



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PEDRINA CARVALHO DE OLIVEIRA

**DE SAINT-EXUPÉRY A LIMEIRA:
UMA LEITURA COMPARATIVA DE *O PEQUENO PRÍNCIPE***

Maringá

2017

PEDRINA CARVALHO DE OLIVEIRA

**DE SAINT-EXUPÉRY A LIMEIRA:
UMA LEITURA COMPARATIVA DE *O PEQUENO PRÍNCIPE***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Margarida da Silveira Corsi

Maringá

2017

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

O48s Oliveira, Pedrina Carvalho de
De Saint-Exupéry a Limeira: Uma leitura
comparativa de O Pequeno Príncipe / Pedrina Carvalho
de Oliveira -- Maringá, 2017.
182 f. : il., color., figs., quadros.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Margarida da Silveira
Corsi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional,
2017.

1. Literatura de cordel. 2. Letramento literário.
3. Intertextualidade. 4. O Pequeno Príncipe. 5. O
Pequeno Príncipe em Cordel. I. Corsi, Margarida da
Silveira, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de ciências Humanas, Letras e Artes.
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.
III. Título.

CDD 21.ed. 401.41

AHS

PEDRINA CARVALHO DE OLIVEIRA

**DE SAINT-EXUPÉRY A LIMEIRA:
UMA LEITURA COMPARATIVA DE *O PEQUENO PRÍNCIPE***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Margarida da Silveira Corsi

Aprovado em:

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel

Prof^a. Dr^a. Carmen Rodrigues de Lima
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Margarida da Silveira Corsi
Universidade Estadual de Maringá

“Digo às vezes que não concebo nada tão magnífico e tão exemplar como irmos pela vida levando pela mão a criança que fomos, imaginar que cada um de nós teria de ser sempre dois, que fôssemos dois pela rua, dois tomando decisões, dois diante das diversas circunstâncias que nos rodeiam e provocamos. Todos iríamos pela mão de um ser de sete ou oito anos, nós mesmos, que nos observaria o tempo todo e a quem não poderíamos defraudar. Por isso é que eu digo [...]: Deixa-te levar pela criança que foste. Creio que indo pela vida dessa maneira talvez não cometêssemos certas deslealdades ou traições, porque a criança que nós fomos nos puxaria pela manga e diria: *Não faças isso.*”
(José Saramago)

Dedico este trabalho ao Pequeno Príncipe, menino que sempre me conduz ao encontro da criança que fui e ainda sou. Dedico-o, sobretudo, às mãos que me conduziram até aqui:

Dos meus pais e de todos os valentes de minha família, que me apoiam e encorajam de todas as formas.

Dos meus mestres que, em todos os níveis de minha formação, insistiram e insistem (aleluia!) em polir essa pedra/pedrina bruta.

Dos escritores brasileiros, que me ensinaram a amar a literatura.

De Saint-Exupéry, Limeira e Barros que, com seu talento, levam-nos ao mundo cativante do Pequeno Príncipe.

De Deus em Quem enxergo a capacitação, a paciência e o amor manifestados através de todas essas mãos, eternamente responsáveis por mim.

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por proporcionarem a docentes de Língua Portuguesa a oportunidade de cursarem o PROFLETRAS.

Ao departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM) por abraçar esse Programa, designando excelentes profissionais para ministrarem as disciplinas do Curso e nos orientarem em nossos trabalhos.

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato) que obteve, através da mobilização dos profissionais da educação, a garantia da concessão de licença para estudos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

À minha orientadora, Professora Doutora Margarida da Silveira Corsi que, com imensa paciência e dedicação, guiou-me em todos os passos para elaboração desse trabalho, escolhendo, inclusive, a banca dos sonhos – Professora Doutora Carmen Rodrigues de Lima e Professor Doutor Gilmei Francisco Fleck – para que o avaliasse e concedesse contribuições importantíssimas.

À coordenadora do Profletras/UEM, Professora Doutora Cláudia Valéria Doná Hila, que sempre atendeu prontamente às necessidades coletivas e individuais de nossa turma.

Ao corpo docente responsável pelo enriquecimento teórico e humano acumulado ao longo desses anos de Mestrado – Professoras Doutoras Margarida da Silveira Corsi, Cláudia Valéria Doná Hila, Aparecida de Fátima Peres, Carmen Rodrigues de Lima, Lilian Cristina Buzato Ritter, Luciane Braz Perez Mincoff, Eliana Alves Greco e Alba Krishna Topan Feldman.

Às minhas colegas e amigas de turma, com quem compartilhei leituras, materiais, refeições, inquietações, ideais e sonhos: à nossa articulista nota dez, Rosiane dos Santos Cardoso Moratto, que, sempre maternal e generosa, apresentou-me a obra Josué Limeira; à admirável Edivana de Cassia Munhoz Soriano, com quem muito aprendi sobre as nossas batalhas na educação pública e na vida acadêmica; à parceira de todas as horas, Gislaine Valéria Rodrigues, que demonstrou todo o carinho e hospitalidade do povo maringaense e, como as demais, cativou-me para todo o sempre.

Às diretoras da Escola Municipal Professora Maria Aparecida Saliba Torres, em Araucária/PR – Andréa Soraia Zanetti e Nelma de Araújo Silva –, que apoiaram grandemente meu ingresso e permanência no Mestrado Profissional.

Aos amigos: Elisa Sehnem, que me apresentou o PROFLETRAS e insistiu para que eu me inscrevesse; Jean Carlos Rodrigues, Mestre com quem compartilhei as inquietações e alegrias vivenciadas durante o Curso; Moema Mendes, que conseguiu, durante suas férias em Recife, um exemplar autografado de *O Pequeno Príncipe em Cordel* para uma amiga impertinente e lhe indicou importantes leituras; Luciano Ramos de Oliveira, por seu constante apoio moral e emocional.

Ao cordelista Josué Limeira e ao ilustrador Vladimir Barros, por nos proporcionarem esta versão maravilhosa do conto de Antoine de Saint-Exupéry e por sua generosidade em nos conceder tudo o que lhes solicitamos: entrevistas, informações que enriqueceram muitíssimo nossa proposta e a autorização para que utilizássemos as ilustrações de *O Pequeno Príncipe em Cordel*, em nossa análise da obra.

Aos meus alunos, pequenos e grandes príncipes e princesas, razão de ser desse trabalho.

Novamente e sempre, a Deus, o Grande Rei, por trabalhar em nosso favor em cada momento dessa jornada.

RESUMO

Ao ministrarmos aulas de literatura para turmas de Ensino Médio, constatamos que grande parte dos alunos não aprecia textos poéticos, pois os consideram de difícil compreensão. Como despertar o interesse pela leitura de poesia? Após experiências exitosas, envolvendo a abordagem da literatura de cordel, percebemos que a estrutura composicional desse gênero discursivo pode sensibilizar os alunos para a linguagem poética. Desse modo, optamos por produzir, para esta dissertação, uma “sequência expandida de leitura”, destinada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, abordando a literatura de cordel. Esta proposta, além de atender à necessidade de produção de material didático voltado para a poesia, vem ao encontro de outra carência observada nas escolas: a de se abordar o letramento literário – como ressaltam Candido (2011), Compagnon (2009), Cosson (2014) e Michelletti (2000) – e, especialmente, a literatura não canônica – conforme assevera Abreu (2006). Para elaboração desse material, escolhemos o conto filosófico de Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe* (1943), e sua versão em cordel, publicada pelo cordelista pernambucano Josué Limeira, em 2015. A contextualização das obras selecionadas se deu a partir das pesquisas realizadas por Munhoz (2014) sobre a vida e obra do escritor francês e de entrevistas concedidas pelo cordelista e pelo ilustrador de *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015). Para conceituarmos e analisarmos os gêneros discursivos a que pertencem as obras, recorreremos a Cortázar (2013), Bosi (1989) e Aragão (1985), que abordam a teoria do conto, e a Abreu (2006), Evaristo (2011) e Marinho e Pinheiro (2012), que tratam da valorização do cordel e da literatura não canônica. Para a elaboração das atividades, analisamos os dois enunciados, seguindo as etapas de leitura sugeridas por Cosson (2014), Michelletti (2000) e rediscutidas por Corsi (2015), observando os elementos que, segundo Bakhtin (2003), constituem os gêneros discursivos – “conteúdo temático”, “estrutura composicional” e “estilo”. A análise das relações intertextuais entre as obras foi realizada a partir dos estudos de Kristeva (1974), Nitrini (2000), Jenny (1979), Samoyault (2008) e das categorias hipertextuais e hiperestéticas de Genette (1989). Os encaminhamentos previstos em nossa proposta, embasados nas proposições de Rildo Cosson (2014), ressaltam o diálogo entre os textos abordados, suas especificidades estruturais, a valorização da literatura de cordel, as relações entre o gênero épico – a que se filia o cordel – e o gênero lírico, utilizando outros gêneros discursivos e recursos audiovisuais para explorar o conteúdo temático e contextualizar as obras. Após as atividades de leitura e interpretação dos enunciados, os alunos são convidados a produzirem seus próprios cordéis, para que, também através do fazer poético, estejam mais sensíveis e receptivos às composições com as quais se depararem ao longo de sua vida.

Palavras-chave: Literatura de Cordel. Letramento literário. Intertextualidade. O Pequeno Príncipe. O Pequeno Príncipe em Cordel.

ABSTRACT

When we ministered literature classes for High School groups, we realized that most students don't appreciate poetic texts because they consider them difficult to understand. How can we make them interested in poetry? After successful experiments involving the approach of cordel literature, we realized the compositional structure of this discursive genre can raise students' awareness to the poetic language. So, we chose to produce for this dissertation an "expanded sequence of reading", destined to students at the seventh grade in Elementary School, approaching the cordel literature. This proposal, in addition to attending the need to produce didactic material focused on poetry, meets another deficiency observed in schools: the one that approaches literary literacy - as Candido (2011), Compagnon (2009), Cosson (2014) and Michelletti (2000) emphasized - and, especially, the non-canonical literature - according to Abreu (2006). To prepare this material we chose the philosophical tale by Antoine de Saint-Exupéry, *The Little Prince* (1943), and its cordel version which was published in 2015, by Josué Limeira, a cordelist from Pernambuco. The contextualization of the selected literary works resulted from the researchers conducted by Munhoz (2014) about the French writer's life and work and interviews granted by the cordelist and illustrator of *The Little Prince in Cordel* (2015). To conceptualize and analyze the discursive genres to which these literary works belong, we rely on Cortázar (2013), Bosi (1989) and Aragão (1985), authors who deal with the theory of the tale, also Abreu (2006), Evaristo (2011) and Marinho, and Pinheiro (2012), authors who deal with the appreciation of the cordel and non-canonical literature. To elaborate the activities, we analyzed the two statements following the reading steps suggested by Cosson (2014) and Micheletti (2000), and rediscussed by Corsi (2015), observing the elements which, according to Bakhtin (2003), represent the discursive genres - "thematic content," "compositional structure," and "style." The analysis of the intertextual relations between the literary works was performed from the studies of Kristeva (1974), Nitrini (2000), Jenny (1979), Samoyault (2008) and from the hypertextual and hyperesthetic categories of Genette (1989). According to what is in our proposal, based on Rildo Cosson's proposals (2014), the emphasis is on the dialogue between the texts addressed, their structural specificities, the appreciation of cordel literature, the relations between the epic genre - the one that joins the cordel - and the lyrical genre, using other discursive genres and audiovisual resources to explore the thematic content and contextualize as literary works. After the reading activities and interpretation of the statements, the students are invited to produce their own cordel literature, so that, through a poetic way of writing, they can become more sensitive and receptive for the compositions they will come across their lives.

Keywords: Cordel literature. Literary literacy. Intertextuality. The Little Prince. The Little Prince in Cordel.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cuadro general de las prácticas hipertextuales ¹	77
Quadro 2 - Cronograma para a “sequência expandida de leitura”	132

¹ Quadro geral das práticas hipertextuais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jiboia engolindo um animal.....	91
Figura 2 - Jiboia que engoliu uma presa inteira.....	91
Figura 3 - Jiboia que engoliu uma presa inteira, com animal (elefante) aparente.....	92
Figura 4 - Aquarela que retrata o Pequeno Príncipe.....	93
Figura 5 - Baobás ocupando todo o Asteroide B 612.....	94
Figura 6 - Pequeno Príncipe subindo ao céu após ser picado pela serpente.....	95
Figura 7 - Mesma paisagem da figura anterior, sem o Pequeno Príncipe	95
Figura 8 - Pequeno Príncipe subindo ao céu, após ser picado pela serpente.....	96
Figura 9 - Local em que o Pequeno Príncipe foi visto pela última vez.....	96
Figura 10 - Xilogravura-armorial que retrata o Pequeno Príncipe, presente na página 21	100
Figura 11 - O Vaidoso, habitante de um dos planetas visitados pelo Pequeno Príncipe. Ilustração que ocupa as páginas 76 e 77 do livro <i>O Pequeno Príncipe em Cordel</i>	101
Figura 12 - O Rei, habitante do primeiro planeta visitado pelo Pequeno Príncipe. Ilustração que ocupa as páginas 70 e 71 do livro <i>O Pequeno Príncipe em Cordel</i>	102
Figura 13 - A Flor do deserto, inspirada na flor de maracatu. Ilustração que ocupa as páginas 112 e 113 do livro <i>O Pequeno Príncipe em Cordel</i>	102
Figura 14 - O Vendedor de pílulas d'água. Ilustração que ocupa as páginas 138 e 139 do livro <i>O Pequeno Príncipe em Cordel</i>	103
Figura 15 - Capa de <i>O Pequeno Príncipe</i> (2009)	105
Figura 16 - Contracapa de <i>O Pequeno Príncipe</i> (2009)	105
Figura 17 - Capa de <i>O Pequeno Príncipe em Cordel</i> (2015)	106
Figura 18 - Contracapa de <i>O Pequeno Príncipe em Cordel</i> (2015)	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1	GÊNEROS LITERÁRIOS	30
2.2	GÊNEROS DISCURSIVOS	38
2.3	GÊNEROS DISCURSIVOS ABORDADOS NO ESTUDO.....	42
2.3.1	Literatura de cordel.....	43
2.3.2	Conto.....	49
2.3.3	Contextualizando as obras.....	53
2.3.3.1	Um aviador-poeta e ilustrador, em tempos de Guerra.....	53
2.3.3.2	O poeta e o ilustrador do "Leão do Norte"	57
2.3.3.2.1	<i>O cordelista.....</i>	60
2.3.3.2.2	<i>O ilustrador.....</i>	63
2.4	INTERTEXTUALIDADE	65
2.4.1	Intertextualidade: as concepções extensivas.....	66
2.4.2	Hipertextualidade: as categorias hipertextuais.....	72
3	ANÁLISE DO CORPUS	81
3.1	AS CATEGORIAS HIPERTEXTUAIS E O TEXTO VERBAL.....	81
3.2	AS CATEGORIAS HIPERESTÉTICAS E O TEXTO NÃO VERBAL.....	88
3.3	AS ETAPAS DE LEITURA.....	104
4	SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA	123
4.1	MOTIVAÇÃO: AS LINGUAGENS DA INFÂNCIA	123
4.1.1	Abordagem de um capítulo e ilustrações do livro.....	124
4.1.2	Exibição de abertura de desenho animado.....	126

4.1.3	Exibição do filme "Duas Vidas" (2000)	128
4.2	INTRODUÇÃO: PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA-MOTE	129
4.3	LEITURA.....	131
4.3.1	Estabelecendo um cronograma	131
4.3.2	Os intervalos de Leitura	133
4.3.2.1	Primeiro intervalo: leitura de <i>O Pequeno Príncipe em Cordel</i>	133
4.3.2.2	Segundo intervalo: abordando a cultura nordestina.....	133
4.3.2.2.1	<i>Primeira aula: música "Asa Branca"</i>	134
4.3.2.2.2	<i>Segunda aula: clima, vegetação e folclore nordestinos</i>	136
4.3.2.2.3	<i>Terceira aula: a literatura de cordel</i>	138
4.3.2.2.4	<i>Quarta aula: leitura de livretos de cordel</i>	139
4.4	PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO	141
4.5	CONTEXTUALIZAÇÕES	142
4.5.1	Primeira contextualização (poética)	143
4.5.1.1	Primeira aula: conto	143
4.5.1.2	Segunda aula: literatura de cordel.....	146
4.5.2	Segunda contextualização (temática)	148
4.5.2.1	Primeira aula: o relacionamento entre o Príncipe e a Flor.....	148
4.5.2.2	Segunda aula: resgate da infância - exibição de filme.....	156
4.6	SEGUNDA INTERPRETAÇÃO	157
4.7	EXPANSÃO	159
4.7.1	Primeira aula: comparando o filme ao livro	159
4.7.2	Segunda aula: apresentação do projeto "Rainhas do Cordel"	161
4.7.3	Terceira e quarta aulas: Produzindo um conto	162
4.7.4	Quinta e sexta aulas: Produzindo a narrativa de cordel	162

4.7.5 Sétima e oitava aulas: ilustrando o cordel.....	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE 01	174
APÊNDICE 02	180

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo a produção de material didático que, partindo das relações intertextuais entre a obra *O Pequeno Príncipe em Cordel*, de Josué Limeira (2015), e *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943/2009), visa ao letramento literário e à sensibilização do leitor juvenil para o texto poético, especialmente o cordel. Neste trabalho, realiza-se a elaboração de uma “sequência expandida de leitura”, tendo como público ideal alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II.

As diretrizes governamentais – OCNEM (2006) – e os *Parâmetros Curriculares* (2002) concebem a leitura literária “como instrumento de prazer, como ferramenta lúdica que permite explorar outros mundos reais ou imaginários, que permite aproximação de pessoas e de ideias e melhor interação na sociedade em que o indivíduo está inserido” (ZAPPONE *et al*, 2014, p. 65). As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná* afirmam ser imprescindível a abordagem da literatura em sala de aula, pois “o trabalho com a Literatura potencializa uma prática diferenciada com o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa – o discurso como prática social – e constitui forte influxo capaz de fazer aprimorar o pensamento trazendo sabor ao saber” (PARANÁ, 2008, p. 77). Entretanto, em nossa prática docente, constatamos a carência de materiais didáticos que abordem o “letramento literário”.

Segundo Zappone *et al* (2014, p. 62), ainda há “uma dificuldade em se formular um conceito preciso de letramento, sendo essa dificuldade inerente ao próprio fenômeno”. No Brasil, a palavra “letramento” – tradução do inglês *literacy* – foi utilizada pela primeira vez em 1980, por Mary Kato, na obra *O Aprendizado da leitura*, designando ao mesmo tempo alfabetização e letramento. Nos meios acadêmicos, o termo “letramento” começou a ser usado “na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita na sociedade, dos estudos sobre alfabetização, que se concentram mais especificamente nas competências individuais de uso da escrita” (ZAPPONE *et al*, 2014, p. 61).

Contribuindo para essa particularização do conceito, a pesquisadora Angela Kleiman (2007, p. 1) enfatiza que “o letramento tem como objeto de reflexão, de ensino ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita”. Magda Becker Soares (2001) afirma que letramento “são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”, por conseguinte, “a autora propõe a pluralização do termo letramentos, que já vem sendo reconhecido internacionalmente para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função [...] dos contextos de interação com o mundo” (ZAPPONE *et al*, 2014, p. 62).

