lo, criando uma protagonista com discernimento necessário para compreender o elemento ficcional da personagem lobo, propagado pelos contos orais ou literários. Esse discernimento leva *Chapeuzinho Amarelo* à liberdade e ao amadurecimento. Libertação que se dá também pelo riso, que desconstrói o discurso dos que querem prevalecer pelo medo, como mostra a ilustração de Zivaldo, em que o lobo tenta assustar novamente a menina, que não mais teme suas artimanhas (Figura 22).

Portanto, sobre medo, observamos que, em um primeiro momento, o medo sentido por Chapeuzinho Amarelo em relação ao lobo era imaginário, simbólico, memória advinda da tradição oral dos contos de fadas e elevado à condição do exagero. Em um segundo momento, quando se dá a desconstrução desses sentidos e se instala a ausência do medo, questionando toda a tradição de narrativas infantis feitas para intimidar, para inibir o confronto com as regras. Como defende Lemos:

Na comparação entre uma e outra narrativa, percebemos uma inversão dos seus respectivos desenvolvimentos. Se, em Chapeuzinho Vermelho, a menina aprende a ter medo, por outro lado, Chapeuzinho Amarelo aprende a vencê-lo. Da mesma maneira, é no começo da narrativa que Chapeuzinho Vermelho pode brincar no bosque, o que se constitui como falta de maturidade da menina, ao passo que Chapeuzinho Amarelo só é capaz de brincar no fim da história, nesse caso como um prêmio pelo medo vencido (2008, p.6).

Orlandi (1987) escreve que o discurso lúdico é aquele em que há reversibilidade dos sentidos dominantes, contrariamente ao parafrástico, que é caracterizado pelo pedagógico-moralista. Chico Buarque propõe uma inversão do viés de fábula moralista, visto nas versões clássicas, constituindo outros sentidos para a narrativa. Diferente do que ocorre em Perrault e Grimm, *Chapeuzinho Amarelo* vai valorizar o novo, o diferente, o irreverente e o polissêmico. Concluimos assim que o uso da palavra, nas produções literárias de Chico, demonstra um valor estético singular, o que é confirmado por Rocha:

A escrita de Chico Buarque pode ser descrita como palavra prima [...] em termos mais teóricos, podemos dizer que sua obra, à luz da Semiologia e da Hermenêutica, seria um exemplo do grau zero da escrita, e da fala, do valor simbólico reside na palavra em estado puro (2009, p.131).

O grau zero da escrita é um conceito de Roland Barthes, para quem os mitos da sociedade contemporânea consistem na formulação de um discurso, de um modo de significação, criado a partir da apropriação de objetos do mundo material. Nesse sentido, os mitos políticos são elaborados a partir da manipulação de uma intenção histórica e/ou ideológica, fazendo-a parecer uma verdade simples, natural e única. Ele é uma narrativa construída para ser consumido como um sistema de fatos e eventos. Nesse sentido:

O mito é uma fala, [...] mas não uma fala qualquer, são necessárias condições especiais para que a linguagem se transforme em mito”. O mito se organiza como uma mensagem, um sistema de comunicação que permite mitificar tudo o que seja suscetível de ser julgado por um discurso. “Cada objeto no mundo pode passar de uma existência fechada, muda, a um estado

oral, aberto à apropriação da sociedade, pois nenhuma lei [...] pode impedir-nos de falar das coisas (1972, p.131).

De acordo com essas significações, teremos uma desconstrução de mitos que se baseiam no medo. A personagem Chapeuzinho Amarelo, no início, era um arremedo porque agia segundo os padrões estabelecidos pelo adulto:

Não ia pra fora pra não se sujar.
 Não tomava sopa pra não ensopar.
 Não tomava banho pra não descolar.
 Não falava nada para não engasgar.
 Não ficava em pé com medo de cair (BUARQUE, 2011).

Somente pelo medo seria possível cercear a liberdade de uma garota, como a Chapeuzinho, para conformar seu comportamento, como era desejado nas versões de Perrault e dos Grimm. O discurso pedagógico admoestador que esses autores nos apresentam em suas fábulas enquadram a personagem Chapeuzinho Vermelho numa moral ditada por um sistema de valores historicamente construído, que se quer passar por bom senso universal. Mas Chapeuzinho Amarelo não aceitou consumir de forma passiva os padrões, as verdades ditas absolutas e rompeu com esses princípios, ao preferir viver a liberdade de seu próprio destino. Diante disso, Chapeuzinho Amarelo, que nos é apresentada inicialmente como uma menina ingênua e submissa transmuta-se em uma nova menina: destemida, forte e consciente de seu lugar no mundo; capaz de conviver com seus antigos medos, sem ficar paralisada: “E transforma Em companheiro Cada medo que ela tinha” (BUARQUE, 2011).

Além das estratégias metalinguísticas, outro ponto muito significativo no texto de Buarque é o espaço. O espaço, em uma obra literária, pode ter uma função social, quando identificado a um contexto histórico, no caso, espaço categorizado, como um valor extratextual que impacta a obra. Ou seja, pode-se ter no texto a manifestação da conjuntura histórica, social, econômica, cultural e ideológica da escrita de um livro.

Como vimos, *Chapeuzinho Amarelo* foi escrito em 1979, época em que a sociedade brasileira lidava com o fim da Ditadura Militar e o processo de redemocratização. Dessa forma, é factível interpretar *Chapeuzinho Amarelo* sob a óptica do contexto a que ela se insere. Era um momento em que a literatura infanto-juvenil brasileira já estava bem consolidada, mas, sempre, como qualquer campo da criação literária, sendo reformulada. Sobre a presença e a influência da ditadura na literatura infanto-juvenil, concordamos com o que afirma Bordin:

Se ao fim dos anos 70 a tendência dominante no gênero era a contestatória, expressando as insatisfações populares e humanistas com resultado da política desenvolvimentista do Regime Militar, nos anos 80, mais liberalizador, tudo podia ser matéria para a ficção infanto-juvenil (1998, p.40).

Num primeiro momento, o texto de *Chapeuzinho Amarelo*, dá-se o que ocorre em contos de fada que é a aparição de um espaço indefinido. Porém, observamos na referida obra, a espacialidade em sua estrutura, o que é destacado por Brandão (2001, p.74): “No caso de textos poéticos, contudo [...] a visualidade da palavra: o signo verbal como imagem.” A artimanha metalinguística do texto de Buarque é uma forma de estrutura, que pode invocar proximidades ou afastamentos. E, como vimo, as ilustrações de Ziraldo acentuam isso, usando a própria espacialidade da palavra, como a divergência de fontes gráficas, os exageros no tamanho, o vazio e as discontinuidades.

Quanto ao cenário, o texto não descreve tão claramente um espaço de forte sentido simbólico, no conto de fadas clássico, no qual se tem a casa da mãe, a floresta e a casa da vovó. Consideramos que a única referência de lugar, no texto de *Chapeuzinho Amarelo* se encontra no excerto:

E de todos os medos que tinha [...]
Um LOBO que nunca se via,
Que morava lá pra longe,
Do outro lado da montanha,
Num buraco da Alemanha,
Cheio de teia de aranha,
Numa terra tão estranha (BUARQUE, 2011).

Em “Num buraco da Alemanha, Cheio de teia de aranha, Numa terra tão estranha”, tem-se uma referência ao contexto de produção de *Chapeuzinho Vermelho* dos irmãos Grimm, diretamente vinculado ao folclore alemão, como se mostrou anteriormente. A partir dessa apreensão, achamos que o espaço, em *Chapeuzinho Amarelo*, possa ser metaficcional, até mesmo pelo elemento catalisador dessa obra: o medo induzido por certa tradição de narrativas para crianças – que o texto de Buarque aponta como envelhecida (“cheio de teia de aranha”) e estrangeira (“terra tão estranha”). Há, portanto, um questionamento do próprio estatuto moral-pedagógico que está na origem da Literatura Infantil, numa atitude que pode ser relacionada à intertextualidade pós-moderna – como analisada por Hutcheon (1991) – que se vale da citação a obras tradicionais, justamente para questionar a tradição que elas difundem.

Contudo, deve-se ressaltar que a ilustração de Ziraldo traz informações que não estão no texto verbal, superpondo-as ao que se lê. Na imagem que acompanha essa caracterização do espaço (Figura 23), vê-se um cenário de mar e de montanhas arredondadas, que sugerem a

paisagem da orla do Rio de Janeiro). As cores amarelo, azul e verde surgem no cabelo e no chapéu da menina, remetendo às cores da bandeira brasileira. São estratégias de comunicação visual, que driblam a censura, tanto quanto o texto ardiloso de Chico Buarque.



Figura 23: Ilustração de Ziraldo para *Chapeuzinho Amarelo*.



Figura 24: Morro Dois Irmãos (no Rio de Janeiro), fotografia de Arne Müseler.

Além dessa atualização espacial, Ziraldo vai além e traz o contexto temporal, a partir da silhueta de um avião por sobre os montes da figura, sugerindo um voo de chegada ao Rio. Dado ano do lançamento do livro ser em 1979, pode-se tomar o avião como uma menção de Ziraldo à Lei da Anistia, que foi aprovada em agosto daquele ano, iniciando oficialmente o desmonte do aparato de repressão da Ditadura Militar, permitindo a volta dos exilados políticos ao Brasil.

Por este ângulo, Ziraldo de certo modo estaria mesmo homenageando Chico Buarque, que também foi um dos exilados, tendo ficado fora do Brasil por 14 meses, entre 1969 e 1970.