Podemos considerar que o letramento literário se refere ao conjunto de práticas e eventos sociais promovidos por ações pedagógicas que envolvem a interação entre leitor e escritor, por meio da leitura de textos literários, canônicos ou não. Para Rildo Cosson (2014, p. 12), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de melhor assegurar seu efetivo domínio”. É na escola, portanto, que o aluno pode/deve ser instrumentalizado para compreender a linguagem literária, como depreendemos também da consideração de Michelletti (2000, p. 17):

A leitura é um ato solitário, depende da vontade do *eu* e de sua capacidade de posicionar-se diante do discurso do outro. Mas se ela ocorre na escola, o professor pode atuar como um mediador, comentando aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno e enveredar por esse intrincado mundo de letras.

Contudo, o que muitas vezes impede o professor de realizar uma mediação que auxilie o educando a enveredar por esse “intrincado mundo das letras” é essa inexistência de materiais que abordem textos literários, entre eles, os textos poéticos. E essa “ausência de livros que pensem a questão didática do ensino da poesia, nos faz ir tateando no escuro, dando topadas, sem um roteiro seguro”, conforme afirma Helder Pinheiro (2007, p. 14), em sua obra *Poesia na sala de aula*.

Foi no ano de 2012, “tateando no escuro” – ao desenvolvermos uma atividade com turmas de 1º ano do Ensino Médio –, que vislumbramos uma possibilidade de sensibilização para a linguagem poética. Abordávamos, naquela ocasião, a literatura de cordel – gênero híbrido que une narrativa e versos – e, após explorarem a estrutura composicional desse gênero discursivo, os alunos produziram histórias em que o conteúdo temático problematizava o papel social da mulher. Assim, nessas produções, a figura heroica seria feminina. Após a aplicação da proposta e socialização dos trabalhos produzidos, seguimos com os conteúdos curriculares e, no momento em que começamos a leitura de trechos da obra *Os lusíadas* (1572), de Luiz Vaz de Camões, as reações dos alunos diante da composição camoniana foram diferentes das que observamos nos anos anteriores, em que não havíamos trabalhado o cordel. A admiração demonstrada pela composição do poeta e a receptividade aos poemas, mesmo aqueles que não faziam parte da épica do escritor português, evidenciou que abordar o cordel auxiliou os educandos a compreenderem as entrelinhas do texto poético. Os alunos estavam atentos a características formais e expressivas, dispostos a extrair um sentido dos poemas lidos. A partir do êxito dessa experiência, passamos a trabalhar a literatura de cordel com frequência na série

inicial do Ensino Médio, mas indagamo-nos se não seria ainda mais conveniente trabalhar a literatura de cordel durante o Ensino Fundamental, momento em que acontece esse distanciamento da linguagem poética.

Kleiman assevera que:

O professor precisa ter autonomia para decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque é legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição. Finalmente, é importante também que haja uma negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas *precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa cultura e sociedade* (KLEIMAN, 2007, p. 7, grifos nossos).

Como, então, elaborar material didático, para o Ensino Fundamental II, que atenda à necessidade de abordar o letramento literário na escola, visando sensibilizar os alunos para o texto poético, em especial o cordel?

Procurando atender a essa demanda e partindo da nossa observação – durante os mais dez anos em que ministramos aulas de literatura para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio – de que os alunos têm grande resistência à linguagem poética, pois a consideram de difícil compreensão, estabelecemos os objetivos de nossa pesquisa.

A partir da análise comparada das obras *O Pequeno Príncipe em Cordel*, de Josué Limeira, e *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, objetivamos compor um material didático que instrumentalize o leitor juvenil para a leitura da narrativa de cordel – seguindo os passos para a formulação de uma “sequência expandida de leitura”, sugeridos por Cosson (2014). A elaboração dessa sequência foi subsidiada pelas etapas de leitura descritas por Cosson (2014) e Michelletti (2000), e pela junção destas sugerida por Corsi (2015). Além de sensibilizar os alunos para as especificidades da linguagem poética e para a intertextualidade presente em textos dos gêneros abordados – visando à investigação da retomada e ou ampliação dos sentidos do texto –, pretendemos conscientizá-los da necessidade de valorizar as expressões literárias da cultura popular.

Lembremo-nos, primeiramente, do caráter humanizador da literatura, segundo Candido (2011) e Compagnon (2009); da necessidade de sua abordagem em sala de aula, segundo Cosson (2014) e Micheletti (2000); e de não se restringir o trabalho com o texto literário ao cânone, conforme Abreu (2006). Tais reflexões têm por objetivo convergir para a concepção

de letramento literário, conforme advogam Cosson (2014) e Michelletti (2000) quando abordam o tema.

No texto *Literatura para quê?*, Compagnon (2009) ressalta que um dos espaços em que ela se tornou mais escassa é a escola, “onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram” (COMPAGNON, 2009, p. 22). Ao argumentar em favor da sua pertinência e relevância, o autor relaciona quatro explicações familiares do poder da literatura: ela deleita e instrui; é um instrumento de libertação e justiça, “pois dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p. 36); rompe os grilhões forjados pelas limitações da língua, ensinando-nos a não sermos enganados por ela, tornando-nos “mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes” (COMPAGNON, 2009, p. 39); o autor conclui a relação de explicações apresentando uma visão que contesta esses poderes, defendida pelos que, constatando que muitas vezes a literatura não serviu a causas justas, apregoavam o seu *imponder* ou *despoder* “como desautorização de qualquer aplicação social ou moral do menor uso da literatura e como afirmação de neutralidade absoluta” (COMPAGNON, 2009, p. 41).

Essas quatro explicações acerca do poder da literatura mostram como ela foi vista ao longo da história, então, não seria “o momento de se passar do seu descrédito à sua restauração e da sua negação à sua afirmação?” Compagnon afirma que “é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura de protegê-la da depreciação da escola e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p 44-45). Ainda que outras formas de representação rivalizem com ela, que o cinema e outras mídias tenham capacidade comparável de “fazer viver”, tanto historiadores culturais quanto filósofos têm explorado a literatura como fonte de acesso a mentalidades e sensibilidades coletivas de outras épocas.

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Além de salientar a importância e o espaço que deve ser concedido à literatura, o autor menciona a crítica que se faz a essa valorização da literatura enquanto expressão da humanidade universal, já que essa ideia é fruto de um cânone “branco, macho e morto”. Apesar dessa censura, há que se reconhecer que

[...] a filosofia moral contemporânea restabeleceu a legitimidade da emoção e da empatia ao princípio da leitura: o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Apesar de muitos literatos considerarem ingênuas as análises feitas por filósofos, porque “elas ignoram a língua especial da literatura, estragam a complexidade do sentido ou recorrem sem moderação à intenção do autor”, para este estudioso, são essas análises filosóficas, desprovidas da consciência desafortunada dos literatos, que “propõem a melhor justificativa para que seja mantida e mesmo reforçada a presença da literatura na escola, e não somente dos jogos de linguagem e dos textos didáticos” (COMPAGNON, 2009, p. 49).

Após tratar da finalidade da literatura, ao responder a outra indagação – ‘por que ler?’ – Compagnon cita autores que, sem hesitar, reatam com uma ética da leitura. Entre eles, Harold Bloom, que escreve que “somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo” (COMPAGNON, 2009, p. 49). Além de Bloom, outros nomes como Milan Kundera, Samuel Johnson, William Hazlitt e Herman Broch veem na literatura uma forma de emancipar o eu dos conformismos, farisaísmos e hipocrisias.

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida [...]. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e mudar o mundo, mas *quase sempre* nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores (COMPAGNON, 2009, p. 50-51, grifos nossos).

Em favor dessa *possibilidade* de redenção propiciada pela literatura, Compagnon faz questão de ressaltar que, embora não encontremos verdades universais, ela, “exprimindo a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas” (COMPAGNON, 2009, p 51).

E, ao exprimir a exceção, a literatura nos fornece, como também afirma Candido (2011), a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas, pois a literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia a e combate” (CANDIDO, 2011, p. 177). Assim, a literatura não seria

[...] uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem um papel formador da personalidade,

mas não segundo as convenções; seria antes uma força indiscriminada e poderosa da própria realidade [...] e sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos de bem e que chamamos mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 2011, p. 178, grifos do autor).

Parecemos ler aí a afirmação de que a “força humanizadora” da literatura não conferiria a ela o poder de tornar o homem melhor, mas de revelar-lhe o que ele realmente é. Ao longo das colocações do autor, verificamos que as considerações de Candido e Compagnon, acerca da literatura, convergem em vários pontos. Ao tratar desses aspectos paradoxais que a envolvem, Candido afirma que a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, “que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 2011, p. 178). Ela atua em nós, simultaneamente, através de três aspectos:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

Embora pensemos muito pouco no primeiro aspecto, a maneira como a mensagem é construída é de grande importância para que se defina se a obra é literária ou não. E a literatura, “enquanto construção” possui grande poder humanizador, pois, “quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179). Essa capacidade da produção literária de “tirar as palavras do nada” e as dispor “como todo articulado” nos remete à terceira explicação para o poder da literatura mencionada por Compagnon (2009), de que ela nos libertaria das limitações impostas pelas palavras. E este é, segundo Candido, o primeiro nível humanizador, “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (*Idem*, p. 179). E toda a construção, que lança mão dos mais variados recursos formais e estilísticos, faz que o conteúdo ganhe maior significado e “ambos juntos” aumentam “nossa capacidade de ver e sentir” – o que, como salientou Compagnon (2009), “quase sempre” nos tornará mais sábios e sensíveis. Esse par indissolúvel redundará “em certa modalidade de conhecimento” (CANDIDO, 2011, p. 181). E, para Candido, o bombardeio, consciente e inconsciente, das noções, emoções, sugestões e inculcamentos, desencadeados pela literatura, atuam na formação de nossa personalidade. “As

produções literárias de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo” (CANDIDO, 2011, p. 182). Assim, a literatura é uma necessidade universal e fruí-la “é um direito das pessoas de qualquer sociedade” (*Idem*, p. 182), pois ela, além de satisfazer nossa necessidade de ficção e fantasia, desenvolve nossa quota de humanidade. *Humanização* que seria

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Assim, ao exercermos o direito de fruí-la, “quase sempre” nos tornaremos pessoas melhores, mesmo que não assegure sermos pessoas boas ou más, éticas ou não. Percebemos, assim, que as colocações de Compagnon (2009) e Candido (2011) sobre a importância da literatura – e, por conseguinte, sobre a relevância de seu ensino nas escolas – são semelhantes. A literatura humaniza, emancipa e permite que tenhamos acesso a sensibilidades e mentalidades de outros grupos sociais e de outras épocas.

Mas, se ela é apenas uma das formas de satisfazer nossa necessidade de ficção e fantasia, as outras modalidades que com ela rivalizam e “fazem viver” não seriam tão ou ainda mais eficazes? Em sua defesa, Compagnon ressalta que todas as formas de narração nos falam da vida, mas a literatura, através do romance, por exemplo, faz isso com mais atenção “que a imagem móvel” e com mais eficácia “que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a *língua*”, deixando toda a liberdade “para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da literatura” (COMPAGNON, 2009, p. 55, grifos nossos). E quem define esse tempo é o leitor.

Sem dúvida posso suspender o desenrolar de um filme, pará-lo em imagem, mas ele durará sempre uma hora e meia, ao passo que eu dito o ritmo de minha leitura e das aprovações e condenações que ela suscita em mim. Eis porque a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem. E a literatura – romance, poesia ou teatro – inicia-me superiormente às *finesses* da língua e às delicadezas do diálogo, [...]. A literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene: ela é *Vida: modo de usar*, segundo o título

impecável de George Perec (COMPAGNON, 2009, p. 55, grifos do autor).

E se a literatura pode ser considerada um manual de instruções para a vida – educando como a própria vida faz, em meio a tensões e sentimentos antagônicos, “luzes e sombras” – a escola deve pensar em meios de proporcionar aos alunos acesso a ela, sem se submeter a ditames que os privem, por exemplo, do contato com toda a diversidade de produções que dela faz parte, inclusive com aquelas obras que não são consideradas canônicas.

Na obra *Cultura Letrada: literatura e leitura*, Márcia Abreu (2006) faz importantes reflexões sobre a seleção de obras literárias que compõem os currículos escolares. Ela esclarece que, geralmente, o ensino de literatura se detém naquelas eleitas por “parte” da intelectualidade brasileira, como as mais importantes e dignas de atenção. Assim, a escola cede a uma imposição cultural que consagra obras consideradas complexas, produto da cultura chamada erudita, e condena aquelas que, embora agradem a muitos, seriam produto da indústria cultural, ou não se enquadrariam nos critérios de “literariedade” estabelecidos pelos guardiões da “Alta Literatura”.

Perpetua-se, assim, a tradição de dizer que se gosta daquilo que, muitas vezes, não se leu, porque há uma inculcação acerca do que realmente deve ser apreciado, processo do qual a escola participa ativamente. “A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que “quase todos” aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal” (ABREU, 2006, p. 19, grifos do autor).

E essa eleição das obras consideradas literárias, que separa “*alguns textos*, escritos por *alguns autores* do conjunto de textos em circulação” (ABREU, 2006, p. 39, grifos da autora) seguiria os critérios da chamada “*literariedade* imanente dos textos, ou seja, afirma-se que os elementos que fazem de um texto qualquer uma obra literária são internos a ele e dele inseparáveis, não tendo qualquer relação com questões externas à obra escrita” (p. 39, grifo da autora). Mas, nem sempre são os critérios linguísticos, textuais ou estéticos que definem as escolhas de autores e escritos e, sim, a questão do “valor”, que tem muito mais a ver com relações políticas e sociais. A seleção também não é garantida pela eleição de gêneros ou tipologias textuais – poesia, prosa de ficção, teatro etc. –, ou por procedimentos linguísticos e uso da linguagem conotativa.

Recorre-se então à adjetivação para resolver o problema. Segundo Abreu (2006, p. 40), cria-se o conceito de “Grande Literatura”, de “Alta literatura” ou de “Literatura Erudita”, para

designar as obras que interessam, separando-as das que não se quer valorizar, classificando-as como “literatura popular”, “literatura infantil”, “literatura feminina”, “literatura marginal”.... Para que se enquadre na categoria de “Alta Literatura”, um implacável crivo é imposto à obra.

Para que uma obra seja considerada *Grande Literatura* ela precisa ser declarada *literária* pelas chamadas grandes ‘instâncias de legitimação’. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. Uma obra fará parte do seletivo grupo da *Literatura* quando for declarada por uma (ou de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto *literário* não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos (ABREU, 2006, p. 40, grifos da autora).

E tanto as características internas não são relevantes, que composições simples, assinadas por escritores que essas instâncias reconhecem como sendo pertencentes ao seletivo grupo que produz “Grande Literatura”, são muito valorizadas. Ao passo que as obras consideradas populares, embora gerem algum encanto, a elas “é reservado um lugar bem delimitado: o lugar do folclórico, do exótico, do primitivo. Nas aulas de Literatura pouco ou nada se estuda sobre as composições populares. Elas têm mais chances nos estudos sociológicos ou antropológicos” (ABREU, 2006, p. 54). O popular só ganha espaço nessas aulas se sofrer uma espécie de estilização.

Em nossa proposta, a apresentação da literatura de cordel busca mostrar a sua importância, apresentando seu contexto de produção, as influências regionais que incidiram sobre a versão pernambucana de *O Pequeno Príncipe* (1943). Assim, a abordagem do folclore nordestino e pernambucano, em nossa “sequência expandida de leitura”, procura fornecer aos alunos elementos que lhes permitam compreender os costumes e a tradição que influenciaram o cordelista e o ilustrador de *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), levando-os a ampliar os sentidos do enunciado de Saint-Exupéry. Não abordaremos o cordel como pitoresco ou exótico, mas como expressão de uma cultura, que trata de questões universais, capaz de humanizar. Abordaremos, enfim, como literatura.

Não pretendemos incorrer no equívoco que, como bem salienta Abreu (2006), comete-se todas as épocas: auxiliar um grupo social a impor seus valores estéticos como sendo os únicos válidos, pois, “ao tratar de literatura e de valor estético, estamos em terreno movediço e variável e não em terras firmes e estáveis” (ABREU, 2006, p. 58). O gosto literário varia de acordo com “a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo com que pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes” (*Idem*, p. 59). É justamente a

literatura de cordel que Abreu (2006) menciona ao se referir àqueles que consideram que apenas algumas produções são dignas de serem consideradas literatura e reclamam que o brasileiro não lê. Eles não conhecem “o mundo dos folhetos de cordel, vendidos baratinho em feiras e mercados” (p. 59). A autora ressalta que essas narrativas se tornaram expressão da cultura nordestina e têm características muito específicas e, embora a estrutura composicional do cordel abarque as mais diferentes temáticas, elas traduzem a visão de mundo e valores do grupo que as consome (ABREU, 2006, p. 59-80).

Percebe-se assim, que “a apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais” (ABREU, 2006, p. 80). Diferentes padrões refletirão diferentes julgamentos. Não se pode julgar a composição de um samba-enredo, um poema moderno ou uma tragédia, por exemplo, com os mesmos critérios que se avalia um folheto de cordel. Cada gênero discursivo precisa ser avaliado segundo as suas convenções. Pode-se avaliar se existem bons ou maus cordelistas, bons ou maus folhetos, mas eles jamais “pensariam em hierarquizar as composições poéticas do mundo, segundo esses parâmetros” (*Idem*, p. 80). Entretanto, ao gosto estético erudito se dá o direito de avaliar as demais produções, decidindo se elas devem pertencer à “Literatura”, ou serem consideradas apenas “populares”, “marginais”, “triviais”, “comerciais” (*Idem*, p. 80).

Se os valores estéticos não são justificativa plausível para que se discriminem algumas obras, muitos utilizam o critério da humanização do sujeito para desrespeitá-las, pois os textos que poderiam tornar as pessoas melhores não seriam provenientes da cultura de massa, que produz alienação ao fazê-las esquecer dos problemas do cotidiano. Desse modo, a melhor maneira de se combater o conformismo gerado pela indústria cultural, com suas fórmulas repetitivas de entretenimento, seria a leitura da “Grande Literatura”, que, de fato, humaniza, pois permite que o leitor enxergue melhor a realidade. Entretanto, contra tal argumentação está o fato de que “há gente muito boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão” (ABREU, 2006, p. 83). Abreu cita o exemplo dado pelo crítico inglês Terry Eagleton (2001), ao mencionar os hábitos de leitura dos carrascos nazistas.

[...] quando as tropas aliadas chegaram aos campos de concentração para prender comandantes que haviam passado suas horas de lazer com um volume de Goethe, tornou-se clara a necessidade de explicações. Se a leitura de obras literárias realmente tornava os homens melhores, então isso não ocorria da maneira direta imaginada pelos mais eufóricos partidários dessa teoria (EAGLETON, 2001, p. 47-48, *apud* ABREU, 2006, p. 83).

Lembramo-nos aqui do que já alertara Candido quando explicava o sentido por ele atribuído à humanização propiciada pela literatura, que não seria o de ela corromper ou edificar, mas de revelar ao homem sua própria humanidade (CANDIDO, 2011, p. 178). E também já ressaltara Compagnon que a literatura “quase sempre” nos tornará melhores (COMPAGNON, 2009, p. 51), mas no sentido de nos tornar mais capazes de distinguir o sentido das ações e das palavras. Abreu (2006), por sua vez, tenciona demonstrar que a “Grande Literatura” não é a fórmula líquida e certa para aprimorar o ser humano e que as “outras literaturas” também proporcionam às pessoas experiências humanizadoras. A autora cita relatos de leitura dos livros de Paulo Coelho, em diferentes países e grupos sociais, em que seus leitores o consideram um escritor de primeira grandeza, que lhes proporcionou experiências de autorreflexão e aprimoramento (ABREU, 2006, p. 85). Faz menção ao valor literário que é atribuído aos romances sentimentais – *Sabrina, Julia, Bianca, Momentos Íntimos*, etc. – por suas leitoras. Uma delas, aluna de Ensino Médio em escola noturna, apontava vários problemas nos livros de Machado de Assis, “que pecava por ser muito descritivo, por não saber estruturar uma história envolvente, indo e vindo ao mesmo assunto” (ABREU, 2006, p. 86). Mas não há interesse por parte da crítica erudita nas leituras feitas por essa leitora ou pelos leitores de Paulo Coelho, pois considera a “leitura de *best Sellers* como escapismo, reiteração, alienação” (ABREU, 2006, p. 86-87).

É essa crítica erudita que elege e depõe escritores do “Olimpo da Literatura” ao longo do tempo, que se dá o direito de estigmatizar leitores. Ignorando, além desse fato – de que algumas obras antes celebradas, hoje estão completamente esquecidas e outras, condenadas à obscuridade em sua publicação, ressurgem consagradas anos depois –, a constatação de que não existe consenso quanto à importância e ao valor de determinadas obras e escritores numa mesma época por leitores ditos especializados. Abreu (2006) faz referência às avaliações da obra de Jorge Amado feitas por Marisa Lajolo – professora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp – para quem o escritor, por apresentar a cultura nacional ao mundo, mereceria o Prêmio Nobel de Literatura e por Paulo Franchetti – também do IEL –, para quem Amado não passava de um bom cronista de costumes. Divergências como essa fazem parte da história da literatura no Ocidente, em que escritores foram desmoralizados para depois serem reconhecidos, romances foram considerados de primeira grandeza para depois serem condenados ao esquecimento. Para Abreu (2006), a “moral da história” que se pode extrair desses eventos é que

[...] a avaliação que se faz de uma obra depende de um conjunto de critérios e não unicamente da percepção da excelência do texto. [...] Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc.) É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura. Normalmente nenhum desses critérios é explicitado, uma vez que o discurso da maior parte da crítica é construído a partir da afirmação de uma *imaneente literariedade* (ABREU, 2006, p. 98-99, grifos da autora).

Muito embora essas instâncias de legitimação não entendam que a definição de literatura “não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico” e selecionem “o que deve ser considerado *Literatura*”, a capacidade de legislar dessas instâncias não é total, pois muitos ignoram ou fazem questão de ignorar o que se passa nas academias, escolas e universidades. Assim, a “Grande Literatura” convive com outras literaturas, “de menor prestígio, mas de grande apelo” e a escola tende a dar as costas e estigmatizar o gosto das pessoas comuns, aproximando-se da opinião dos intelectuais (ABREU, 2006, p. 109). Ao fazer essa opção, a consequência é evidente.

Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura, excluem-se, das preocupações escolares, objetos e formas de ler distintos, embora majoritários. Se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos – em sua ingenuidade e falta de preparo, em sua preguiça. Se as pessoas leem *best Sellers*, o problema também está nelas – em sua ignorância e falta de refinamento (ABREU, 2006, P. 110, grifos da autora).

Abreu esclarece, ainda, que seu posicionamento é em favor de que “se abra a mão da tarefa de julgar o conjunto de textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada” (ABREU, 2006, p. 110-111). Portanto, os livros que os alunos apreciam podem e devem ser discutidos em sala, levando em consideração sua finalidade e condições de produção. A autora salienta que *não propõe o abandono do cânone*, mas “que se garanta o espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro” (ABREU, 2006, p. 111). Assim a literatura pode ser um caminho para alteridade – de temas, de modos de expressão, de maneiras de avaliar – pois todos os povos contam histórias, mas o fazem de um jeito próprio e apreciam suas produções de modo peculiar.

Alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e para estudar literatura. A literatura erudita

pode interessar comunidades afastadas da elite cultural, não porque devam conhecer a *verdadeira* literatura, a *autêntica* expressão do que de *melhor* se produziu no Brasil e no mundo, mas como forma de compreensão daquilo que setores intelectualizados elegeram como as obras imaginativas mais relevantes para sua cultura. Do mesmo modo, pode-se estudar e analisar os textos não canonizados, o que para alguns significará refletir sobre sua própria cultura e para outros, o conhecimento das variadas formas de criação poética ou ficcional (ABREU, 2006, p. 112, grifos da autora).

Essas concepções, de Compagnon (2009), Candido (2011) e Abreu (2006), acerca da literatura confirmam a importância do letramento literário, pois

[...] é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que ela cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] (COSSON, 2014, p. 17).

Para Michelletti (2000), abordar o letramento literário é perseguir a formação do “leitor crítico”, que não apenas decifra, mas mobiliza conhecimentos e é co-enunciador e sujeito do processo de leitura. Reiteramos que, por compreendermos a importância da formação do leitor crítico e da “mudança de rumos” no trabalho com o texto literário, é que abordaremos a literatura de cordel, visando conduzir os alunos à valorização de aspectos formais e linguísticos da linguagem poética e literária e demonstrar seu valor e contribuição para a cultura brasileira. Para atingirmos esse objetivo, selecionamos duas obras para análise e, a partir dela, elaboramos uma “sequência expandida de leitura”, segundo as sugestões de Rildo Cosson (2014).

Os passos metodológicos seguidos para a formulação dessas atividades de leitura orientada foram os seguintes: a) levantamento bibliográfico dos textos referentes aos gêneros literários e sua ampliação para o conceito de gêneros discursivos; definição das principais características da estrutura composicional, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos conto filosófico e cordel; estudo das concepções de intertextualidade e transtextualidade para compreender as relações existentes entre as obras que compõem o *corpus* de análise; b) levantamento bibliográfico acerca das etapas de leitura e dos passos da “sequência expandida de leitura”; c) análise do cordel em comparação com o conto filosófico; d) produção da sequência básica de leitura para o 7º ano do EFII.

Destinamos o primeiro capítulo deste trabalho à teoria que subsidia nossa pesquisa. Segundo Kleiman (2007), a partir do momento em que o professor define que o objetivo de sua ação pedagógica será o letramento do aluno – em nosso caso o literário –, o movimento será da prática social para o conteúdo e “a prática social é possível quando sabemos como agir

discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Os gêneros são, portanto, unidades importantes no planejamento: é o conhecimento ou a familiaridade com esses “elos da cadeia comunicativa” que permitirá que os alunos realizem atividades e assim o educador poderá guiá-los “na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos, ou da língua, ou das palavras que os formam” (*Idem*, p. 4).

Iniciamos, então, pela conceituação dos gêneros literários – e as diferentes concepções e formas do lírico, épico e dramático –, apresentada por Aragão (1985). Em seguida, tratamos da expansão dessa concepção clássica para a conceituação de gêneros do discurso, através das leituras realizadas por Brait (2007) e Machado (2007) sobre a teoria sociodiscursiva de Bakhtin (2003). Na sequência, abordamos os gêneros discursivos a que pertencem os enunciados que constituem o nosso *corpus* de análise, literatura de cordel e conto filosófico: traçamos o percurso histórico e características composicionais do cordel, a partir dos estudos de Abreu (2006), Brandão (2011) e Marinho e Pinheiro (2012); apresentamos algumas considerações acerca do gênero conto, feitas por Cortázar (2013) e Bosi (1989); abordamos os contextos de produção das obras – pois, como salienta Kleiman (2007, p. 2), “os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e escrita, como práticas discursivas com múltiplas funções e inseparáveis do contexto em que se desenvolvem” –, através das biografias de seus escritores e ilustradores. Destinamos a conclusão do capítulo à abordagem das teorias extensivas sobre intertextualidade – a partir da conceituação de Kristeva (1954) e dos estudos de Jenny (1979), Nitrini (2000) e Samoyault (2008) – e à concepção de transtextualidade e sua tipologia, estabelecida por Genette (1989).

No segundo capítulo, fazemos a análise de *O Pequeno Príncipe* (1943/2009) e *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015). Buscamos definir, a partir das categorias hipertextuais descritas pelo autor de *Palimpsestos* (1989), como se dá a transposição do conto filosófico para sua versão cordelizada. Para analisarmos e compararmos o projeto gráfico das duas obras, partimos das considerações de Camargo (2003) sobre o função e importância da ilustração e das categorias hiperestéticas, também definidas por Genette (1989). Na sequência, abordamos as obras ao longo das etapas de leitura descritas por Cosson (2014), Michelletti (2000) e rediscutidas por Corsi (2015). Nelas, além dos estudos sobre a transtextualidade, enfocamos os pilares que, segundo Bakhtin (2003), constituem os elementos do enunciado – “conteúdo temático”, “estrutura composicional” e “estilo”.

Após a análise, apresentamos, no terceiro capítulo, a “sequência expandida” elaborada para a leitura e letramento literário, a partir da abordagem comparativa das duas obras. A

proposta didática será destinada a educandos do 7º ano Ensino Fundamental II e compreende atividades orientadas de leitura que seguem os passos sugeridos por Cosson (2014) para a formulação de uma “sequência expandida de leitura”: a “motivação” – três opções de aplicação –, a “introdução”, a “leitura”, dois “intervalos de leitura”, a “primeira interpretação”, duas “contextualizações” – poética e temática –, a “segunda interpretação” e a “expansão”.

Acreditamos que, a partir das atividades propostas, os alunos poderão reconhecer características estilísticas, composicionais e temáticas, tanto em textos poéticos quanto em outros gêneros discursivos. Desse modo, aprenderão a valorizar a linguagem plurissignificativa e intertextual da literatura, que, ao procurar traduzir a complexidade do homem, pode humanizá-lo, conduzi-lo ao encontro com o outro e consigo mesmo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos os gêneros discursivos analisados neste estudo. Primeiramente, apresentamos as concepções de gêneros literários que antecederam à teoria sociodiscursiva, preconizada por Mikhail Bakhtin (1895-1975), da qual tratamos na sequência. Após nos determos nas postulações do teórico russo, o enfoque é dado aos elementos que constituem, especificamente, os gêneros discursivos conto e cordel. Por fim, apresentamos a biografia dos autores e ilustradores de *O Pequeno Príncipe* e *O Pequeno Príncipe em Cordel*, para contextualizarmos as obras. A abordagem que segue é, portanto, fundamental para a elaboração da “sequência expandida de leitura”, em que culmina esse trabalho.

2.1 GÊNEROS LITERÁRIOS

Em seu artigo *Gêneros literários*, que faz parte do *Manual de Teoria Literária*, organizado por Rogel Samuel, Maria Lúcia Aragão (1985) explica que a palavra gênero vem do latim *genus-eris* e significa tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração. Segundo a autora, por gêneros literários entende-se que “toda obra literária se origina de uma determinada época e de uma determinada cultura, isto é, é gerada num certo tempo e num certo espaço, filiando-se a uma determinada classe ou inaugurando através de um conjunto próprio de regras” (ARAGÃO, 1985, p. 64). O que se questiona é se essa filiação não exigiria a obediência cega a uma série de normas preexistentes, “ou a matrizes atemporais, ou se ela pode adaptar e acrescentar a si mesma outras normas próprias do tempo ou do momento cultural em que brota” (*Idem*, p. 64). Outro ponto que gera polêmica é concernente à possibilidade de uma obra pertencer a mais de um gênero.

Ao longo da história da construção desse conceito, teóricos adotaram posições extremas, alguns defendendo a tese da imutabilidade dos gêneros, outros propondo a libertação desses modelos, defendendo a liberdade criadora. Houve ainda os que entendiam que os modelos primitivos teriam a função de orientar a compreensão do leitor para a sua apreciação da obra e os concebiam como formas abertas ao diálogo com várias épocas. Há, entretanto, um consenso: é importante que se conheça as regras que deram origem aos diversos gêneros, pois elas traduzem os ideais estéticos então vigentes (ARAGÃO, 1985, p. 64-65).

Não há empecilhos para que se considere a existência de certas convenções estéticas que uma determinada obra segue, pois, embora todo artefato artístico tenha sua autonomia de criação, não está isento de influências da cultura de seu tempo e de épocas anteriores. Há que

se estar alerta para reconhecer e acolher as novas possibilidades criadoras que podem vir a fazer parte da família dos gêneros literários, fugindo a uma tolhedora armadilha:

É de capital importância frisar que a obra literária, sendo um organismo formado de múltiplos aspectos, onde se articulam elementos morfológicos, sintáticos, semânticos, imagísticos, simbólicos, fônicos, rítmicos, etc., que articulados a outros aspectos particulares aos gêneros dos quais participa mais intimamente, não pode ser reduzida a um mero catálogo de regras apriorísticas (ARAGÃO, 1985, p. 65).

A nova visão crítica do século XX se preocupou mais com o conhecimento intrínseco da obra, o que enriqueceu o estudo dos gêneros literários. Desse modo,

[...] agora se pode ter liberdade de compreendê-los em toda a sua importância e substancialidade, e em sua utilidade na elucidação de certos comportamentos estéticos sem a preocupação de aceitá-los através de uma visão compartimentada e empobrecedora da obra literária. Que o estudo de gêneros literários sirva de meio para se chegar à compreensão global da obra, mas não de princípio norteador de um conhecimento que se queira mais totalizante (ARAGÃO, 1985, p. 66).

A autora se detém, então, na conceituação historiográfica dos gêneros, remetendo-se, primeiramente, a Platão (427/428 a. C. - 348/347 a. C.) que – nos livros III e X da *República* – estabelece três categorias para os gêneros literários: poesia épica, poesia dramática e poesia lírica. Essa tripartição, presente no livro III, leva em consideração o grau de imitação (*mimésis*) em relação à realidade. A poesia dramática era a que imitava os homens em ação. A poesia lírica não imitava a ação, por ser mais subjetiva. A poesia épica era mista, pois usava tanto o diálogo, quanto a narração. Já no livro X, Platão não considera mais essa divisão a partir da *mimésis*, pois toda a poesia seria imitação da natureza. A teoria dos gêneros literários elaborada pelo filósofo só pode ser entendida quando articulada ao seu pensamento sobre o “mundo das ideias” e o mundo em que habitamos. Para Platão no “mundo das ideias” existiriam as coisas singulares, imperecíveis e imutáveis. Um artesão ao dar formas a objetos estaria reproduzindo conforme sua habilidade e vontade, estabelecendo um segundo nível de existência das coisas. O pintor operaria num terceiro nível, pois seria um imitador daquilo que o artesão cria. Os poetas seriam como pintores, imitam aquelas formas de segundo nível, conhecem apenas a aparência das coisas. Defensor do pensamento sobre o “Estado Ideal”, Platão propunha que a arte fosse moralizadora, não admitindo que a poesia tematizasse ações nefastas e os desequilíbrios da virtude e vícios. Por conseguinte, condenou os poetas ao desprestígio dentro da *polis* e colocou a poesia numa gradação segundo seu afastamento do real e interesse dos

leitores. Assim, a poesia épica ficou no último grau, já que era a que mais se distanciava da realidade.

Já em Aristóteles (384 a. C - 322 a. C), os gêneros literários encontraram um vasto campo de reflexão. A partir de pesquisas no campo da retórica e da poética, o filósofo reconheceu três gêneros fundamentais: o épico, o lírico e o dramático. Abordou o tema a partir de obras gregas e apresentou uma visão mais aprofundada, constatando a importância do conteúdo e sua função na classificação de uma obra de um determinado gênero. Assim, “o gênero literário é uma determinada forma que deve estar em consonância com o conteúdo e com a maneira como este conteúdo é comunicado ao leitor” (ARAGÃO, 1985, p. 68).

O processo de diferenciação entre os gêneros dar-se-ia pela imitação por *meios* diferentes – técnicas, como a melodia, o ritmo e a métrica; pela imitação de *coisas* diferentes – apresentando, no enredo, homens melhores ou piores do que somos. As tragédias imitavam as façanhas de heróis e a comédia a fraqueza moral e os vícios; pela imitação de maneiras diferentes – apesar de os poetas utilizarem meios comuns como o verso, presente tanto na epopeia quanto na tragédia. Naquela, por exemplo, o verso é uniforme e se apresenta como uma narração e há também diferenças na maneira como, em cada uma, são apresentados o tempo e o espaço em que a ação se desenrola. A métrica utilizada na tragédia se aproximava do tom utilizado na conversação, o que a fazia assemelhar-se à comédia.

Em sua *Epistola ad Pisones*, Horácio – poeta latino (65 a. C. - 8 a. C.) – afirma que cada gênero deveria ter a forma exigida pelos modelos ideais, não se admitindo hibridismos. Segundo a teoria horaciana, a criação literária deveria ter uma finalidade moral e didática e as regras dos gêneros deveriam ser rigidamente respeitadas.

No Renascimento houve o resgate dos modelos aristotélico e horaciano. A poesia deveria seguir os modelos prefixados para alcançar o ideal de universalidade. O conceito aristotélico de imitação foi interpretado como cópia da realidade e não imitação. E os gêneros foram concebidos como cópias dos modelos greco-romanos. Foi nessa época que se estabeleceu, definitivamente, a tripartição dos gêneros, à qual Platão e Horácio tinham feito referências claras, enquanto que Aristóteles só se ocupava da epopeia e do drama. A lírica compreenderia aquelas composições em que o poeta, de maneira formal e subjetiva, apresentava reflexões sobre os acontecimentos.

No Neoclassicismo ou Classicismo Francês (século XVII e início do século XVIII), esses pressupostos renascentistas foram confirmados. Cada gênero possuía seu estilo e objetivos próprios. E, por refletir a ideologia da aristocracia, não se admitia a contestação do poder e pensamentos dessa classe dominante. Assim, no campo literário, serão valorizadas a

epopeia e a tragédia, em detrimento da lírica e da comédia. O grande nome deste período é Boileau (1636-1711), que relacionava a racionalidade a aspectos nobres que deviam orientar a composição poética.

Contudo, havia posições paralelas e divergentes no cenário neoclássico, favoráveis a uma abertura do conceito de gêneros literários. Tem início, então, na França, o debate entre os antigos e os modernos:

Os primeiros, os neoclássicos e árcades, defendiam a preservação das regras greco-latinas e reafirmavam o caráter estático dos gêneros; seus opositores, compostos pelos maneiristas e barrocos, defendiam a valorização de novas formas literárias marginalizadas pelos clássicos. A visão evolutiva dos gêneros concedida pelos modernos é o primeiro passo para a concepção do imbricamento dos gêneros (CORSI, 2015, p. 17).

Esse embate entre antigos e modernos acontecerá até o início do século XIX, quando passa a ser aceita a reformulação do conceito de gênero, admitindo-se o hibridismo e o surgimento de novos gêneros. Essa inovação tem início na Alemanha, em meados do século XVIII, quando surge o movimento *Sturm und Drang* (tempestade e ímpeto), contrário às posições neoclássicas, pois, diferentemente delas, defendia a autonomia de cada obra literária. Abre-se, então, o caminho para a doutrina romântica que “apregoava uma melhor fundamentação teórica sobre o assunto, baseada em elementos intrínsecos e filosóficos” (ARAGÃO, 1985, p. 70).