Mas como *Chapeuzinho Amarelo*, Chico Buarque afinal lidou com seus temores e voltou ao Brasil num momento ainda ameaçador. Confiando no conselho de amigos, ele resolveu que precisava ficar e resistir, já que muitos não tinham essa possibilidade (Buarque, 2000, p. 128-130). Na sua volta, ele compôs sua mais emblemática canção de resistência, *Apesar de você*, gravada em 1970.

O singelo avião de Ziraldo permite recuperar assim toda uma trajetória de enfrentamento do terror político, levada a cabo por uma geração de brasileiros, da qual Chico Buarque foi um porta-voz fundamental. Uma atitude que se adequa à concepção da narrativa de *Chapeuzinho Amarelo*, por confirmar que a Literatura Infantil pode e deve constituir um lugar de resistência e de formação da coragem, ao invés de funcionar como instrumento de promoção do terror e de formação da subserviência.

4.4 O deslocamento dos símbolos em *Chapeuzinho Amarelo*

Como vimos, o simbolismo cromático acaba por ser um elemento central nas versões de *Chapeuzinho*. Cabe aqui pensar o sentido do amarelo na obra de Chico Buarque. Uma das possíveis causas para a adoção de cores nas narrativas infantis é que as mesmas propiciam uma imaginação visual instintiva, que o leitor/ouvinte mesmo ainda não alfabetizada consegue captar e assim, estabelecer relações de sentido entre o que vê e o que se ouve. Escreve Goethe (1993, item 863, p. 155), no seu livro *Doutrina das cores*: “quando o artista se deixa levar pelo sentimento, algo colorido se anuncia”. Por isso, acreditamos ser fundamental, a importância da cor também em *Chapeuzinho Amarelo*.

Sobre o efeito da cor, em si sobre a percepção humana, dizem Chevalier e Gheerbrant (2021, p., 86): “Intenso, violento, agudo até a estridência, ou amplo e cegante como um fluxo de metal em fusão, o amarelo é a mais quente das cores, difícil de atenuar”. Seria, pois, uma forma eficaz de expressar o sentimento do medo. Mas os autores do *Dicionário dos Símbolos* registram também situações históricas em que a cor recebeu valorações simbólicas negativas decisivas. No período medieval, foi associado ao enxofre e ao fogo do inferno, sendo então ligado a Lúcifer – o anjo traidor.

Daí, na Idade Moderna, ter se tornado um símbolo dos que eram considerados traiçoeiros e enganadores: “A porta dos traidores era pintada de amarelo a fim de atrair para ela a atenção dos transeuntes, nos séculos XVI e XVII. Desde o concílio de Latrão IV (1215) os judeus foram obrigados a levar uma rodela amarela costurada à roupa” (Chevalier; Gheerbrant, 2021, p. 87). Este valor negativo teria se desdobrado até o movimento sindicalista

francês da atualidade (Chevalier; Cheerbrant, 2021, p. 87): “Donde se conclui que quando os sindicalistas chamam de “amarelo” o operário que se dessolidariza da sua classe estão, sem saber, recorrendo às mesmas fontes simbólicas, em que os nazistas foram buscar a ideia de aplicar a estrela amarela aos judeus.”

Na linguagem popular brasileira, o verbo amarelar é sinônimo de acovardar, perder a coragem, sentir medo (Dicionário Priberam) – o que pode ser um resquício, entre nós, destes sentidos negativos da cor amarela. Assim, a mudança do nome da protagonista, realizada por Buarque, é muito relevante, pois ao invés da vitalidade erótica do vermelho, o amarelo indica medo, desconforto, aflição e covardia.

Vale ressaltar que, mesmo depois que Chapeuzinho Amarelo se encontra com o lobo e se despe da fantasia de medo exagerado, a cor amarela, ainda se faz presente na obra. Mas agora com nova aplicação:

Não tem mais medo de chuva
Nem foge de carrapato.
Cai, levanta, se machuca, [...]
Depois joga amarelinha
Com o primo da vizinha” [...] (BUARQUE, 2011).

Ela já não é mais “amarela” de medo, pois esse passou. Percebemos, aí, a mudança de sentido da cor amarela: jogar amarelinha invoca-nos a pensar em vigor, juventude, riqueza, isto é, resgata para o texto as nuances positivas do simbolismo do amarelo. Arremate perfeito para uma obra, que combina recursos visuais e sonoros, com muita competência.

Quanto ao chapéu, o texto de Buarque não tem um afastamento definido em relação à tradição do conto, pois na tradição brasileira o apelido da garota é Chapeuzinho Vermelho. Porém, a tradução mais precisa para o manto que a menina usa nos contos clássicos seria a usada em Portugal, que é “capuchinho”; ou seja, trata-se mais de um capuz, do que propriamente um chapéu. Ora, já vimos que a forma do capuz é sugestivamente erótica, remetendo tanto à genitália masculina, quanto à feminina. Ao trocar o vermelho pelo amarelo, a narrativa de Buarque é outra que abandona os sentidos eróticos do conto clássico.

Mais uma vez, a ilustração de Ziraldo acentua as escolhas do texto de Chico Buarque, pois em seus desenhos, a menina usa de fato um chapéu de topo arredondado – fugindo à forma fállica do capuz. O chapéu redondo se ligado ao caminho da menina ressoa, de forma latente, o movimento circular da busca de conhecimento de si mesmo, O acessório está bem ressaltado desde a capa, onde ocupa cerca o terço superior do espaço gráfico (Figura 25). O

impacto visual é imediato, anunciando a diferença entre a narrativa de Chico Buarque e a narrativa clássica.



Figura 25: Capa de Ziraldo para *Chapeuzinho Amarelo*.

Como já foi dito, um símbolo tradicional de *Chapeuzinho Vermelho* que aparece destacadamente em *Chapeuzinho amarelo* é o do lobo. Passamos agora a analisar de que modo ele é ressignificado pelo conto de Chico Buarque. No texto, ele é principalmente a personificação do medo. O medo é um sentimento pelo qual todos passam, em diferentes situações e fases da vida; sendo comum na infância que ele surja ao se tomar contato com muitas situações novas e diferentes.

Como se analisou, a simbologia do Lobo Mau tem raízes profundas no imaginário humano e a força do monstro se destaca perante a figura frágil e inocente da menina que atravessa a floresta sozinha. Imagem esta que têm atravessado gerações, por meio de narrativas orais ou escritas, muitas vezes compostas de modo a reforçar o medo desse lobo simbólico, mas representativo de um perigo que se quer propor como insuperável. O lobo torna-se, neste contexto, um símbolo do medo inventado, cuja presença se manifesta pela sua mera evocação, mas que pode também se desvanecer pela negação da mesma:

E de todos os medos que tinha
 O medo mais que medonho
 Era o medo do tal do LOBO.
 Um LOBO que nunca se via, [...]
 Que vai ver que o tal do lobo
 Nem existia (BUARQUE, 2011).

Assim, o medo maior de *Chapeuzinho Amarelo*, descrito como “medo mais que medonho,” sofre um deslocamento, já que o narrador concluiu que “vai ver que o tal LOBO

nem existia”. Ou seja, objeto do medo da menina era uma imagem estereotipada do lobo, divulgada pelas histórias infantis. Ressaltamos também, que ao escrever o “tal do LOBO”, Chico Buarque faz o uso do determinante, pronome demonstrativo “tal”, de modo a apontar para algo muito conhecido ou do qual muito se falou. Dessa forma, podemos inferir que o “tal LOBO” gerava “tal medo” porque ambos eram mantidos pela tradição repassada à criança.

Portanto, em *Chapeuzinho Amarelo* o medo é tratado como produto de uma memória cultural; uma imagem congelada de tempos passados, que se insiste em repassar para as crianças, por motivos cuja validade a escrita de Chico Buarque questiona. A obra mostra uma protagonista inicialmente bloqueada em suas ações, pela força de um medo amplificado, mas que acaba por superar seus medos, tornando-se símbolo de coragem. Alterando notavelmente o simbolismo do conto de fadas tradicional.

Destacamos assim que há dois momentos marcantes no texto: um primeiro, inicial, em que o medo não tem referente real, e um segundo, conclusivo, quando se dá a destituição desse medo – o que interrompe todo um legado de pavor do Lobo Mau, como resultado do deslocamento dos símbolos operado pela narrativa de *Chapeuzinho Amarelo*.

Há a permanência da temática do amadurecimento da menina, mas diferentemente da tragicidade com que Perrault lida com a questão, em *Chapeuzinho Amarelo* ela é posta como um fator positivo. Acreditamos que o amadurecimento da personagem está figurado no próprio enfrentamento do seu medo do lobo. A partir do momento em que esse medo acaba, ela torna-se capaz de realizar, de forma autônoma, todas as atividades, que lhe pareciam impossíveis de serem feitas, anteriormente: “Cai, levanta, se machuca, Vai à praia, entra no mato, Trepas em árvore, rouba fruta, Depois joga amarelinha” (BUARQUE, 2011).

De acordo com Pecheux (1995), o discurso pedagógico age pela força da inculcação e fixa, por meio dela, o sentido. Ao longo do tempo, a imagem de Chapeuzinho, foi transmitida, através, dos contos, como a imagem de um ser passivo e submisso – como era o desejado sobretudo para as mulheres, segundo o discurso pedagógico-moralista de Perrault e dos irmãos Grimm. Ora, inicialmente a protagonista de Chico Buarque segue este modelo de passividade, porém isso a leva a dar de frente aquilo que tanto temia: “E Chapeuzinho Amarelo, De tanto pensar no LOBO, De tanto sonhar com o LOBO, De tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele (BUARQUE, 2011).