Uma síntese das ideias vigentes é apresentada por Victor Hugo (1802-1885) no prefácio de sua obra *Cromwel*, de 1827. Para os românticos, a verdade e a beleza residiam na síntese dos contrários, na autonomia da obra. Valorizava-se, dessa forma, as que apresentavam inovações formais, hibridismos ou as desconhecidas, como o drama, a tragicomédia e o romance.

Na segunda metade do século XIX, o positivismo, o naturalismo e o darwinismo influenciaram toda a cultura europeia. O crítico Brunetière (1849-1906) tentou reabilitar o conceito de gêneros, comparando-os a “organismos vivos, com nascimento, crescimento, morte ou transformação” (ARAGÃO, 1985, p. 70). Nessa concepção, os gêneros literários seriam suplantados por outros mais vigorosos, como a tragédia clássica teria sucumbido ante o drama romântico, como no domínio biológico algumas espécies mais fracas desaparecem e dão lugar a outras mais vigorosas.

Já a *Estética* (1902), de Benedetto Croce (1866-1952), opõe-se a essa teoria. Segundo o crítico, “não se pode distinguir e dividir a unidade instituição-expressão, que está no processo criador. Os gêneros, se concebidos como formas modelizadoras, aprisionariam a criação e

fragmentariam a totalidade da obra” (ARAGÃO, 1985, p.71). A crítica não deveria tentar normatizar a obra e, sim, considerar seu valor pela amplitude de sua expressão.

Teóricos modernos como Warren (1903-1995) e Welleck (1889-1986), não contrariam a doutrina aristotélica, mas lhe acrescentam novos princípios.

Gêneros literários, segundo esses autores, representam uma soma de artifícios estéticos que modelam as obras literárias e atuam tanto sobre a forma exterior (métrica, ritmo, rima, etc.), quanto sobre a forma interna (atitude, tom, propósito, assunto). [...] Os gêneros são instituições que exercem certa pressão sobre o escritor, assim como também por ele são modificados. Essas convenções, por assim dizer, servem para ordenar e classificar as obras, tornando-as mais aptas a serem apreendidas pelos leitores (ARAGÃO, 1985, p.71).

Emil Staiger (1908-1987), em *Conceitos fundamentais da poética* (1946) – mencionado por Aragão (1985) – propõe “o estudo dos gêneros através da captação da “essência” dos três estilos básicos: o lírico o épico e o dramático” (ARAGÃO, 1985, p.71). Objetivando comprovar a presença da essência do homem na criação poética, Staiger (1946) associa o lírico com o passado – recordação –, o épico com o presente – memorização – e o dramático com o futuro – tensão. Os gêneros poéticos participam dos três momentos, assim como o homem é fruto dos três tempos em sua trajetória existencial. Ao concluir dessa forma, o autor admite a possibilidade de uma visão mais ampla: “Uma obra tanto será mais completa quando todos os gêneros dela participarem, e que, para classificá-la dentro do quadro dos gêneros, devemos levar em consideração apenas a sua maior filiação à essência de algum dos gêneros fundamentais” (ARAGÃO, 1985, p. 72).

Na esteira desse raciocínio, Aragão nos apresenta uma tentativa moderna de sistematização dos gêneros literários, segundo a qual os gêneros poderiam ser classificados em ensaístico, narrativo, dramático e lírico, para, na sequência, voltar a tratar das especificidades dos gêneros segundo a tripartição clássica.

No que concerne ao gênero lírico, a palavra que o designa vem do grego *lyrikós*, relativo à lira, instrumento primitivo de quatro cordas. Como a epopeia, tem sua origem nos hinos religiosos e na tradição popular. “A lírica está associada à livre imaginação, onde a emoção supera o pensamento, daí o gênero ser essencialmente polimorfo” (ARAGÃO, 1985, p. 73). Nesse gênero, há duas inspirações distintas: uma pessoal, em que o poeta expõe seus sentimentos e ideias na composição e outra geral, impessoal, em que ele fala em nome de todos, dá voz à alma de sua comunidade.

Na antiguidade, as formas que vigoraram foram: a elegia; a poesia iâmbica e a ode – cuja estreita relação com a música e sua espontaneidade de sentimento e imaginação tornaram-na a mais popular. Uma forma lírica antiga que pode ser classificada como coletiva foi o lirismo coral, presente nas festas e em celebrações de vitórias que afirmavam a força e vitalidade de um povo.

Com o decorrer do tempo, novas formas se desenvolveram, entre elas a égloga latina, o idílio, a balada, o soneto. Já a lírica moderna apresenta uma grande diversidade e liberdade formal. Assim, embora não haja uma fórmula precisa a ser repetida dentro do gênero, algumas características primordiais nos fazem olhar para algumas composições e considerá-las essencialmente líricas: Emil Staiger, (1946) – mencionado por Aragão, (1985, p. 74) –, afirma que “o valor dos versos líricos está na sua unidade entre a significação das palavras”. Já a métrica, como exprime o clima em que vive o poeta, é de grande variação; as composições são curtas para que se expresse, coesa e coerentemente, apenas o essencial. Ao tratar-se da recepção do leitor, a emoção ocupa o primeiro plano, para que, depois, haja a compreensão. Desse modo, o poeta não define, mas insinua. Nesse contexto, a lírica renuncia à lógica gramatical e formal para exprimir a autenticidade do momento. Em tais composições o eu lírico não pode ser confundido com o eu biográfico, pois aquele não está comprometido com a vida, apenas se deixa levar pela existência. Entretanto, pode-se falar de uma nova lírica, cujo estilo promove a junção entre a linguagem culta e a popular, e que, também, vem incorporando temas sociais àqueles extraídos do cotidiano.

Para que se acompanhe a trajetória do gênero lírico, é preciso que se compreenda que não é possível caracterizá-lo a partir de modelos estabelecidos, pois o “conceito de lírico alargou-se, enriqueceu-se, mas restaram algumas marcas essenciais, profundas, irremovíveis que atestam as fundamentais marcas humanas” (ARAGÃO, 1985, p. 76).

O gênero épico se caracteriza, primordialmente, pelo estilo narrativo, “através do qual o poeta narra, descreve e exalta fatos históricos e personagens heroicos. É o estilo mais próprio para traduzir os sentimentos coletivos, dos heróis, dos combates e dos sentimentos” (ARAGÃO, 1985, p. 76). Sua forma mais conhecida é a epopeia – vem de (*epos + poien*), criação em versos longos –, mas, também, houve diferentes formas do épico segundo as épocas, como as canções de gesta da Idade Média, as pequenas narrativas em versos do século XVI, XVII e XVIII, as epopeias românticas e poemas narrativos, como o *Uruguai* (1769) de Basílio da Gama (1740-1795).

Aristóteles dizia que a epopeia “é imitação por meio do metro, de seres de elevado valor moral ou psíquico, que utiliza um metro uniforme e na qual o tempo, diferentemente da tragédia

é ilimitado” (ARAGÃO, 1985, p. 76). O metro primitivo da epopeia era o hexâmetro dactílico (seis medidas semelhantes ao dedo: uma sílaba longa e duas breves), que foi substituído pelo decassílabo nas épocas medieval e renascentista.

Toda narrativa épica é formada por descrições e comparações; o narrador épico se distancia da matéria narrada, que está associada ao passado. Conforme apontou Emil Staiger (1946) – citado por Aragão (1985, p. 77) –, o épico está ligado à re-memorização (lembrar de novo), enquanto o lírico está ligado ao presente e à recordação (sentir de novo).

O objetivo desse tipo de narrativa é mostrar esclarecer e tornar plásticos os episódios e as cenas. Por esse motivo a linguagem épica não sugere, e sim esclarece, apresentando tudo como um acontecimento vivo. Dirige sua vista para fora, para o mundo exterior de onde busca fonte de inspiração. Staiger chega mesmo a refletir sobre o pavor épico do escuro ou da morte, da obscuridade e da noite e o triunfo da luz em toda a dimensão. Assim como o lírico provou [*sic*] a seu parentesco com a música, o épico o tem com as artes plásticas (ARAGÃO, 1985, p. 78).

Essa clareza que é característica da linguagem épica é um dos elementos que fazem com que as narrativas de cordel – que podem ser consideradas como pertencentes esse gênero – sejam mais bem recebidas pelos alunos do que as composições líricas, plenas de sugestões. Observamos em sala de aula que ao voltar-se “para fora”, para o mundo concreto, as narrativas de cordel despertam um maior engajamento para leitura. Outro fator que auxilia nessa adesão à leitura é o fato de serem composições mais simples, diferentes das primeiras obras épicas que, segundo Aragão (1985, p. 78), apresentavam “rigidez formal”.

Epopéias de grande extensão, compostas em épocas posteriores, seguiram princípios originários. Os heróis épicos possuem extremadas qualidades, como nobreza, destreza nos combates, astúcia, religiosidade ou beleza, pois representam os arquétipos da imaginação humana. A presença do maravilhoso, com a atuação dos deuses e fatos sobrenaturais necessários à resolução de problemas, é outra característica importante. O passado remoto é desvelado sob forma de lenda nacional, o que determina a absoluta distância épica, tanto no que diz respeito às peripécias e aos heróis, quanto em relação ao julgamento que recaia sobre eles. O homem épico não possui iniciativa linguística, os próprios deuses falam como humanos; os heróis não possuem iniciativa, pois o destino já definiu a sua trajetória.

O gênero dramático engloba aquelas obras em que os caracteres e as emoções são imitados através das personagens em ação – drama significa, etimologicamente, ação –, que encontra sua plena realização em um palco e em um tempo restrito à sua representação, apoiada por recursos necessários à transmissão da mensagem para o público. O ritmo cênico tem por

objetivo chegar ao desfecho da história e o autor dirige a atenção do público através da tensão que, segundo Emil Staiger (1946) – citado por Aragão, 1985, p. 80 –, é a essência do gênero dramático.

Segundo Aragão (1985), o estudioso suíço alerta que não se pode confundir dramático com teatral. O gênero dramático pode ser encontrado em múltiplas obras literárias que não visam especificamente à representação. O palco é associado ao gênero porque permite uma efetiva conquista dos objetivos dramáticos.

A tensão possui duas características, o *pathos* – que significa sentimento exacerbado, paixão, que leva o autor dramático a comover e arrebatá-lo através da linguagem – e o problema – algo a ser solucionado, um ponto final a ser atingido. O patético e o problemático unem-se para levar a ação adiante, correspondendo um ao querer e o outro ao questionar. O público participa pela sua identificação em relação ao herói que busca solução e respostas.

Staiger (1946) – citado por Aragão, 1985, p. 81 – dedica especial atenção ao trágico – conceito característico do dramático – para o qual apresenta a seguinte definição: “[...] quando se destrói a razão de uma existência humana, quando uma causa final e única cessa de existir, nasce o trágico. Dito de outro modo, há no trágico a explosão do mundo de um homem, de um povo, de uma classe” (STAIGER, 1946, p. 147, *apud* ARAGÃO, 1985, p. 81). Nesse sentido, não há identificação do uso da palavra com a tragédia, pois o trágico “é uma situação limite em que se rompem todas as normas e anula-se a realidade humana” (STAIGER, 1946, p. 148, *apud* ARAGÃO, 1985, p. 81). O herói trágico é aquele que, embora convicto de seus nobres ideais, esbarra nas imposições do destino, incompatíveis com sua visão idealizada de mundo. Algumas das formas sob as quais se tem representado o gênero dramático são: o dítirambo, o drama satírico, a tragédia e a comédia.

Toda a teoria clássica dos gêneros dizia respeito à definição das formas poéticas. Teoria que se consolidou e seu domínio não teria sido abalado se não surgisse a prosa comunicativa, que exigiu “outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso” (MACHADO, 2005, p. 152). No campo dessa emergência da prosa, inserem-se os estudos que Mikhail Bakhtin (1875-1935) realizou sobre os gêneros discursivos, nos quais considerava não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo. É desse novo parâmetro de análise que trataremos a seguir.

2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS

No capítulo *Gêneros discursivos*, da obra *Bakhtin: conceitos-chave*, Irene Machado (2007, p. 153-154) salienta que os estudos bakhtinianos permitiram que houvesse uma mudança de rota na teoria sobre os gêneros, embora as formulações sobre o dialogismo não se apresentem com essa finalidade. Mesmo assim, elas propõem uma alternativa para a *Poética* (335 a. C. - 323 a. C.), de Aristóteles, pois enfocam a prosa, posta à margem da retórica e da poética, e em cujo domínio Bakhtin situou as interações dialógicas. Seu principal objeto de estudo foi o romance, amálgama de possibilidades combinatórias não apenas de discursos, mas, também, de gêneros.

Ao valorizar esse estudo dos gêneros, o dialogismo descortinou uma possibilidade de compreensão do hibridismo, da heteroglossia e da pluralidade de sistemas de signos de uma cultura. Os gêneros prosaicos propiciam essa “radiografia” porque suas características fundamentais seriam suas contaminações de formas pluriestilísticas. Segundo Machado (2007, p. 153-154),

[...] tal variedade e mobilidade discursivas promoveram a emergência da prosa e o [conseqüente] processo de prosificação da cultura [...] a prosa é uma potencialidade que se manifesta como fenômeno de mediação, que age por contaminação, migrando de uma dimensão a outra.

Nos limites apresentados pela *Poética* (335 a.C. - 323 a.C.), não cabem a mediação, a migração ou a contaminação. Bakhtin (2003) então “insinua” a criação de um novo campo conceitual, a *prosaica*, que Gary Saul Morson e Caryl Emerson (1990) – citados por Machado (2007, p. 154) – conceituaram do seguinte modo: “Longe de incentivar uma mera oposição entre prosa e poesia, como pode parecer à primeira vista, a prosaica abre a possibilidade de constituir um sistema teórico coerente com a produção cultural de um estágio significativo da civilização ocidental.”

A grande transgressão em que se consistiu a prosificação foi o fato de ela instaurar um campo de luta, a arena discursiva, na qual há a discussão de ideias e construção de pontos de vista sobre o mundo. Não houve, portanto, segundo Bakhtin (2003), polarização entre a cultura letrada e a cultura oral. O teórico demonstrou o processo dialógico, a insurreição de uma forma dentro da outra, pois os discursos e processos de transmissão contaminam-se, o que permite que surjam híbridos.

Assim, os gêneros do discurso, “elos reais da cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou na vida” (BAKHTIN, 2003, p. 288), surgem na

esfera prosaica da linguagem. Talvez por isso não tenham sido objeto de estudos sistematizados, ficando livre o caminho para o estudo dos gêneros literários a partir da *Poética* (335 a. C. - 323 a.C.). Entretanto, na perspectiva do dialogismo, a prosaica é a esfera mais ampla das formas culturais e abarca todas as demais. Essas esferas foram dimensionadas, por Bakhtin (2003), no processo dialógico-interativo através da diferenciação entre gêneros primários – da comunicação cotidiana – e secundários – produzidos a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita. Machado (2007) ressalta que Bakhtin (2003) enfatiza que os gêneros secundários, apesar de serem formações complexas, podem sofrer influência dos gêneros primários. Ambas as esferas mantêm contato, modificam-se e se completam. Em sua obra *Estética da criação verbal* (2003), ao tratar da importância do destinatário do discurso na história da literatura e das convenções de apelo aos leitores, Bakhtin salienta que a literatura – esfera que pertence aos gêneros secundários – é a representação da comunicação discursiva primária. Segundo o autor,

[...] a imensa maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas de diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos, etc.). Tais gêneros secundários da complexa comunicação cultural, em regra, *representam* formas diversas de comunicação discursiva primária (BAKHTIN, 2003, p. 305, grifos do autor).

Machado (2007) salienta que o estudo dos gêneros discursivos não deixa de considerar “a natureza do enunciado” na sua diversidade e diferentes esferas de comunicação. Esferas que não são abstrações, mas que se referem diretamente aos enunciados concretos manifestados nos discursos. Introduce-se, assim, uma abordagem linguística centrada na função comunicativa que contrariava tendências até então dominantes como a função expressiva “do mundo individual do falante”. Ao considerar a função comunicativa, Bakhtin (2003) vê a interação falante e ouvinte como um processo ativo em que não acontece mera transmissão de mensagem entre emissor e receptor. Falante e ouvinte interagem num “circuito de responsabilidade”, em que ocupam posições potencialmente intercambiáveis.

Essa “mudança de papéis” dependerá da mobilização discursiva no processo geral da enunciação. Esse vínculo estreito entre enunciado e discurso evidencia uma necessidade

[...] de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas. *Enunciado* e *discurso* pressupõem dinâmica dialógica da troca de sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário (MACHADO, 2007, p. 157, grifos da autora).

Embora o discurso assumo o caráter de diálogo inconcluso, o enunciado é uma manifestação conclusa. Assim, uma totalidade de sentido, uma conclusibilidade interna que atenda às intenções do autor, é condição para a circulação na cadeia discursiva. Essas intenções se realizam em função de uma escolha feita entre as formas estáveis de enunciados. Daí a importância do processo comunicativo, pois é nele e não através de manuais, que se pode adquirir o repertório necessário à enunciação de uma determinada mensagem. Portanto, quanto mais se conhece essas formas discursivas, maior é a liberdade para uso dos gêneros. Vemos aí mais uma postura ativa do usuário da língua na produção de efeitos comunicativos e expressivos, que não podem ser compreendidos fora do enunciado. Os gêneros do discurso não são, portanto, uma forma linguística, mas uma forma enunciativa, que depende do contexto comunicativo e da cultura mais do que da própria palavra.

Como só pode ser dimensionado como manifestação da cultura, o uso dos gêneros discursivos não é uma ação deliberada. Portanto, não podem ser vistos como os gêneros literários – uma modalidade de composição – mas como dispositivos “de organização, troca, divulgação, armazenamento e transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos” (MACHADO, 2007, p. 158). Antes mesmo de serem configurados, os gêneros discursivos são elos de uma cadeia que une e dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagem e não apenas entre os interlocutores.

Em sua revisão da teoria dos gêneros da *Poética* (335 a.C-323 a.C), Bakhtin (2003) realizou estudos sobre a prosaica em nome da interatividade discursiva e reservou as análises sobre o *cronotopo* para as relações espácio temporais das representações. Ambos os aspectos são fundamentais no estudo dos gêneros ao se substituir a visão poética de mundo pela prosaica. O gênero adquire uma existência cultural, manifestando-se nela como “memória criativa”, em que estão presentes não só as conquistas das civilizações, como, também, as descobertas importantes sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço. O *cronotopo* ao tratar “das conexões essenciais de relações temporais e espaciais assimiladas artisticamente pela literatura [...] nos faz entender que o gênero tem existência cultural, eliminando, portanto, o nascimento original e a morte definitiva” (MACHADO, 2007, p. 159).

Os principais pontos da abordagem cronotópica seriam: a) as obras são fenômenos marcados pela mobilidade no tempo e no espaço. Elas vivem num grande tempo, pois rompem os limites do presente, reportando-se tanto ao passado quanto ao futuro; b) a cultura não é um sistema fechado em suas possibilidades. Mesmo aqueles sistemas distantes temporalmente, nunca são “coisa do passado”, pois sempre têm algo a dizer sobre o presente; c) Para

compreender um sistema cultural, há necessidade de um olhar extraposto. O observador enxerga melhor a cultura alheia ao se colocar em um ponto de vista exterior – extraposição. É aí que surge o diálogo, a compreensão responsiva. Bakhtin (2003) entende que uma linguagem é sempre uma imagem criada pelo ponto de vista de outra linguagem; d) “As possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto às possibilidades de uso da língua. Os gêneros discursivos criam elos entre os elementos heterogêneos culturais” (MACHADO, 2007, p. 159-161).