A natureza semântica dos verbos “pensar”, “sonhar” e “esperar”, acreditamos, confirma essa ideia e mais: esses verbos juntos ao advérbio de intensidade “tanto” demonstram a imagem da passividade de Chapeuzinho Amarelo. Mas este encontro tem um resultado muito diferente das versões clássicas do conto porque, como vimos, leva à

superação do medo do lobo. Após vencer esse embate, ela se torna uma figura forte e dominadora, em contraste com um lobo enfraquecido:

E ele gritou: sou um LOBO!
 Mas Chapeuzinho, nada.
 E ele gritou: sou um LOBO!
 Chapeuzinho deu risada.
 E ele berrou: eu sou um LOBO!!!
 Chapeuzinho, já meio enjoada,
 Com vontade de brincar
 De outra coisa (Buarque, 2011).

Como vimos, o lobo de *Chapeuzinho Vermelho* é um desdobramento do arquétipo do ogro, fundando-se no terror ancestral da goela devoradora. Essas características do lobo aparecem, aumentadas de modo já um tanto irônico, no início da narrativa de Chapeuzinho Amarelo. É como se a ridicularização da voracidade extrema da fera tivesse o mesmo efeito que as pedras colocadas na barriga dele tiveram no conto dos Irmãos Grimm:

Carão de LOBO,
 Olhão de LOBO,
 Jeitão de LOBO
 E principalmente um bocão
 Tão grande que era capaz
 De comer duas avós,
 Um caçador,
 Rei, princesa,
 Sete panelas de arroz
 E um chapéu de sobremesa (BUARQUE, 2011).

Junto à desconstrução do medo do lobo, desconstrói-se a imagem da sua agressividade e do seu poder devorador, a tal ponto ele acaba por se reduzir a um BOLO, o qual pode ser comido pela menina; invertendo a hierarquia entre quem come e quem é comida:

E o lobo parado assim
 Do jeito que o lobo estava
 Já não era mais um LOBO.
 Era um BOLO.
 Um bolo de lobo fofo,
 Tremendo que nem pudim,
 Com medo da chapeuzim.
 Com medo de ser comido
 Com vela e tudo, inteirim (BUARQUE, 2011).

Chapeuzinho Amarelo transgride seus medos, sem sofrer punição, o que é bem o contrário da Chapeuzinho Vermelho de Perrault. Dessa forma, o texto de Chico Buarque traz uma protagonista feminina e corajosa, que encontra a solução dos seus problemas, sem a necessidade de um salvador do gênero masculino, como temos nos Irmãos Grimm. Em sua

prosa poética, *Chapeuzinho Amarelo* formula assim uma garota heroica, que tem uma inerente capacidade de alcançar um nível elevado de crescimento emocional. Ela não é uma vítima fraca dos acontecimentos e, sim, a responsável pela resolução deles.

Então, em *Chapeuzinho Amarelo*, acompanhamos uma criança que deixa de ser impotente, mostrando uma maturidade necessária para viver sua vida, conseguindo ser responsável por suas ações e por seus sentimentos. Como defende Lemos:

O amadurecimento se expressa por um reconhecimento dos perigos a que está sujeita e um maior senso de responsabilidade em suas ações e nos compromissos que assume. Na história de Chico Buarque, o amadurecimento aparecerá na possibilidade de interagir com as pessoas e com o mundo (2008, p.7).

É o que observamos no trecho:

Depois joga amarelinha
Com o primo da vizinha,
Com a prima do jornalista,
Com a sobrinha da madrinha
E o neto do sapateiro (BUARQUE, 2011).

Por isso, vislumbramos em *Chapeuzinho Amarelo*, o processo de perceber-se humano. Ao jogar amarelinha no final da história, a garota suporta cair, pois se levanta – o que propõe um modo diferente de lidar com o medo da queda, próprio do Regime Diurno. Ao invés de fantasiar com uma vida isenta de riscos, ela aceita o mundo cheio de descobertas, alternativas, possibilidades, mas também, cheio de perigos. Aceita esse mundo e seus coabitantes, que embora diferentes de si mesma, podem ser seus companheiros, em estreita relação de interação:

Mesmo quando
Está sozinha,
Inventa
Uma brincadeira
E transforma
Em companheiro
Cada medo que ela tinha (BUARQUE, 2011).

Consideramos que, atualmente, a maioria do público infanto-juvenil, já não tem mais tanto medo daquele lobo de Perrault e dos Grimm. Para que se mantivesse esse medo, o discurso pedagógico, estabelecido pela tradição, também deveria continuar a inculcar seus valores de medo e passividade. Mas, esse modelo não sobrevive em *Chapeuzinho Amarelo*, pois a personagem se liberta dele, pelas artimanhas da palavra e do riso. Desse ponto de vista, consideramos, *Chapeuzinho Amarelo* uma narrativa fundadora, inauguradora de uma outra

possível tradição, pois apresenta-nos um discurso novo, que produz sentidos disruptivos e liberadores, capazes de reinventar não apenas um conto, mas toda a concepção do que deveria ser uma literatura para crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, tínhamos como objetivos compreender a origem, bem como a permanência dos contos de fadas na contemporaneidade e analisar os deslocamentos de símbolos realizados nas adaptações de Guimarães Rosa e Chico Buarque em comparação com as versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm. Por seu turno, essas adaptações, esteticamente bem realizadas, ampliam o valor literário das obras do passado, ao inseri-las em novos contextos e cenários de recepção.

Verificamos que os contos de fada não têm uma procedência única e nem data específica para sua origem, pois são narrativas milenares que tinham como objetivo divertir os camponeses. Inicialmente, essas narrativas eram promulgadas, por meio da oralidade e destinadas ao público adulto. Apesar disso, as crianças também tomavam conhecimento desses contos de fada, porque eram consideradas “adultos em miniatura” (Ariès,1978).

No Brasil, vários autores dedicaram-se a traduzir e a adaptar essas histórias para o público infantil: Francisca Júlia escreveu dois livros dedicados às crianças e se preocupou com a escrita e a linguagem literárias. Monteiro Lobato, foi outro autor que destacamos, a partir das suas adaptações, rompe com a tradição literária, para jovens de sua época, situando as ações das narrativas, no presente dos leitores e desenvolvendo as aventuras a partir do cotidiano dos personagens.

Dessa forma, as obras literárias, que compõem o *corpus* dessa pesquisa, enquadram-se no conceito de adaptação (Linda Hutcheon). Tanto *Fita Verde no Cabelo* quanto *Chapeuzinho Amarelo* são adaptações que revisitam o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. Por meio da apropriação, os autores, ao usar o engajamento intertextual, criaram uma nova obra, a partir da história original. Rosa e Buarque, ao utilizar e moldar artesanalmente os recursos da língua vernácula, transformam suas experiências internas, sejam de leituras ou de vivências, em uma realidade poética para os leitores.

Percebemos, também, o quanto a imaginação é intrínseca ao ser humano, com sua capacidade inata de criar e explorar mundos imaginários, povoados por criaturas, histórias e cenários, os quais transcendem a realidade imediata, perspectivas e oferecer *insights* profundos sobre a condição humana. Os Estudos do Imaginário formam um corpo de teorias que oferecem uma visão profunda e integradora da imaginação humana e sua influência na cultura e na sociedade. Inspirada em tais teorias, a pedagogia do imaginário propõe valorizar a criatividade, a fantasia e a capacidade de simbolização dos alunos.

A imaginação desempenha um papel fundamental, em muitos aspectos da vida humana, incluindo a criatividade, a expressão artística, a resolução de problemas e até mesmo a compreensão da própria identidade e do mundo ao redor. Ele permite que as pessoas explorem ideias, emoções e experiências, que podem ser difíceis de abordar de outra forma, oferecendo um meio de escapismo, reflexão e autoexpressão.

Conforme Mircea Eliade (1979), ter imaginação é gozar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens. Mas espontaneidade não significa invenção arbitrária. Etimologicamente, “imaginação” significa ser solidária com *imago*, “representação, imitação” e com *imitar*, “imitar, reproduzir”. Essa vez, a etimologia faz eco tanto das realidades psicológicas como da verdade espiritual. A imaginação imita modelos exemplares — as Imagens — reproduze-as, reatualiza-as, repete-as, sem fim. Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade; pois o poder e a missão das imagens consistem em mostrar tudo o que permanece refratário ao conceito. Assim, se explica a desgraça e a ruína do homem que “não tem imaginação”: ele está isolado da realidade profunda da vida e da sua própria alma.

Como vimos, a partir da pedagogia do imaginário, é preciso educar o imaginário humano, promover acesso às imagens e símbolos, desde a mais tenra idade e conduzir a continuidade desse ensino. Assim tratar os contos de fada na escola faz-se importante, porque eles trazem uma teia rica de significados, que permitem trazer à tona reflexões sobre a mente humana e sobre as crenças culturais.

Conforme Bruno Bettelhem (2020), os contos de fadas são os mais indicados para ajudar as crianças a encontrarem um significado na vida, pois, estimulam a imaginação, desenvolvem o intelecto, levam essas crianças a harmonizar-se com suas ansiedades e a tornar claras suas emoções, o que é enriquecedor e satisfatório. Mas certamente, estes símbolos não devem ser vistos de forma congelada, mas como elementos dinâmicos – que continuamente reinventam o mundo humano.

Daí nosso interesse pelas adaptações literárias, que dispõem o simbolismo destes contos em outros contextos imaginativos, como vimos em *Fita Verde no Cabelo* e *Chapeuzinho Amarelo*. Ao serem trabalhados nas escolas, ao lado dos contos de fadas, estas novas versões da história ampliam o repertório de significações das narrativas clássicas.