Nessas infinitas possibilidades do gênero discursivo, “enquanto elo de uma cadeia complexamente organizada”, compreendemos todo esse cenário em que múltiplas linguagens se combinam, fundem-se, atendendo às necessidades culturais. Desse modo, percebemos que, como assevera Machado (2007), Bakhtin (2003) foi muito além da contestação da teoria de gêneros:

Se, inicialmente, as formulações que [sic] Mikhail Bakhtin sobre os gêneros discursivos foram apresentadas com uma contestação à *Poética* de Aristóteles, às breves referências ao processo de prosificação da cultura, ao circuito de responsabilidade, à imersão no grande tempo da cultura e ao cronotopo mostram o compromisso do teórico com o conhecimento da linguagem como manifestação viva das relações culturais (MACHADO, 2007, p. 163).

Nesse comprometimento com o conhecimento da linguagem, Bakhtin (2003) demonstrou como um elemento tido como individual, particular e subjetivo, é um dos conceitos centrais do dialogismo: o “estilo”. Beth Brait (2007) percorre várias obras do Círculo de Bakhtin² para mostrar como esse conceito vai se construindo no pensamento bakhtiniano. Até a publicação de *Os gêneros do discurso* (2003), as referências ao estilo diziam respeito somente à arte, campo privilegiado pelos estudos estilísticos. A partir desse texto, escrito em 1952 e 1953, Bakhtin vai redirecionar essa percepção. Os gêneros discursivos transitam por todas as atividades humanas e devem ser pensados a partir de formas de composição e estilo.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as

² O Círculo de Bakhtin é uma escola do pensamento russo do século XX, centrada na obra de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). O círculo abordou filosoficamente as questões sociais e culturais decorrentes da Revolução Russa e de sua degeneração com a ditadura de Stalin. Seu trabalho centrou-se em questões de relevância para a vida social em geral e para a criação artística, analisando, em particular, a maneira como a linguagem registra os conflitos entre grupos sociais. Foram membros desse Círculo de discussão: Matvei Isaevich Kagan (1889-1937); Pavel Nikolaevich Medvédev (1891-1937); Lev Vasiliech Pumpianskii (1891-1940); Ivan Sollerlinsk (1902-1944); Valentin Nikolaevich Volochinov (1895-1936); entre outros (BRANDIST, 2009, s. p., *apud* BARBOSA; ROJO, 2015, p. 39).

finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais fraseológicos ou gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua estrutura composicional. Todos esses três elementos – *o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional* – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos nossos).

Ao postular que os três elementos constitutivos dos gêneros discursivos estão indissociavelmente interligados, Bakhtin (2003) demonstra como o estilo pode ser analisado segundo a perspectiva dialógica, como salienta Brait (2007, p. 89):

Ao afirmar que o estilo está indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais, observa-se que o autor retoma o que já estava indiciado no texto *O discurso na vida e o discurso na arte*. Vai considerar que o estilo depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro etc.

Ao concluir suas considerações sobre o estilo na perspectiva dialógica, Brait (2007) reitera a concepção bakhtianiana de que, em se tratando do linguístico, nenhum aspecto pode ser abstraído dos propósitos comunicativos da linguagem:

[...] concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margem a muito mais do que a simples busca de traços que indiciem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e a ela são submetidos (BRAIT, 2007, p. 98).

Tomando como base essa perspectiva sociointeracionista, dialógica, analisaremos dois textos pertencentes a gêneros do discurso distintos – a literatura de cordel e o conto –, atentando para questões concernentes aos pilares constitutivos dos gêneros – “conteúdo temático”, “estrutura composicional” e “estilo”. Trataremos agora das especificidades desses gêneros que compõem nosso *corpus* de análise.

2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS ABORDADOS NO ESTUDO

Embora se filiem ao gênero épico, devido à predominância de sequências narrativas, a literatura de cordel e o conto apresentam características distintas. Além da sociohistória desses gêneros discursivos, apresentamos aqui as especificidades relacionadas à “estrutura

composicional”, “conteúdo temático” e “estilo”, que serão exploradas na análise das obras selecionadas para esta pesquisa.

2.3.1 Literatura de cordel

Uma das obras analisadas nesse estudo é *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), uma transposição do clássico de Antoine de Saint-Exupéry, publicado em 1943, para a literatura de cordel. Gênero híbrido, narrativa em versos, o cordel tem sua origem em um tempo anterior à prosificação da cultura – ligada, sobretudo, à tradição oral da Idade Média – “em que a atividade de contar histórias numa comunidade estava presente” (EVARISTO, 2011, p. 119). Com o advento da imprensa e a ascensão do romance, a narrativa oral passa a ser “literatura” impressa. No caso do cordel, há, praticamente, a transposição do oral para o escrito. Assim, ele se constitui como um gênero intermediário, espécie de passagem de uma cultura popular para outra: a da oral para a literária, mantendo, além das marcas da oralidade, algumas de suas características originais:

Em termos atuais, pode-se dizer que o cordel mantém, enquanto narrativa, algumas características de origem, como a função social educativa, de ensinamento, aconselhamento, e não apenas entretenimento e fruição individual. Tem também um sentido agregador, na medida em que, no momento da comercialização – integração à produção industrial –, são contados, oralmente trechos de histórias para o grupo de ouvintes. Muitos consumidores não são alfabetizados, mas mesmo assim adquirem os livretes para que alguém os leia para eles. Por outro lado, o cordel absorveu algumas tendências da modernidade, entre elas a veiculação de informações: alguns fatos do cotidiano passam a constituir, muitas vezes, a sua temática (EVARISTO, 2011, p. 120).

Essas características do gênero – ter função social educativa, além da fruição individual; ser um elemento agregador, socializado também através da oralidade; abarcar as mais variadas temáticas –, possivelmente, sejam responsáveis por sua permanência ou continuidade nos dias atuais, sobretudo na região Nordeste do Brasil.

Segundo Marinho e Pinheiro (2012), “a expressão *literatura de cordel* foi empregada inicialmente por estudiosos de nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras [...], em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 18, grifos do autor). A Academia Brasileira de Literatura de Cordel afirma que o gênero já existia “na época dos povos conquistadores greco-romanos, fenícios, cartagineses, saxões [...] tendo chegado à Península Ibérica (Portugal e Espanha) por volta do século XVI, onde a

literatura de cordel recebeu os nomes de “pliegos suetos” (Espanha) e “folhas soltas” (Portugal) (HISTÓRIA..., 2017). Em Portugal, quando se iniciou a impressão de relatos orais, no século XVI, os folhetos de cordel eram reproduzidos em papel barato, vendidos em feiras, praças e mercados e seus autores pertenciam às camadas médias da população. Muitas vezes eram comprados por pessoa letrada e lidos para um público não letrado, situação reproduzida aqui no Brasil, “onde os folhetos eram consumidos coletivamente” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 19).

A literatura de cordel difundiu-se na região nordeste do país. Devido às correntes migratórias, ela tem se feito presente, nas últimas décadas, em alguns estados do Sul – como Rio de Janeiro e São Paulo. Mas, no nordeste brasileiro, já existiam folhetistas famosos desde 1920.

A comercialização de folhetos começou no final do século XIX, na Paraíba, onde alguns homens pobres e talentosos adquiriram prensas manuais de jornais que já não as usavam para fazer suas publicações. Com essas prensas, montaram pequenas gráficas em suas casas, onde, junto com a mulher e os filhos, transformavam em folhetos os poemas que tinham composto (ABREU, 2006, p. 61).

Nos textos produzidos e reproduzidos dessa maneira rudimentar, observava-se a mistura de elementos da cultura erudita ocidental e de características e particularidades históricas do sertão nordestino, nos quais proliferavam as narrativas envolvendo Lampião e outros cangaceiros famosos.

Os poetas do final do século XIX não ganhavam dinheiro pelas composições, mas pela comercialização dos folhetos,

[...] vendidos em feiras e mercados, nas estações de trem e de ônibus, nas festas nas fazendas e nas casas da cidade. Quando o estoque terminava, o poeta se cansava ou a saudade apertava, voltava para casa para preparar um novo conjunto de folhetos. Em meados do século passado, alguns poetas passaram a ter pontos fixos de venda, expondo seus folhetos (e o de seus colegas) pendurados em varais, espalhados pelo chão ou dispostos em uma barraca (ABREU, 2006, p. 62).

Assim, a recepção popular ao cordel propiciou a abertura de um mercado em que, tanto os cordelistas do XIX, quanto os de meados do século XX, passaram a comercializar e conseguir seu sustento a partir da venda de seus folhetos. Durante esse período, embora a renda do cordelista não fosse baseada nos direitos autorais das composições, a questão da autoria gerava controvérsias e polêmicas, pois muitos autores vendiam suas produções para editores,

havendo até apropriação indevida de alguns textos. Recurso utilizado para garantir os direitos autorais, foi o acróstico, que apresenta o nome do autor na última estrofe das narrativas. “Os problemas relativos à autoria não existem no dia de hoje, mas o acróstico permanece como uma composição poética que caracteriza esse tipo de produção literária” (PINHEIRO; MARINHO, 2012, p. 25).

As imagens de capa geralmente são xilogravuras produzidas por artistas que, como os poetas, sobrevivem graças ao cordel. O uso dessa técnica de impressão não é tão antigo quanto se supõe. Na década de 1920, as ilustrações consistiam em fotos de artistas e clichês de cartões postais. As xilogravuras são utilizadas a partir da década de 1940. Segundo Luyten (1983, p. 257, *apud* MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 45-46), “o início da xilogravura popular na literatura de cordel se deve, sobretudo, à pobreza dos poetas e editores em encontrar clichês de retícula ou outros recursos gráficos para a ilustração das obras”. Esse tipo de ilustração sempre é associado ao cordel, pois

[...] as gravuras talhadas em madeira (imbuiana, cedro ou pinho) possibilitaram aos artistas populares o domínio de todo o processo de edição dos folhetos. Os desenhos acompanham o conteúdo do folheto. A simplicidade das formas, as cores chapadas, a presença de motivos, paisagens e personagens nordestinos, transportam os leitores para o mundo da fantasia imprimindo aos reis, rainhas, criaturas fantásticas e sobrenaturais, características que se aproximam do universo de experiência dos leitores (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 45-46).

Essa simples e funcional forma de impressão passou a ser considerada sinônimo de literatura de cordel. Tanto que os cordelistas da atualidade, além de explorarem, através das xilogravuras, a linguagem não verbal e dela fazerem um elemento de atração e identificação com os leitores, procuram utilizar também, na venda de seu folheto, a modalidade oral da linguagem verbal. O ritual de abordagem ao público segue, atualmente, o mesmo roteiro elaborado no início da difusão do gênero em terras brasileiras – final do século XIX e primeira metade do século XX: ao cantar sua história, o poeta acompanha a reação do público que, como ele, conhece os princípios de composição poética: a “métrica”, a “rima” e a “oração”.

Na “métrica”, são mais populares as sextilhas – estrofes com seis versos – setessilábicas – redondilha maior. São comuns também as septilhas, estrofes com sete versos. No final de cada verso é necessário que se faça uma pausa, sendo malvistas os *enjambements*³. Quanto à “rima”, nas sextilhas obedece-se ao esquema abcbdb – os versos pares rimam entre si. No caso

³ O *enjambement*, também conhecido como encadeamento ou cavalgamento, ocorre “quando um verso apresenta ligação sintática (e de sentido) com o verso seguinte” (GOLDSTEIN, 2003, p. 76).

da septilha, o esquema obedecido é abcbddb – haverá uma rima no segundo, quarto e sétimo versos e outra no quinto e no sexto versos. Na estrutura composicional de *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), há a predominância de sextilhas, que seguem o esquema de rimas convencional para esse tipo de estrofe – os versos pares rimam entre si.

Além da semelhança sonora, as palavras que rimam devem manter uma relação de sentido, como ressalta o poeta Expedito Sebastião da Silva, mencionado por Abreu (2006, p. 68): “Não se pode falar de uma menina perdida na Paraíba e depois colocar o Japão só pra rimar e voltar a falar da menina. Se a rima e métrica forem bem feitas a gente decora fácil e dá gosto. Se estiver difícil de decorar pode ver que o folheto está mal feito.” Além da métrica e da rima, outro princípio observado, o da “oração”, diz respeito à coerência e coesão, à articulação dos fatos de maneira lógica. Nas palavras do poeta Silvino Pirauá de Lima, citadas por Abreu (2006, p. 68-69), “é preciso um roteiro de história desembaraçado e que tenha muitos episódios. Desembaraçado é quando não tem muita complicação nos episódios, quando um não confunde com o outro, divididos. Então se forma a história bonita”. Para que a história seja “desembaraçada”, deve-se evitar o acúmulo de personagens, de tramas e enredos paralelos. Também não é aconselhável que se façam muitas descrições e a inclusão de qualquer elemento que possa desviar a atenção do leitor do fluxo central da ação.

Percebemos nessas premissas, para que uma narrativa seja considerada “bem orada”, como o conto de Saint-Exupéry (2009) apresenta características que favoreceram a sua cordelização. O enredo pode ser considerado “desembaraçado” porque cada capítulo apresenta uma unidade que Limeira (2015) pôde transformar em um episódio. Não existem “muitas descrições” de espaços e personagens porque as ilustrações se encarregam dessas caracterizações. Esses elementos composicionais de *O Pequeno Príncipe* (1943) contribuíram para que a sua transposição para o cordel resultasse em um texto compreensível.

Abreu (2006) conclui que beleza e compreensão são as regras de um bom poema. Para tanto, cita as palavras do poeta Manuel Almeida Filho: “o bom folheto é o de qualquer classe quando bem rimado, bem metrificado, bem orado. Um folheto ruim é quando realmente se lê e não se entende, mal versado, mal rimado, mal orado, não tem oração. Esse pra mim é que é o ruim” (p. 70).

Essas classes a que se refere o poeta são os gêneros da literatura de cordel existentes na atualidade. São eles: as “pelejas” – escritas a partir de modalidades do repente, que consistem em desafios nos quais dois poetas mostram suas habilidades no verso e tentam depreciar o oponente –; os “folhetos de circunstância” – em que se podiam encontrar as últimas notícias e histórias curiosas de assassinatos de famosos ou assombrações que andam pelo sertão –; os

ABCs– poemas narrativos nos quais cada estrofe corresponde a uma letra do alfabeto –; os “romances” – comumente escritos em sextilhas, envolvem heróis em tramas de luta, aventura, humor, amor, mistério e algumas narrativas eram inspiradas em personagens históricas –; o “marco” – modalidade que coloca em xeque a habilidade dos poetas populares, que precisam exhibir seus dotes de versar, rimar e construir temas na literatura de cordel.

Existe também uma classificação segundo o número de páginas. Esse número determinado pela quantidade de folhas de papel, “dobradas em quatro empregadas em sua confecção: uma folha dobrada gera um folheto de oito páginas, duas fazem um de dezesseis, e assim por diante” (ABREU, 2006, p. 62). Na literatura de cordel, o formato – condicionado pela necessidade de se economizar papel, acaba por determinar uma série de questões relativas à composição dos poemas: o autor deve ocupar o número exato de páginas presente no folheto, o que, por sua vez condiciona o número de estrofes da composição – em cada uma cabe cinco estrofes (sextilhas). O número de páginas determina, segundo Evaristo (2011, p. 123), essa outra classificação de gênero dos escritos: o romance – 24, 32, 48 ou 64 –; o folheto – 8, 16, ou 4 –; e a folha volante – avulsa. Essa organização demonstra, segundo Abreu (2006, p. 64-65), que essa literatura não pode ser subestimada, pois revela que “a literatura popular não é simples e espontânea, como muitos dizem. Para ser autor de folhetos não basta ter um jeito especial no manejo das palavras, é preciso associar destreza poética e habilidade comercial – e, em alguns casos, ter domínio das artes tipográficas”. Considerando as duas formas de classificação dos gêneros na literatura de cordel, poderíamos então classificar a obra de Limeira (2015), como um romance, pois é composto em sextilhas, narrando as aventuras de um herói, o Pequeno Príncipe, e apresenta 173 páginas.

Há diversidade de fontes que inspiram a composição dos poemas e a repetição constante de estruturas de enredo. Nesse sentido,

[...] as histórias narradas nos folhetos podem ter diversas fontes: invenção do autor, folclóricas, originárias de poetas que as versificam. Nelas percebe-se a constante repetição de determinada combinação, pela qual um herói, após muitos obstáculos e sofrimentos, sempre terá uma recompensa e um final feliz (EVARISTO, 2011, p. 123).

Através da transformação de notícias, filmes, telenovelas e peças teatrais em versos e das referências a passagens bíblicas ou a clássicos, como o shakespeariano *Romeu e Julieta*; *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco; *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas; *O Corcunda de Notre dame*, de Vitor Hugo.

Os enredos dessas histórias despertaram interesse, mas foram modificados para se acomodarem às modificações poéticas, para que algumas centenas de páginas coubessem em algumas dezenas de estrofes. Outras adaptações mais drásticas dizem respeito a passagens do enredo que são inadequadas à estrutura cíclica convencionalizada pelo cordel – como no final da obra de Vitor Hugo, em que se faz com que Phebo e Esmeralda terminem juntos e felizes, ao invés de ela ser morta e ele casar-se com outra – e em que, embora mantenha fiel ao enredo, o autor deixa claro que discorda do comportamento do herói – como na obra de Shakespeare, em que o fato de Romeu colocar seus sentimentos acima dos valores familiares são censurados pelo narrador (ABREU, 2006, p. 71-73). Limeira (2015) segue a tradição de adaptação de clássicos da literatura, mas em se tratando do conteúdo temático, percebemos que não há alterações no enredo em relação à obra-mote, de modo que, nas suas palavras, é mantida “a essência” da obra de Saint-Exupéry (LIMEIRA, 2016).

Na literatura de cordel é recorrente o elemento mágico, os heróis sempre contam com ajuda sobre-humana para resolver grandes conflitos. Esse aspecto pode ser observado em *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015). Como no conto filosófico de Saint-Exupéry (2009), o narrador, após sua aeronave sofrer uma pane, cai no deserto do Saara e encontra um príncipezinho vindo de outro planeta. Esse pequeno príncipe partira numa viagem interplanetária, para fugir dos problemas de relacionamento com sua Flor, com a ajuda de pássaros selvagens “que passavam por ali” (LIMEIRA, 2015, p. 67) – asas brancas, segundo a ilustração de Vladimir Barros.

A já mencionada estrutura cíclica pode ser observada em vários folhetos e romances: “1) uma situação inicial de equilíbrio; 2) a degradação da situação; 3) a constatação do desequilíbrio; 4) a tentativa de resgate do equilíbrio da situação inicial; 5) volta ao equilíbrio inicial” (EVARISTO, 2011, p. 124). Essa estrutura, em *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), é equivalente aos elementos da narrativa de *O Pequeno Príncipe* (1943), como demonstraremos mais adiante na análise da obra feita durante as etapas de leitura.

Na literatura de cordel produzida atualmente, percebe-se ainda, em se tratando dos elementos temáticos, a forte presença religiosa. Vários folhetos e romances adquirem, por vezes, o papel de propagadores da moral cristã, conservadora no que diz respeito a hábitos, costumes e, sobretudo, deveres femininos. Outra característica dessa literatura é o chamado esquema folhetinesco, em que o final da narrativa muitas vezes chama o leitor para a continuação daquela história na forma de outro livreto. Assim, os cordéis encontram leitores e entusiastas do gênero desde o final do século XIX até os dias atuais.

Trataremos, a seguir, do gênero textual a que se filia a obra-mote adaptada para a narrativa de cordel que analisaremos: o conto.

2.3.2 Conto

A obra de Josué Limeira (2015) é uma transposição de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry, publicado em 1943, para a literatura de cordel. Embora não tenhamos encontrado estudos que se ocupem da classificação do gênero discursivo a que pertence a obra de Antoine de Saint-Exupéry, nossas leituras nos levaram a considerá-lo um “conto filosófico”. Trataremos primeiramente das considerações de estudiosos do gênero acerca do conto e, na sequência discorreremos sobre a segunda classificação – “filosófico”.

Segundo Maria Lúcia Aragão (1985, p. 84) “o conto é definido como sendo uma forma narrativa em prosa, de pequena extensão”. Entretanto, não é apenas pelo número de páginas que se pode reconhecer um conto, pois esse gênero discursivo, segundo Alfredo Bosi (1989), possui um caráter plástico, podendo assumir várias formas, o que “já desnor-teou mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma-conto no interior de um quadro fixo de gêneros” (1989, p. 7). A narrativa de curta extensão, segundo o autor mencionado, “condensa e potencia no seu espaço todas as formas de ficção” (1989, p. 7) e constitui, hoje, um “poliedro⁴ capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária” (1989, p. 21).

Para Julio Cortázar (2013) – escritor e crítico literário argentino –, há a necessidade de que se defina o que vem a ser um conto: “Enquanto os contistas levam adiante sua tarefa, já é tempo de se falar dessa tarefa em si mesma, à margem das pessoas e das nacionalidades” (2013, p. 150). Entretanto, o autor tem consciência de que conceituar esse “poliedro da vida real e imaginária” é uma tarefa das mais desafiadoras, pois o conto é “de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado pra si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 2013, p. 149). Cortázar faz, então, uma tentativa de definição para esse gênero:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa

⁴ Poliedro é um sólido geométrico que possui muitas faces. Assim, como Cortázar, Bosi lança mão de uma metáfora para definir o conto. Como um poliedro, esse gênero discursivo, com seu caráter plástico, pode revelar diversas faces, assumir diversas formas.

categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência (CORTÁZAR, 2013, p. 150).

Lançando mão de metáforas e comparações, Cortázar (2013) compara o conto à fotografia e o romance ao filme. Desse modo, o contista, assim como o fotógrafo, sente “necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que seja significativo” (CORTÁZAR, 2013, p. 151).

O escritor salienta que quase todos os contos escritos por ele pertencem ao gênero fantástico. Ao se referir às produções de contistas que produzem nessa vertente no Brasil – Murilo Rubião e José J. Veiga – Bosi (1989, p. 14) afirma que “o fantástico irrompe [...] como o intruso no ritmo cotidiano; e o evento novo, que poderia soar apenas imprevisto e aleatório, passa a exercer, na estrutura profunda da trama, a função de revelador de um processo inexorável na vida de um grupo [...] ou na vida de um homem”. É o que acontece em *O Pequeno Príncipe* (2009), de Antoine de Saint-Exupéry: a queda de um avião no Saara poderia ser apenas uma experiência adversa para o narrador, se ele não encontrasse nesse deserto “aquele homenzinho extraordinário” que, vindo de outro planeta, transforma sua vida, fazendo-o reaver valores de sua infância.

Cortázar (2013, p. 149) ressalta, entretanto, que “existem certas constantes, certos valores que se aplicam a todos os contos, fantásticos ou realistas, dramáticos ou humoristas”, afirmando que “o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar limite físico” (2013, p. 151), o que vem a ser sua principal marca definidora.

Outra característica importante é a “tensão interna” (ou intensidade), resultado da condensação de elementos da narrativa e que, segundo Cortázar, deve orientar todo o conto. Essa intensidade conferiria ao conto “um certo ritmo interno” estimulando o leitor a prosseguir a leitura provoca a tensão que: “[...] se instala desde as primeiras frases para fascinar o leitor, fazê-lo perder o contato com a desbotada realidade que o rodeia, arrasá-lo numa submersão mais intensa e avassaladora” (CORTÁZAR, 2013, p.231).

Essas noções de ‘limite e tensão interna’ vêm ao encontro da teoria de “esfericidade do conto” também defendida pelo escritor. A “esfera narrativa” é símbolo da estrutura desse gênero – perfeitamente acabada em sua circunscrição, inflada pela tensão interna e pelos limites impostos, assim, os contos “são criaturas vivas, organismos completos, ciclos fechados, e

respiram” (CORTÁZAR, 2013, p. 235). Tal concepção corrobora com as afirmações de Aragão (1985, p. 84-85) sobre o gênero:

A chave para o entendimento do conto como gênero está na concentração de sua trama. O conto geralmente trata de uma determinada situação e não de várias, e acompanha o seu desenrolar sem pausas, nem digressões, pois seu objetivo é levar o leitor ao clímax da história, com o máximo de tensão e o mínimo de descrições.

A autora ressalta que o conto se submete às leis gerais das demais narrativas, como a presença de personagens, de enredo, de tempo e de espaço, etc., mas vai realizar uma seleção rigorosa dos dados a serem apresentados ao leitor: “tempo e espaço geralmente são reduzidos ao mínimo indispensável para a elaboração da trama, assim como são poucos os protagonistas” (ARAGÃO, 1985, p. 85).

Ao falar da origem do conto, Aragão (1985) não faz afirmações quanto à sua gênese, mas diz que se pode considerar que tenha surgido a partir das narrativas religiosas, pequenas histórias sobre a vida de santos ou personagens míticas. Com o tempo essas histórias foram enriquecidas com elementos folclóricos e incrementadas com seres fantásticos, ao gosto popular. Após sua aceitação, o conto se expandiu e elaborou suas próprias leis. Qualquer tema pode ser abordado em um conto, desde que sejam observadas as regras de economia na narrativa e objetividade. A maior fonte de contos populares foi o Oriente.

Em nota introdutória a uma coletânea de contos de Voltaire (1980), Sérgio Milliet salienta que o Oriente estava em moda na Europa desde a segunda metade do século XVII. Como a moda teve continuidade no século seguinte, vemos François Marie Arouet, mais conhecido como Voltaire (1694-1778), produzir contos que seguiam essa tendência para divertimento da sociedade francesa de sua época. Um dos textos do escritor e filósofo francês que foi preservado intitula-se *Zadig ou O Destino*, publicado em Londres, em 1747. Milliet (1980) assevera que *Zadig* pode ser situado em um conjunto de narrativas ou obras inspiradas na moda do Oriente. Mas o crítico brasileiro pontua que Voltaire foi além, “inventou algo novo: o conto filosófico” (VOLTAIRE, 1980, p. 11).

Segundo Aragão (1985), Voltaire é, de fato, um dos criadores do conto filosófico, que abordava assuntos, até então, não contemplados pelo gênero. Embora não tenhamos encontrado um conceito preciso para esse tipo de conto, podemos inferir que esses assuntos a que se refere Aragão (1985), como a própria designação indica, sejam de cunho filosófico, tratando de questões da existência humana. Em *O Pequeno Príncipe* (1943/2009), os conteúdos temáticos – que abordam questões de relacionamento amoroso, amizade, imperfeições e equívocos da

vida adulta, necessidade de resgate de valores da infância –, podem ser considerados existenciais. Em se tratando da estrutura composicional, vemos também similaridades entre a obra de Saint-Exupéry e o conto *Zadig* (1747).

O enredo do conto voltairiano nos apresenta um jovem, “cuja boa índole se aprimorara com a educação” e que “era o mais sábio possível, pois procurava viver entre os sábios” (VOLTAIRE, 1980, p. 15). *Zadig* se torna conselheiro do rei Moabdar, da Babilônia, e enfrenta forte oposição de invejosos, mas o real conflito se instaura quando a esposa do rei, Astarteia, apaixonou-se por ele e, por ser uma mulher de imensa graça e beleza, tem sua afeição correspondida. Ambos decidem sufocar a paixão, mas Moabdar logo desconfia e decide matar a rainha e seu súdito. *Zadig* consegue escapar e, em sua jornada por outros países, sua sabedoria atrai favores, mas também fortes dissabores e perseguições. Como passa por tantas adversidades, manifesta inquietações existenciais, questionando a validade da sabedoria e da bondade em um mundo que as deseja, mas as pune tão ferozmente. Maldiz a providência e o destino até aprender com um anjo, pouco antes de findar seus sofrimentos e reencontrar sua amada, que a providência, ainda que por caminhos tortuosos, acaba sempre por estabelecer a justiça.

As desventuras e triunfos de *Zadig* são narrados em terceira pessoa, ao longo de vinte e um capítulos que, embora tenham um fio condutor – a busca do protagonista por sua amada Astarteia – apresentam uma pequena história e temática própria podendo ser compreendidos isoladamente. No capítulo XV, por exemplo, intitulado *O Pescador*, *Zadig* encontra um companheiro de infortúnios que perdera tudo o que tinha. O herói de Voltaire encontra consolo ao conhecer alguém ainda mais infeliz que ele e deseja ajudar o colega de desventuras: “Acorre, detém-no, interroga-o com o ar comovido e animador. A gente acha que é menos infeliz quando não o é sozinho. Mas isso, segundo Zoroastro, não significa maldade; é uma necessidade apenas” (VOLTAIRE, 1980, p. 51). No final do capítulo, *Zadig* dá dinheiro ao pescador e lhe pede que vá rumo à Babilônia, onde pretende reencontrá-lo e restituir-lhe o que tinha. Dessa maneira, na interação com personagens que encontra ao longo da narrativa, *Zadig* vivencia situações que o fazem refletir sobre questões da existência humana.

O mesmo acontece com o Pequeno Príncipe, desde sua saída do asteroide B612. Saint-Exupéry (1943), como Voltaire (1747), organiza sua narrativa em pequenos capítulos, vinte e sete, que apresentam relativa autonomia, pois abordam uma temática específica, relacionadas a questionamentos existenciais – as controvérsias do amor, o materialismo e isolamento da vida adulta. Como em *Zadig* (1747), a questão central da narrativa é a saída de sua terra natal e aventuras que o conduzirão novamente ao lar, com grande bagagem de aprendizado. Pontuamos

também que Voltaire e Saint-Exupéry têm a mesma nacionalidade e que como o filósofo do século XVIII, o escritor de *O Pequeno Príncipe* (1943/2009) apresenta um elemento oriental na narrativa: o encontro entre o Aviador e o Príncipezinho se dá no deserto do Saara – Milliet salienta que a moda oriental, no século XVIII, consistia também em colocar pequenos elementos ou personagens orientais em tramas ou composições. Mesmo que desconsideremos dados que soem como meras especulações, percebemos claras relações entre *Zadig* e *O Pequeno Príncipe*, em se tratando da temática e da estrutura composicional. Portanto, neste trabalho, e em nossa abordagem em sala de aula, trataremos *O Pequeno Príncipe* (1943/2009) como um “conto filosófico”.

Trataremos, agora, dos contextos de produção desse clássico da literatura, escrito por Saint-Exupéry, e de sua versão para a literatura de cordel, composta por Josué Limeira.

2.3.3 Contextualizando as obras

Apresentamos, a seguir, a biografia dos autores e o contexto de produção das obras. O material colhido a partir das pesquisas e entrevistas realizadas foi de fundamental importância na elaboração de alguns passos do material didático a que se destina esta pesquisa.

2.3.3.1 Um aviador-poeta e ilustrador, em tempos de Guerra

Em sua tese *A influência da Segunda Guerra Mundial na produção de Antoine de Saint-Exupéry*, Patrícia Munhoz (2014) se propõe a analisar algumas obras do escritor marcadas pelas experiências do exílio e da Segunda Grande Guerra. Entre os livros abordados, está *O Pequeno Príncipe*, publicado em 1943, durante o tempo em que ficou exilado nos Estados Unidos. A autora salienta que no Brasil Saint-Exupéry é conhecido apenas pela autoria desse clássico, “a partir de uma interpretação estereotipada de que se trata de uma obra específica da literatura infanto-juvenil” (MUNHOZ, 2014, p. 10).

Muito estimado em seu país de origem, várias pesquisas têm sido realizadas em torno do escritor. Entre os que se debruçam sobre a produção exuperiana está Laurent de Bodin Galembert, que também aponta em seu trabalho os equívocos de interpretação em torno de *O Pequeno Príncipe*, depreciado e considerado fútil em tempos de guerra.

Antoine Jean-Baptiste Marie Roger de Saint-Exupéry nasceu em 29 de junho de 1900, em Lyon, na França, o terceiro dos cinco filhos de uma família aristocrática e católica. Seu pai faleceu antes que ele completasse quatro anos de idade, assim o futuro *piloto-poeta* e seus familiares ficaram sobre os cuidados de uma tia, chamada Gabrielle de Trincaud, proprietária

de um castelo em Saint-Maurice-de-Rémens, onde Saint Exupéry passou boa parte de sua infância, período mais feliz de sua vida, ao qual se reporta constantemente em obras como *Pitote de guerre* (1942).

Após estudar em internatos e sofrer devido a uma tentativa frustrada de seguir a carreira naval, ingressou na escola de Belas-Artes de Paris, passando a maior parte do tempo em bistrôs, escrevendo e produzindo caricaturas. Tal atitude o levou a várias dificuldades financeiras, mas uma prima, Yvonne de Lestrage, o acolheu em seu palacete e o apresentou à nata literária parisiense.

Forçado a entrar para o serviço militar da Força Aérea, Saint-Exupéry abandonou a boemia e passou a servir no 2º Regimento da Aeronáutica, em Estrasburgo, em 1921. Embora desejasse ser piloto, a princípio tornou-se mecânico na oficina de aviões. Em dezembro, conseguiu tirar seu brevê e, após um ano, foi promovido a subtenente e designado para o 34º regimento de aviação, em Le Bourget, onde, em janeiro do ano seguinte, sofreu o primeiro acidente grave de uma série de outros que marcaram sua carreira na aviação, temporariamente interrompida por exigência de sua noiva Louise de Vilmorin. Ingressou então em um desestimulante emprego burocrático que o fez decidir ser representante da firma Saurer, vendendo caminhões. Após o rompimento do noivado, Saint-Exupéry passou a ser piloto de linha, período fecundo para seu aprendizado de escritor.

Continuou a frequentar o salão de sua prima e, ao manter contato com Jean Prévost, secretário de redação da revista *Navire d'argent*, teve a oportunidade de publicar, em 1926, *L'aviateur*, fragmento de um texto intitulado *L'Évasion de Jacques Bernis*.

Em 1927, o jovem piloto foi designado chefe de uma base em Cap Judy, uma escala da África Ocidental na linha de Dakar, situada na zona espanhola do Rio do Ouro, uma das zonas mais perigosas sobrevoadas pelo Correio Aéreo. Após dezoito meses, Saint-Exupéry publicou seu primeiro romance, deixou o deserto africano e partiu para Buenos Aires, onde se tornou diretor da Aeroposta Argentina, filial da Aéropostale.

No final de 1930, conheceu Consuelo Suncin, jovem viúva nascida em São Salvador, com quem começou, sete meses depois, uma vida conjugal marcada por separações e reencontros. No mesmo ano de seu casamento, em 1931, lançou o livro *Vol de nuit*. Embora premiado e transformado em filme de sucesso, Saint-Exupéry sofreu duras críticas de seus ex-colegas, que o acusaram de pretensioso, de aproveitar-se da profissão. Por conta disso, Saint-Exupéry só voltou a escrever em 1939, quando lança *Terre des hommes*. Nesse intervalo de sete anos, para complementar sua renda, patenteou invenções, escreveu para o cinema, foi enviado

a Moscou como piloto-jornalista e tentou bater recordes de voos de longa distância, sem sucesso.

Após ser declarada a Segunda Guerra Mundial, o piloto-poeta foi encarregado de fazer fotografias aéreas, atividade que exerceu primeiramente de dezembro de 1939 a 1940 e depois de abril de 1943 até sua morte em julho de 1944. O intervalo foi marcado por um exílio nos Estados Unidos, onde lançou *Pilote de Guerre*, sob o título *Flight to Arras*. Após o sucesso dessa obra, seu editor Curtice Hitchcock lhe propôs que escrevesse um conto infantil antes do Natal de 1942, após tê-lo visto desenhar um menino num guardanapo de restaurante, e ele “aceita a proposta e se dedica integralmente à escrita de seu novo livro *O Pequeno Príncipe*, que será lançado em abril do próximo ano. Na realidade, vivendo em um mundo dilacerado pela guerra, ele se refugia no mundo encantado da infância” (MUNHOZ, 2014, p. 37).

Depois de conseguir voltar à ativa, em 1943, e realizar algumas missões, seu avião foi atingido por um caça alemão, enquanto sobrevoava as regiões de Annecy e Grenoble, em 31 de julho de 1944. Seu corpo desapareceu, mas, cinquenta anos mais tarde, foram encontrados os destroços de sua aeronave e o bracelete com seu nome gravado. O escritor “não vê o final da guerra, não vive a paz da reconciliação, também não pisa em sua pátria e, um pouco como o pequeno príncipe, deixa misteriosamente esse estranho planeta chamado Terra [...]” (MUNHOZ, 2014, p. 187). O autor dos tiros que abateram o avião do piloto-poeta afirmou ter lamentado a morte de Antoine de Saint-Exupéry.

Seu livro mais conhecido, *O Pequeno Príncipe*, foi lançado na França somente em abril de 1946. Muitos estranharam o fato de ter sido escrito durante a Segunda Guerra, fugindo ao estilo das obras até então publicadas pelo autor. A narrativa assemelha-se a um conto de fadas embora, segundo Munhoz (2014), seja de difícil classificação. A autora cita a opinião de Laurente Galembert acerca dessa indefinição quanto ao gênero discursivo a que pertence *O Pequeno Príncipe*:

Para ele, a questão do gênero não é gratuita ou simplesmente acadêmica, uma vez que voltar-se ao gênero é voltar-se para a natureza profunda de uma obra. Ele apóia-se na justificativa de que poucos trabalhos acadêmicos foram destinados a estudar essa obra mundialmente conhecida, que sofre de uma ‘maldição’: ‘[...] de não ser levada a sério por inúmeros críticos e mesmo de ser frequentemente mal ou muito mal vista’ (GALEMBERT, 2002, p. 6, *apud* MUNHOZ, 2014, p. 84).

Conforme já apontamos e justificamos anteriormente, percebemos que tanto a estrutura composicional, quanto os conteúdos temáticos abordados por Saint-Exupéry aproximam sua

narrativa de um conto filosófico. A obra surgira a partir da proposta do editor do escritor para que escrevesse um conto infantil para o natal de 1942. Possivelmente, o mercado editorial sempre buscava repetir o êxito do inglês Charles Dickens e seu *A Christmas Carol* (1842). A “carol” ou canção natalina, tão bem-sucedida na Inglaterra, fora escrita em forma de conto. O francês Saint-Exupéry produz, entretanto, um conto cuja estrutura composicional se assemelha ao *Zadig*, de Voltaire. Além disso, *O Pequeno Príncipe* não pode ser publicado na data prevista e nem pode ser considerado uma história natalina com um final feliz, como o que acontece com o Ebenezer Scrooge, de Dickens, pois, como bem salienta Munhoz (2014, p. 84), “nas entrelinhas da narrativa, vislumbramos um universo infantil revestido de melancolia e solidão, a história de um príncipe exilado de seu pequeno planeta.”