Creemos que educar apenas para o trabalho limita os potenciais da pessoa. Desse modo, pensamos ser imprescindível que haja mais estudos baseados na pedagogia do imaginário, a fim de que mais educadores se formem, para serem capazes de promover ações e vivências pedagógicas, por meio das quais as crianças possam se desenvolver e enriquecer sua capacidade imaginativa, durante a vida escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ALMEIDA, Patrícia Pilar Mouta Pinto Martins de. **Guanyn como arquétipo feminino: seguindo a Teoria de Jung**. 2018. Dissertação de mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial. Universidade do Ninho. Instituto de Letras e Ciências Humanas. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/59807>. Acesso em 01 jul. 2023
- ALVAREZ FERREIRA, Agripina Encarnacion. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos** [livro eletrônico] /Agripina Encarnación Alvarez Ferreira. – Londrina: Eduel, 2013.
- ARAÚJO, Alberto Filipe, ALMEIDA, Rogério de. Fundamentos metodológicos do imaginário: mitocrítica e mitanálise. **Téssera**, Uberlândia, MG, v.1, n.1, p.18-42, jul./dez. 2018. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/tessera/article/view/42944>. Acesso em 05 jul.2023.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; PERES, Lúcia Maria Vaz; CHAVES, Iduína Mont'Alverne. Imaginação e educação. *In*: WUNENBURGER, Jean; ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de (Orgs). **Os trabalhos da imaginação: abordagens teóricas e modelizações**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 179- 199, 2017.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; WUNENBURGER, Jean-Jacques. Educando para a imaginação: o olhar de Gaston Bachelard. *In*: RIBEIRO, Elzimar Fernanda Nunes; SOUZA, Enivalda Nunes Freitas e; CAMPOS, Fernanda Cristina (Orgs.). **Revelação e cogito: Gaston Bachelard para os estudos literário**. Curitiba: Ed. UFPR, 2022.p. 39-60.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ASSIS, Ivone Gomes de. *Bonezinho Vermelho vai a Marte*. Uberlândia, MG: Assis Editora, 2021.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Martins Fontes. 3 ed. 2009.
- BACHELARD. **A terra e os seus devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD. **A terra e os seus devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução Rita Buongermino e Pedro de Souza. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 39 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura nos anos 80. In: SERRA, Elisabeth D'angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 1998.

BOTURI, Francesco. A ética hermenêutica de Giambattista Vico. In: GUIDO, Humberto; SILVA NETO, José M. Sevilla e Sertório de A. (Orgs.) **Embates da razão: mito e filosofia na obra de Giambattista Vico**. Uberlândia, MG: Edufu, 2012. p. 223-249.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**; ilustrações de Ziraldo. 27ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

BUARQUE, Chico. **Letra e música**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CALLEGARO, Marco. **O novo inconsciente: como a terapia cognitiva e as neurociências revolucionaram o modelo do pensamento mental**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.20-27.

CALVINO, Ítalo. **Sobre o conto de fadas**. Tradução José Colaço Barreiros. Teorema, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, p. 235-263, 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12.ed. São Paulo: Global, 2012.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos formas, figuras, cores, números** 35. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: Símbolos-mitos-arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2008.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Maria José Silva Morais & BAMBIRRA, Vera Lúcia Magalhães (2017). A fluidez dos espaços em “Fita Verde no Cabelo” de Guimarães Rosa. **Gragoatá**, 22(43), 898-910. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i43.33503>. (Acesso em janeiro de 2024). <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i43.33503>

DARNTON, R. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. *In: O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. 21-101, 1986.

DIECKMANN, Hans. **Contos de fada vivos**. Tradução Elisabeth C. M. Jansen. São Paulo: Paulinas, 1986.

DISCINI, Norma. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. 2.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1964.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: Introdução à arquetipologia geral**. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução Renée Eve Levié. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**. Tradução Maria Adozinda Oliveira Soares. Lisboa: Arcádia, 1979.

FERNANDEZ, Regina Mara Ramo Aneiros. A Força da Imagem: um AT-9 Ficcional. *In: CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun, ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). 100 anos Gilbert Durand*. São Paulo: FEUSP, 2022. p.96-103.

FRANZ, Marie Louise von. **A interpretação dos contos de fadas**. Tradução Maria Elci Spaccaquerche Barbosa. São Paulo: Paulus, 1990.

FRANZ, Marie Louise von. **A individuação nos contos de fada**. São Paulo: Paulus, 1990

FRANZ, Marie Louise von. **A sombra e o mal nos contos de fada**. Tradução Maria Christina Penteadó Kujawski. São Paulo: Paulus, 1985.

FRANZ, Marie Louise von. O processo de individuação. *In: JUNG, C.G. (Org). O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 158-229, 2008.

FREITAS apud ANAZ *et al.* Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. **Revista Nexi**, n 3, 2014 p. 4. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/nexi/article/view/16760>. Acesso em 25 jan. 2023.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GAMA-KHALIL, Marisa M. Labirintos literários: Suporte e materialidades. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, Catalão - GO, v. 6-7, p. 200-212, 2005.