Segundo Munhoz, ao serem consultadas as biografias sobre Saint-Exupéry, antes de o príncipezinho ser o herói do livro, ele já aparecia na vida do autor, desenhado em qualquer papel que surgisse. Os traços ainda não eram bem definidos e, por vezes, o menino aparecia com asas, sobrevoando a terra, em cima de nuvens ou de uma colina. “Assim, esse personagem que já habitava o imaginário do autor, sai de seu interior e é forjado durante a guerra, nas lembranças de criança e se instala na solidão do poeta exilado” (MUNHOZ, 2014, p. 101).

Após ter vendido mais de 142 milhões de exemplares em todo mundo e, no Brasil, mais de dois milhões desde mil 1952, a entrada de *O Pequeno Príncipe* para o domínio público, ou seja, o fato de poder ser publicado por qualquer editora sem o pagamento dos direitos autorais, desde janeiro de 2015, impulsionou, ainda mais, a venda de exemplares. No primeiro semestre desse primeiro ano da liberação, mais de 58 edições foram comercializadas nas livrarias brasileiras, enquanto que, no primeiro semestre do ano anterior, havia 37 disponíveis (FolhaOnline, 2015, s. p.).

A entrada de *O Pequeno Príncipe* para o domínio público, 70 anos após a morte de seu autor, permitiu também ao cordelista Josué Limeira (2015) desengavetar o projeto de produção da versão em cordel da obra francesa, pois os herdeiros de Saint-Exupéry não responderam à solicitação do escritor brasileiro para a adaptação da obra, como nos explicou o poeta pernambucano:

Quando tentei publicar já no começo de 2013, procurei a Editora responsável no Brasil pelos direitos autorais, a mesma me orientou a procurar os responsáveis na França e me deu o e-mail. A conversa foi simples e não houve uma negativa, ou seja, não teve nem um sim e nem um não, houve uma resposta ao primeiro e-mail, onde havia a curiosidade em relação ao gênero em Cordel, mas não passou disso. Tentei um segundo e-mail, mas não houve resposta. Diante disso esperei até o ano de 2015, quando, oficialmente, as

obras de Saint-Exupéry entraram em domínio público depois de completados 70 anos de sua morte (LIMEIRA, maio de 2016).

É do contexto de publicação desta versão cordelizada do clássico francês que trataremos a seguir.

2.3.3.2 O poeta e o ilustrador do "Leão do Norte"

Em *História do Brasil em Cordel*, o brasilianista norte-americano Mark Curran (2003) nos apresenta relatos cordelianos dos eventos mais importantes do século a partir de 1896. Na introdução da obra, o autor explica o porquê de ter dedicado trinta anos de estudos ao cordel, que constatou ser de grande “valor intrínseco como parte da tradição *folclórico-popular*” e “por sua importante influência nos escritores sofisticados da literatura brasileira do século XX” (CURRAN, 2003, p. 11, grifos nossos). Curran (2003) define esse gênero discursivo como “uma poesia *folclórica* e popular com raízes no Nordeste do Brasil” (CURRAN, 2003, p.11, grifos nossos). Após termos já abordado a questão da necessidade de valorização das vertentes populares da literatura, ressaltamos, aqui, a partir da colocação e definição do brasilianista, que o cordel é parte constitutiva importante do folclore nordestino em que escritor e ilustrador de *O Pequeno Príncipe em Cordel* estão imersos.

Em sua obra, *Antologia do Folclore Brasileiro*, Cascudo (1965) faz um levantamento dos principais estudos realizados por folcloristas em nosso país. Um deles, Oscar Nobling (1865-1912), crítico literário alemão naturalizado no Brasil, em seu artigo *Uma página de história da literatura popular (Folclore)*, faz colocações acerca da importância da literatura enquanto manifestação folclórica.

Compreenderão todos os leitores o quanto é interessante o estudo da literatura chamada popular, anônima ou oral? Não faltam os que olham com certo menosprezo essas produções singelas que constituem o romanceiro, o cancionero e a novelística do povo, e que consideram até como contraditório o termo – literatura oral –, desejando reservar o nome de *literatura* àquelas produções em prosa ou verso que são transmitidas pelas *letras*. Porém um tal rigor de nomenclatura nos levaria ao absurdo de excluir da literatura grega a *Iliada* e a *Odisséia*; pois é certo que estas epopeias verdadeiramente populares foram conservadas pela tradição oral exclusivamente, sendo cantadas ou recitadas por rapsodos, durante séculos depois da época que as criou. E ninguém que tem estudado o assunto desconhece o profundo sentimento poético, a força de imaginação e a arte narrativa que não raro transparecem nas obras da literatura popular, qualidades essas que têm provocado os entusiásticos encômios de poetas tais como Molière, Goethe e Almeida Garrett (*Apud*, CASCUDO, 1965, p. 93, grifos do autor).

Outro folclorista presente na antologia de Cascudo (1965), Basílio de Magalhães (1874-1957), ao tratar de “Frevo e Maracatu” (1944), pontua a força do folclore pernambucano:

As criações míticas do Brasil central, por exemplo, ostentam características de pacatez, que as põem em flagrante contraste com algumas do Rio Grande do Sul e de Pernambuco. E isso porque *o Leão do Sul* e *o Leão do Norte* como que foram fadados a baluartes da nacionalidade, surgindo, crescendo e vivendo quer do período colonial, quer após a conquista da nossa emancipação política [...] (MAGALHÃES, 1944, s. p., *apud* CASCUDO, 1965, p. 167, grifos nossos).

Magalhães (1944, *apud* CASCUDO, 1965) argumenta que na dança e nas festividades de Pernambuco – o Leão do Norte – a atuação popular transformou manifestações artísticas vindas de outros países em expressões de regionalidade que acabaram por lhes conferir características totalmente distintas daquelas legadas pelo país de origem. O frevo – metaplasmo de ‘fervo’ –, “que exhibe certidão de nascimento e a do assento batismal na imprensa recifense” (MAGALHÃES, 1944, s. p., *apud* CASCUDO, 1965, p. 168) teria nascido sob “os auspícios da *Vassourinha* de origem lusitana” (MAGALHÃES, 1944, s. p., *apud* CASCUDO, 1965, p. 168, grifo do autor). Em seu Dicionário do Folclore Brasileiro, Cascudo (s. d., p. 414) define frevo como dança de rua e de salão que é “a grande alucinação do carnaval pernambucano. Trata-se de uma marcha de ritmo sincopado, obsedante, violento e frenético, que é a sua característica principal. E a multidão ondulante, nos meneios da dança, fica a ferver”, daí seu nome. Já Maracatu, Cascudo define como sendo “grupo carnavalesco pernambucano, com pequena orquestra de percussão, tambores, chocalhos, gonguê (agogô dos candomblés baianos e das macumbas cariocas), que percorre as ruas, cantando, dançando sem coreografia especial” (CASCUDO, (s. d., p. 552-553). A partir dessa descrição, compreendemos a origem do termo, “apócope de *maracatuba* (*maracá-tyba*), quer dizer muitos maracás, isto é, grande número de violas, guisos ou chocalhos” (MAGALHÃES, 1944, s. p., *apud* CASCUDO, 1965, p. 169, grifos do autor). O Maracatu veio para o Brasil como festividade africana, mas com o passar do tempo, os descendentes procuraram “imitar a sociedade da gente branca” (MAGALHÃES, 1944, s. p., *apud* CASCUDO, 1965, p. 169), rareando sua manifestação, aparecendo somente em folias carnavalescas.

O que houve, portanto, foi simplesmente isto: os africanos, deslumbrados pelas nossas loucuras carnavalescas, quiseram tomar parte nelas com certo aparato, e então, aproveitando tudo quanto lhes foi possível da civilização luso-brasileira, inventaram o cortejo real, em que introduziram algumas sobrevivências do totemismo elementar. Com efeito atabaques, marimbas e

cangas (ganzás?) é que dão ainda feição *africana* ao *maracatu* (MAGALHÃES, 1944, s. p., *apud* CASCUDO, 1965, p. 172, grifos do autor).

Entretanto, em nota, Cascudo (1965, p. 177) afirma que “maracatu não é improvisação carnavalesca de escravos negros para a convergência carnavalesca”, pois ele não está presente em outros lugares em que houve a combinação de “escravaria e carnaval”, pois o “Maracatu é pernambucano e dessa região parte a divulgação”. Percebemos nessas colocações, tanto do articulista quanto do organizador da antologia, a importância do carnaval de Pernambuco, em que vários dos seus elementos conferem identidade ao povo desse Estado. Josué Limeira e Vladimir Barros nasceram em Recife e, como verificaremos a seguir, a efervescência das manifestações folclóricas de Pernambuco marca suas produções artísticas. Desse modo, apresentar aos alunos elementos do folclore nordestino e pernambucano pode lhes fornecer subsídios para que melhor compreendam e interpretem *O Pequeno Príncipe em Cordel*.

Além da justificável abordagem do folclore nordestino, encontramos também nas afirmações de Nobling (*Apud* CASCUDO, 1965) uma justificativa para que, no sul do Brasil ou em qualquer outra região ou país, estudemos a literatura e o folclore de outras localidades. Já salientamos a importância da abordagem da literatura popular, o folclorista afirma ainda que o que daria um interesse particular no estudo da literatura de caráter folclórico, especialmente a oral, é que ela nos revela

relações de intercuro entre povos, às vezes os mais distantes, das quais não fala nenhum documento escrito. É sabido que os contos mais apreciados pelo povo transmigram de uma terra para outra, conservando, com tenacidade admirável, seus traços gerais através de mudanças de tempo, de espaço, de idioma. Assim como temas novelísticos que se contam hoje em línguas européias, têm sido retrçados até a Índia, onde foram apontados em coleções dos primeiros séculos da era cristã [...] (NOBLING, s. d., s. p., *apud* CASCUDO, 1965, p. 94).

Desse modo, o diálogo existente nesse “intercurso entre povos” é parte constitutiva da literatura e confere a ela o caráter universal, cujo reconhecimento pode ser importante instrumento na construção da valorização e respeito a outras culturas. Assim, é importante que os alunos conheçam a literatura popular ou folclórica de outras regiões, ou de outros povos. Em nossa proposta, abordaremos uma obra que é exemplar desse intercâmbio de narrativas entre povos, pois há a transposição de um conto filosófico de origem francesa para as rimas e ambientação nordestina. Sendo assim, após apresentarmos o contexto de produção de *O Pequeno Príncipe* (1943), apresentaremos aquele em que sua versão em cordel foi composta.

A pesquisa de Patrícia Munhoz (2014) nos forneceu os dados necessários para contextualizarmos a publicação do conto filosófico francês. Em se tratando de *Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), embora tenhamos encontrado algumas entrevistas em periódicos e *blogs* que divulgaram seu lançamento, sentimos necessidade de contatar escritor e ilustrador para obtermos maiores informações. Os artistas prontamente se dispuseram fornecê-las, respondendo às nossas indagações sobre suas biografias e também sobre os aspectos que os levaram a conceber e concretizar o projeto de cordelização da obra de Saint-Exupéry. É do material obtido a partir das entrevistas realizadas com Limeira (2016) e Barros (2016) que tratamos na sequência.

2.3.3.2.1 O cordelista

Assim que contatamos o poeta, ele se prontificou a nos enviar sua biografia e foi sucinto:

Josué Limeira da Silva Júnior, escritor pernambucano, nascido em Recife, em 1965. Criador do site *Cordéis do Amor* no Facebook, em que escreve seus cordéis, é formado em gestão de Tecnologia da Informação (TI) pela Universidade Paulista. Funcionário público desde 1988, profissão Analista de Suporte em TI, exerce atualmente o cargo de Gerente de atendimento na Secretaria da Fazenda de Pernambuco. Escreveu e publicou, em outubro de 2015, o livro *O Pequeno Príncipe em Cordel*, uma adaptação do clássico infanto-juvenil, *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry (LIMEIRA, maio de 2016).

Entretanto, parte da pungência poética de sua trajetória biográfica já havia sido captada por Bruna Sarga, do blog ‘Ensaio de Asas’, a quem o autor deixou claro que se considera cordelista por vocação:

Pela raiz nordestina que tenho na alma, perambulei desde criança pelo sertão paraibano e depois em Pernambuco e me identifiquei com este estilo literário poético, engraçado e lírico. Escrevo desde os 12 anos de idade poemas e poesias, mas comecei a escrever cordéis com mais frequência e de forma profissional a partir da criação do site *Cordéis do Amor* no Facebook, isso em 2009. O *Cordéis do Amor* surgiu depois que fiz um cordel falando da minha história de amor com minha mulher e ganhei um concurso cultural promovido pela Rede Globo Nordeste (SARGA, 2015, s. p., grifos da autora).

A partir dessa informação, indagamos o autor quanto à relação do nordestino com a literatura de cordel. O cordelista declarou que teve contato com o gênero em suas “perambulações de criança” pelo sertão de Pernambuco e também através da radiodifusão:

O rádio foi o difusor desta cultura. Eram apresentados programas com violeiros, desafios entre repentistas (mais conhecidos como pelejas) e cordelistas declamando seus cordéis. O contato visual e mais próximo acontecia quando viajávamos para o interior. Em feiras livres ou de artesanato, podíamos ver os artistas e os seus livretos pendurados em cordões, daí o nome cordel (LIMEIRA, junho de 2016).

Limeira dissera a Sarga (2015) que compunha, desde os 12 anos de idade, “poemas e poesias”. Quando lhe perguntamos o que o levou a começar a escrever tão cedo, o poeta respondeu:

A literatura entrou na minha vida através da figura de um professor, o querido Zé Poeta. Nesta época, eu escrevia contos e poesias, o cordel só veio surgir na fase adulta. Como resultado das poesias e poemas, surgiu a música, onde na juventude participei de alguns festivais de música estudantil (LIMEIRA, junho de 2016).

Ao pedirmos para que nos dissesse o que ficou do método de composição daquele poeta-menino, para o amadurecido poeta-cordelista, Limeira declarou que

O conto desapareceu e entrou em cena o cordel, com todo o seu universo de regras e temas, comecei a escrever em sextilhas, septilhas e decassílabos, seguindo rimas e métricas, numa matemática poética incrível. O amadurecimento chega com o planejamento de o que vai se escrever, que público pretende-se atingir, alinhado a uma gestão de tempo para que o projeto livro seja publicado. Uma boa dose de inspiração é sempre uma boa companheira (LIMEIRA, junho de 2016).

Mesmo tendo deixado de escrever contos, o escritor já havia compartilhado conosco a intenção de lançar um livro infantil, não versificado, intitulado *Dona Boca e a revolta do corpo*, com previsão de lançamento para o segundo semestre de 2016. Quisemos saber então qual a preferência de Limeira, como escritor e leitor: obras em prosa ou em verso? Sua resposta foi a de um poeta:

Eu diria que a prosa é um desafio para mim, que já escrevo tanto em versos, um desafio necessário à carreira de quem quer ser um escritor. O gênero em prosa requer mais do escritor, que nessa hora só leva a inspiração e o coração do poeta para dar o tempero especial. Admiro os dois estilos. O cordel se agiganta na oralidade e a prosa na leitura (LIMEIRA, junho de 2016).

Limeira declarou ainda que considera bastante difícil conciliar as atividades burocráticas de gerente de atendimento na Secretaria da Fazenda de Pernambuco e o ofício de cordelista, “gerir o tempo não é fácil, por isso só escrevo nos finais de semana ou à noite”

(LIMEIRA, junho de 2016). Esse ofício noturno, de cordelista profissional, teve início após o poeta compor um cordel em homenagem ao seu casamento. O poema foi premiado e a recepção ao texto motivou Limeira a criar o site *Cordéis do Amor*, em que compõe narrativas de cordel para casais, contando suas histórias. Além destes poemas, Limeira escreveu um cordel sobre a série britânica de TV *Game of Thrones* e está compondo uma versão cordelizada da Bíblia. Qual seria a diferença entre compor poemas por encomenda ou movido pelo desejo de expressar o apreço por uma obra ou série? O escritor salientou que estas

São vertentes bastante diferentes entre si, na história de cordel por encomenda há um envolvimento com as histórias das pessoas, das famílias e isso emociona muito, e se cria um laço afetivo com essas pessoas. Uma ideia nova, podendo ser adaptação ou não, demanda muito mais trabalho e tempo, para isso eu uso uma metodologia de leitura e sintetização dos fatos e transformo em poemas. Gosto de mexer com inovações, isso faz toda diferença (LIMEIRA, junho de 2016).

Conforme declarou a Sarga (2015), uma ideia nova teria surgido em consequência de uma pesquisa sobre o livro Saint-Exupéry:

Pesquisei sobre *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, e descobri que existiam em mais de 250 idiomas, daí resolvi colocar a nossa linguagem nordestina nessa estante literária. Uma homenagem do nordeste para Exupéry, trazendo ele para nosso quintal de rimas e versos cordelizados. Mas mantive a essência do clássico (SARGA, 2015, s.p.).

Quisemos saber quando aconteceu o primeiro contato do autor com o clássico que, segundo ele, merecia uma versão em cordel.

O Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry, era o livro de cabeceira de uma geração que buscava na leitura e música uma companhia, que definia inclusive seu estado contemplativo e emocional das coisas ao seu redor. Foi nessa época que eu tive contato e li pela primeira vez, entre a adolescência e juventude, lá pelos anos 70 (LIMEIRA, junho de 2016).

O autor afirmou que começou a cordelizar o clássico francês em 2010 e concluiu em 2012. Desde o início traçara o objetivo de manter-se fiel à essência do livro de Saint-Exupéry. Perguntamos a Limeira quais as dificuldades encontradas ao buscar atingir essa meta.

A maior dificuldade da adaptação para o poema de cordel é que o livro de Saint-Exupéry traz um texto narrativo, de uma filosofia complexa e que, além disso, mostra em alguns capítulos trechos com sequências parecidas na ideia. Manter a essência do enredo, não foi uma tarefa das mais fáceis. Coloquei alguns elementos regionais no texto e coroamos com ilustrações bem

regionalizadas. Trazer a parábola do Pequeno Príncipe para nosso quintal trouxe de imediato um ganho fantástico, reduzimos a faixa etária de leitura para crianças a partir dos 5 anos de idade, tanto é que o livro conseguiu ser adotado como paradidático no ensino infantil e fundamental, em 16 escolas do Brasil, em menos de 7 meses de sua publicação (LIMEIRA, junho de 2016).

Limeira declarou também que não compusera uma versão em cordel para nenhuma outra obra clássica da literatura, mas que escreveu *No Mundo de Seu Lua*, uma biografia de Luiz Gonzaga em cordel, que foi publicada em quadrinhos pelo *Jornal do Comércio de Pernambuco*. A publicação aconteceu em 2012, em comemoração ao centenário do ‘Rei do baião’, e foi ilustrada por Vladimir Barros, mesmo ilustrador de *O Pequeno Príncipe em Cordel*, a quem entrevistamos através do aplicativo de mensagens instantâneas *Messenger*.

Como as ilustrações são importantes para a leitura da obra, precisávamos também conversar com Barros, pois, como sua versão em cordel, *O Pequeno Príncipe*

[...] é dotado de singular particularidade: não é somente um texto literário, é uma obra literária na qual escritura e imagem formam uma totalidade indissociável, fruto da colaboração de um artista e de um escritor, que, nesse caso, é a mesma pessoa. Renonciat (2006, p. 24) o classifica de ‘iconotexto’, em que ‘texto, imagem e suporte formam um todo, um conceito original que deve ser considerado em cada um dos componentes, em suas interações e na totalidade que eles constituem’ (MUNHOZ, 2014, p. 96).