GAMA-KHALIL, Marisa M.; BORGES, Lilliân A. **No território de mirabilia**: Estudos sobre o maravilhoso na ficção. Rio de Janeiro: Bonecker; Dialogarts, 2018.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: A literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GRIMM, Jacob. **Contos de fada dos Irmãos Grimm**. Jandira, SP: Principis, 2019.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUSTON, Nancy. **A espécie fabuladora**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

JACOBI, Jolande. **Complexo, arquétipo e símbolo na psicologia de C.C. Jung**. Tradução de Milton Camargo Mota. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

JUNG, C.G. **A natureza da psique**. Tradução de Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luiza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JUNG, C.G. **Psicologia da religião ocidental e oriental**. Petrópolis: Vozes, 1988.

JUNG, Carl G. *et al.* **O homem e seus símbolos**. Tradução Maria Lúcia Pinho. 3.ed. especial. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2016.

KRISTEVA, Julia. **A palavra, o diálogo e o romance**. In: Introdução à semanálise / Julia Kristeva; tradução Lúcia Helena França Ferraz. - 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEMO, Carolina Lindenberg. Um chapéu amarelo e um capuz vermelho. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, n.1 julho, 2008. Disponível em <http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=casa>. Acesso em 20 mai. 2023.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. 2 vol. São Paulo: Brasiliense, 1946.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 48ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault.** São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

MEREGE, Ana Lúcia. **Os contos de fadas: Origens, história e permanência no mundo moderno.** São Paulo: Claridade, 2010.

MERRIFIELD, Francisco Castro. Gilbert Durand y el método arquetipológico. **Acta Sociológica**, n. enero-abril, 2012, p. 51-64. Disponível em <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>. Acesso em 27 jan. 2023. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2012.57.29756>

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. **Permanência e mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura.** Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2006.

MEYER, Mônica. **Ser-tão natureza: a natureza de Guimarães Rosa.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem de seu funcionamento.** 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. Orlandi (Org.). **Discurso fundador.** Campinas: Pontes, 1993.

PAZ, Noemí. **Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas.** São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1992.

PERRAULT, Charles. **Clássicos de todos os tempos.** Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

PIMENTEL, Figueiredo. **Contos da Carochinha.** 2 ed. Belo Horizonte: Garnier, 2020.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.** 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Imaginário: derivações de métodos no Brasil. **Téssera**, Uberlândia, MG, v.1, n.1, p.154-17, jul./dez. 2018, ISSN 2595-8925. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14393/TES-V1n1-2018-10>. Acesso em 20 ago.2023. <https://doi.org/10.14393/TES-V1n1-2018-10>

PITTA, Danielle Perin Rocha. Uma ciência com “simultaneamente uma razão generosa e uma alma rigorosa”. In: CHAVES, Iduina Mont’Alverne Braun, ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). **100 anos Gilbert Durand.** São Paulo: FEUSP, p.75-83, 2002.

RIBEIRO, Elzimar Fernanda Nunes; SOUZA, Enivalda Nunes Freitas e; CAMPOS, Fernanda Cristina (Orgs.). **Revelação e cogito: Gaston Bachelard para os estudos literários.** Curitiba: Ed. UFPR, 2022.

RICHTER, S. R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância.** 2005. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

ROBERTSON, Robin. **Guia prático de psicologia junguiana: um curso básico sobre os fundamentos da psicologia profunda**. 2.ed. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix, 2021.

ROSA, João Guimarães. Fita Verde no cabelo: nova velha estória. *In: Ave, palavra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 81-82.

ROSA, João Guimarães. **Fita Verde no cabelo: nova velha estória**. Ilustrações Roger de Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROSA, João Guimarães. **Fita Verde no cabelo: nova velha estória**. Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Global Editora, 2022.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSSI, Érica A. (2018). Lucidez poética em Ave, Palavra, de Guimarães Rosa. **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), 47(3), 809–823. (Acesso em fevereiro de 2024). <https://doi.org/10.21165/el.v47i3.1954>

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2013.

SONCINI, Gabriela Regina. **O imaginário sempre floresce: um caminho pelas flores da mitologia aos contos de fadas de Hans Christian Andersen**. 2024. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.180>. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.180>

TATAR, Maria. **Contos de fada**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

TEIXEIRA, M. C. S. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. **Educere et Educare**, v. 11, n. 21, 2016. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13897>. Acesso em: 10 jan. 2024. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.9.1461>

TEIXEIRA, M. C. S. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**, v. 9, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461>. Acesso em: 05 dez. 2023.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2004

VOLOBUEF, Karin. “Minha mãe me matou, meu pai me comeu”: A crueldade nos contos de fadas. *In: RAMOS, Maria Celeste Tommasello et al (Orgs.). Pelas veredas do fantástico, do mítico e do maravilhoso*. São Paulo: Cultura Acadêmica; São José do Rio Preto, SP: HN, p. 215-228, 2013.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. Saudação aos 100 anos de Gilbert Durand. *In*: CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun, ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). **100 anos Gilbert Durand**. São Paulo: FEUSPP, 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. Editora Ática, 1989