É da entrevista com o ilustrador da versão cordelizada desse “iconotexto” que trataremos a seguir.

2.3.3.2.2 O ilustrador

Como em *O Pequeno Príncipe* (2009), a articulação entre imagem e texto também acontece em *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015). As ilustrações, das quais também advêm estratégias enunciativas e narrativas são de autoria de Vladimir Barros de Souza, que, como Limeira, é pernambucano e nasceu em 1985. O ilustrador é formado em *Design* pela UFPE e IFPE.

Acerca do encontro entre cordelista e xilogravurista, Limeira declarou:

O encontro com o ilustrador ocorreu após eu criar um versinho em cordel no Facebook, convidando um ilustrador para participar do projeto, depois de uns três, Vladimir apareceu. Foi quando fizemos juntos *No Mundo de Seu Lua*. Falamos que foi o casamento matuto entre o texto e as ilustrações. Tudo foi muito em parceria, a decisão dos traços entre a xilogravura e o armorial foi

dele, o que aceitei de imediato, pois ficou uma obra de arte (LIMEIRA, junho de 2016).

Na entrevista que nos concedeu, Vladimir Barros (2016) confirmou ter sido responsável não só pelas ilustrações, mas também pelo projeto gráfico do livro: “Tudo demorou cerca de seis meses, já que, no processo, o que mais demorou foi a definição da linha gráfica: traços estilísticos, definição de personagens, concepção de cenários... Definindo esses aspectos, ficou mais fácil montar tudo” (BARROS, novembro de 2016).

Pedimos para que o ilustrador detalhasse cada um desses passos seguidos nesse processo.

A primeira questão foi definir o público a quem nós destinaríamos o livro. Isso fez a diferença em todo o desenvolvimento do projeto, pois, por conta disso, definimos: Traços estilísticos (Movimentos artísticos envolvidos também foram estudados nesse processo: Xilogravura e Armorial); Estudo de Cores; Concepção dos Personagens; Concepção dos cenários; Diagramação; Execução; Acabamento. Na diagramação, defini a quantidade de desenhos e onde ficariam os desenhos e os textos. Já que o livro tem 178 páginas, não poderia deixar espaços tão longos sem uma informação visual ilustrada. O público a quem destinamos a obra inicialmente estaria entre 6-12 anos. Portanto, a ilustração era essencial para conquistarmos o envolvimento e atenção dos leitores mirins, tão afeitos as novas tecnologias, em que o livro fica pra terceiro plano (BARROS, novembro de 2016).

Ao perguntarmos em que medida as aquarelas que ilustram a obra-mote influenciaram esse processo, Barros declarou que ilustrações de Saint-Exupéry lhe serviram de guia, mas que ele concebeu o projeto gráfico por meio de analogias com o folclore nordestino. O ilustrador compartilhou conosco vários *links* de vídeos que apresentam o carnaval e elementos folclóricos nordestinos que influenciaram o projeto gráfico de *O Pequeno Príncipe em Cordel* e que utilizamos em nossa “sequência expandida de leitura”.

Entretanto, Barros declarou que, em sua carreira de *designer* gráfico e ilustrador, as influências são as mais diversas, ele não lança mão apenas da xilogravura e do armorial para produzir seus trabalhos: “Se você for analisar meu portfólio (BARROS, 2017, s. p.), verá que *O Pequeno Príncipe em Cordel* é um trabalho peculiar, muito diferente de meus outros trabalhos” (BARROS, novembro de 2016). Ao acessarmos seu portfólio, observamos a presença de técnicas bastante diversas, pois esse artista entende que um grande número de influências auxilia na tomada de “decisões para a feitura de um projeto” (BARROS, novembro de 2016).

Assim, tanto ilustrador, quanto escritor apresentam produções bastante diversificadas, mas mostram em *O Pequeno Príncipe em Cordel* toda a influência que lhes exerceu o folclore

pernambucano. Juntos, têm viajado bastante para divulgar a obra, conforme se pode observar em postagens em redes sociais. Indagados quanto à receptividade dos leitores em relação à obra, os artistas declararam:

Acho impressionante como o livro pode mudar muita coisa na educação desse país, não imaginava o quanto... Muitas pessoas vêm mostrando novos caminhos com ele, enxergaram coisas que não víamos, nem antes e nem depois de o livro ficar pronto. Aprendemos muito. Vi várias pessoas usarem nosso livro como base educacional. Enxergaram pontos e meandros que talvez daqui a 10 anos a gente pense sua utilização. Vocês educadores são responsáveis por isso. Pra gente foi um espanto a educação fazer do nosso guri um instrumento, principalmente sendo algo tão regionalizado, mas genuinamente brasileiro (BARROS, 2016)

Eu sinto o que, talvez, o próprio Antoine de Saint-Exupéry não teve a oportunidade de presenciar, já que morreu um ano após o lançamento do seu livro, e não viu o sucesso que obteve. Eu sinto que alcançamos o coração das pessoas, principalmente das crianças, pois o cordel, mais do que qualquer gênero literário é capaz de fazer sorrir, chorar, cantar, declamar e falar do nosso cotidiano. *O Pequeno Príncipe em Cordel* é um presente para todos aqueles que amam *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry, em forma de poema. Um presente da nação nordestina que traz nas nossas raízes culturais a linguagem de cordel (LIMEIRA, junho de 2016).

Declaração que o poeta arrematou com uma composição:

A Nação Nordestina agora canta
A história de Saint-Exupéry
Vê no céu toda estrela sorri
Numa rima a gente se agiganta
Cativar é uma rede que balança
Numa sombra de um pé de juazeiro
Escutando o som de um sanfoneiro
A essência não se enxerga com olhos
Coração nordestino traz no solo
Toda força do povo brasileiro (LIMEIRA, junho de 2016).

Para analisarmos de que forma conto filosófico francês foi transposto para o cordel permitindo que a “Nação Nordestina” e todo o Brasil cante a “história de Saint-Exupéry”, precisamos adentrar o campo dos estudos intertextuais, dos quais trataremos a seguir.

2.4 INTERTEXTUALIDADE

Para abordarmos comparativamente as obras *O Pequeno Príncipe* (2009) e *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), na “sequência expandida de leitura” formulada, foi imprescindível a análise das relações intertextuais entre os dois enunciados. Trataremos aqui da teoria que

embasou essa abordagem: as considerações de Julia Kristeva (1969), primeira teórica a utilizar o termo intertextualidade, a partir da análise de Sandra Nitrini (2000), e as categorias transtextuais definidas por Gérard Genette (1989), partindo das considerações de Tiphaine Samoyault (2008). Na sequência, apresentaremos a análise das relações hipertextuais entre os enunciados verbais e não verbais das obras que compõem nosso *corpus* de análise.

2.4.1 Intertextualidade: as concepções extensivas

Segundo Samoyault (2008), o conceito de intertextualidade já foi – ou talvez ainda seja – alvo de grandes controvérsias, pois

foi tão utilizado, definido, carregado de sentidos diferentes que se tornou uma noção ambígua do discurso literário; com frequência, atualmente, dá-se preferência a esses termos metafóricos, que assinalam de maneira menos técnica a presença de um texto em outro texto: tessitura, biblioteca, entrelaçamento, incorporação ou simplesmente diálogo (SAMOYAULT, 2008, p. 9).

Para compreender a imprecisão teórica envolvendo o assunto, a autora julga necessário fazer uma síntese histórica e crítica, reunindo traços de sua definição em torno da ideia de memória. Afinal, o que a intertextualidade é “senão a memória que a literatura tem de si mesma?” (SAMOYAULT, 2008, p. 10).

Ao tratar da história das teorias sobre intertextualidade, Samoyault (2008) salienta que as imprecisões relacionadas ao conceito advêm da bipartição de seu sentido em duas direções: uma torna-a um instrumento linguístico, direcionado a todos os enunciados e outra a torna uma noção poética, limitada a enunciados literários. Depois de a intertextualidade ter sido produzida no contexto do estruturalismo e dos estudos sobre a produção textual, migrou para o lado da poética e passou a ter muitas definições e sua noção se situa no cruzamento entre práticas muito antigas (citação, pastiche, retomada de modelos...) e teorias modernas do texto. Entretanto, este caráter recente do termo “não deve mascarar a ideia que permite compreender e analisar uma característica maior da literatura, o diálogo perpétuo que ela tece consigo mesma; não um simples movimento entre outros, mas seu movimento principal” (SAMOYAULT, 2008, p. 14).

Ao tratar da gênese do termo, a estudiosa ressalta que ele nasce “como uma noção linguística e abstrata, integrada à análise transformacional (redistribuição da ordem da língua e transformação dos códigos)” (SAMOYAULT, 2008, p. 15). Assim, a generalidade original do conceito de intertextualidade abarca as concepções que Samoyault (2008) classifica como

extensivas e que tem como introdutora Julia Kristeva (1974), que, por sua vez, atribui descoberta sobre o caráter intertextual do texto literário a Bakhtin:

[...] Bakhtine é o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói num mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade* e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla (KRISTEVA, 1974, p. 64, grifo da autora).

Vimos como Mikhail Bakhtin (2003) promoveu uma mudança de rota ao contrapor-se à concepção aristotélica de gêneros literários. O dialogismo, cujo conceito foi exposto nas teorias do crítico, ampliou limites outrora estabelecidos para a produção literária, abrindo caminho para a exploração de outros aspectos, demonstrando relações antes desconsideradas ou tidas como inconcebíveis – como, por exemplo, entre estilo e as relações dialógicas. Dentro dessas novas concepções,

[...] cada enunciado isolado é um elo da cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o *enunciado*, como a mônada de Leibniz, *reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia* (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até muito distantes – os campos da comunicação cultural) (BAKHTIN, 2003, p. 299, grifos nossos).

Se o falante, ao enunciar, numa atitude responsiva, tem sua fala (oral ou escrita) impregnada de outros falares ou ecos de outras vozes, as postulações bakhtinianas também serão válidas para a análise de obras literárias, pois o “reflexo de outros enunciados, de elos precedentes da cadeia” em textos passarão a ser objeto dos estudos sobre intertextualidade. Afinal, como bem observa Laurent Jenny (1979, p. 5), “fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra duma língua ainda desconhecida.”

Assim, foi a partir do caminho aberto pelo teórico russo, que Kristeva (1974) chegou à elaboração do conceito. Como expressa Nitrini (2000, p. 158) “A intertextualidade se insere numa teoria totalizante do texto englobando suas relações com o sujeito, o inconsciente, a ideologia, numa perspectiva semiótica. Julia Kristeva (1974) identifica completamente sujeito e processo de comunicação.”

Ao falar da contribuição da teoria da intertextualidade para os estudos de literatura comparada, Sandra Nitrini (2000, p. 158) se propõe a seguir a leitura feita por Kristeva, em *Recherches pour une sémalyse* (1974), das proposições de Bakhtin no texto *La poétique de*

Dostoievski (1970), “assinalando apenas os passos que a levam às suas formulações sobre a linguagem literária”.

A autora começa salientando que a teoria bakhtiniana se contrapõe às ideias logocêntricas, de estabilidade, imutabilidade, causalidade e continuidade. O dialogismo é norteado por uma lógica correlacional, móvel, constituída pelos entrecruzamentos do enunciador com a palavra poética, o que diverge da lógica formal aristotélica, própria do monologismo, que é fixo.

Assim, na leitura de Nitrini (2000, p. 159), para Bakhtin (2003), a “palavra literária” é um cruzamento, um diálogo “entre as diversas escrituras: a do escritor, do destinatário (ou do personagem), do contexto anterior. O texto, portanto, situa-se na história e na sociedade. Estas, por sua vez, constituem textos que o escritor lê e nas quais se insere ao reescrevê-las”. A diacronia transformada em sincronia faz com que a história linear surja como abstração, à qual o escritor transgride através da escritura-leitura. A palavra poética segue então uma lógica que está à margem da cultura oficial.

A autora salienta que, no estudo do estatuto da palavra, devem ser consideradas as suas articulações com outras palavras da frase e com outras sequências maiores, daí decorre uma concepção espacial e correlacional de funcionamento da linguagem. Esse espaço dispõe de três dimensões nas quais serão realizadas “as diferentes operações dos conjuntos sêmicos e das sequências poéticas: o sujeito da escritura, o destinatário e os textos exteriores (três elementos do diálogo)” (NITRINI, 2000, p. 159-160). O estatuto da palavra organiza esses elementos em dois eixos: o horizontal, que indica o pertencimento simultâneo do texto ao escritor e ao leitor, e o vertical, que indica que a palavra está orientada no texto para o *corpus* literário anterior ou sincrônico.

Estes eixos são chamados por Bakhtin (2003) de diálogo – no qual não só a linguagem é assumida pelo sujeito, como também se constitui numa escritura na qual se lê o outro. Na percepção de Nitrini (2000, p. 160), “disso decorre que o dialogismo de Bakhtin concebe a escritura como subjetividade e comunicabilidade, ou para melhor dizer com Kristeva, como intertextualidade” – e de ambivalência, que insere a história e a sociedade no texto e o texto na história.

Nos estudos de Kristeva (1974, p. 67) menciona-se que

[...] para Bakhtine, saído da Rússia revolucionária, preocupada com problemas sociais, o diálogo não é só a linguagem assumida pelo sujeito, é uma *escritura* onde se lê o *outro* (sem nenhuma alusão a Freud). Assim, o dialogismo bakhtiniano designa a escritura simultânea como subjetividade e como comunicabilidade, ou melhor, como *intertextualidade*; face a esse

dialogismo, a noção de “pessoa-sujeito da escritura” começa a se esfumar, para ceder lugar a uma outra, a da “ambivalência da escritura” (Grifos da autora).

Para que se compreenda a noção de ambivalência, Nitrini (2000) retoma a tipologia bakhtiniana da palavra para continuar acompanhando a leitura de Kristeva até o momento em que ela desentranha o conceito de intertextualidade: “a palavra direta” que remete ao sujeito, exprimindo denotação; a “palavra objetal” que se refere ao discurso direto das personagens, subordinada ao enunciado narrativo e é unívoca como o enunciado denotativo; a “palavra ambivalente”, que injeta um novo sentido fazendo que o enunciado assuma duas significações, torna-o “ambivalente”. Segundo aponta a estudiosa, “esta categoria de enunciados ambivalentes caracteriza-se pelo fato de que o autor explora a palavra de outrem” (NITRINI, 2000, p. 161).

No universo discursivo do livro, acontece uma fusão entre o eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) revelando-se um fato maior: a palavra (texto) é o cruzamento de palavras (textos), onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto). Segundo Kristeva (1969), Bakhtin não faz distinção clara entre os dois eixos, mas dá uma contribuição fundamental para que ela elabore o conceito de intertextualidade.

O diálogo e a ambivalência fazem que a unidade mínima da linguagem poética seja, pelo menos, dupla, não em termos de significante e significado, mas no sentido de uma e outra. Assim, pode-se considerar a linguagem poética um modelo tabular – cada unidade (dupla) atua como um vértice indeterminado.

Após pontuar os aspectos fundamentais da teoria bakhtiniana que subsidiaram os estudos de Kristeva, Nitrini (2000) passa a tratar das assertivas da estudiosa, para quem a noção de texto é ampla, trata-se de um sistema de signos, seja qual for a sua modalidade. No que diz respeito ao texto literário, Kristeva apresenta uma concepção “paragramática” da linguagem poética que implica nas teses de que: 1) a linguagem poética é a única infinidade do código; 2) o texto literário é um texto duplo; 3) o texto literário é uma rede de conexões.

O texto literário é uma escritura-réplica de outros textos. Seu autor vive na história e a sociedade se escreve no texto. Desse modo, a ciência paragramática deve levar em conta a ambivalência, pois a linguagem poética é um diálogo de dois discursos.

A significação que os antigos atribuíam ao verbo “ler” deve ser valorizada, para que se compreenda a prática literária. Kristeva (1974) lembra que “ler” era o mesmo que “recolher”, “colher”, “espiar”, “reconhecer os traços”, “tomar”, “roubar”. “Ler” seria então uma expropriação ativa do outro e “escrever” seria o “ler” convertido em produção.

A linguagem poética é, então, um diálogo de textos, sempre duplamente orientada, para a reminiscência (evocação de outro texto) e para a somação (a transformação desse texto). Uma obra remete a outras e a somação conferirá a essas obras um novo modo de ser, uma significação própria.

Samoyault (2008) ressalta que, após Kristeva (1974), dois teóricos retomam, no seu modo de ver, a intertextualidade, “reduzindo já um pouco seu campo de ação” (SAMOYAULT, 2008, p. 23). Roland Barthes (1973) dá o primeiro passo para se pensar a dupla dimensão literária: a acolhida da literatura pela escritura e pela leitura; Depois, Michael Riffaterre (1979), para quem a intertextualidade se torna um instrumento decisivo para análise da literariedade, fundada sobre microfenômenos estilísticos.

Nitrini (2000) também destaca o trabalho de Laurent Jenny (1979) nas re-elaborações do conceito. O teórico contestou a afirmação de Kristeva (1974) de que a intertextualidade, no sentido estrito, não teria relação com a crítica de fontes. Conforme analisa Nitrini (2000, p. 163), “para Laurent Jenny, a intertextualidade não é uma adição confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos operado por um texto centralizador que mantém o comando de sentido.”

A autora destaca três pontos nessa definição de Jenny: 1) reconhecimento da presença de outros textos em qualquer obra literária; 2) o trabalho de modificação que os textos estranhos sofrem ao serem assimilados; 3) o sentido unificador que deve ter o intertexto. Há, portanto, três elementos a serem considerados: o intertexto (o novo texto), o enunciado estranho que foi incorporado e o texto de onde esse enunciado foi retirado. Há também dois tipos de relação na problemática intertextual: “as relações que ligam o texto de origem ao elemento que foi retirado, mas já agora modificado no novo contexto, e as relações que unem este elemento transformado ao novo texto, ao texto que o assimilou” (NITRINI, 2000, p. 164).

Uma colocação que, segundo a autora, pode-se fazer nesse ponto das considerações de Jenny (1979) diz respeito ao delicado problema da identificação da intertextualidade. Em que momento pode-se falar da presença de um texto em outro? Jenny (1979) se propõe a falar de intertextualidade somente quando puderem ser localizados num texto elementos estruturados em textos anteriores, além dos lexemas, em qualquer nível de estruturação.

Propomo-nos a falar de intertextualidade tão só e desde que se possa encontrar elementos anteriormente estruturados, para além do lexema, naturalmente, mas seja qual for o nível de estruturação. Deste fenômeno distinguir-se-á a presença num texto duma simples alusão ou reminiscência, isto sempre que se verifica o aproveitamento de uma unidade textual abstraída do seu contexto e

inserida assim mesmo num novo sintagma textual, a título de elemento paradigmático (JENNY, 1979, p. 14).

Conforme registra Nitrini (2000, p. 164-165):

[...] a intertextualidade introduz um novo modo de leitura que solapa a linearidade de um texto. Cada referência textual é o lugar que oferece uma alternativa: seguir a leitura encarando-a como um fragmento qualquer que faz parte da estrutura sintagmática do texto ou, então, voltar ao texto de origem, operando uma espécie de anamnésia, isto é, uma invocação voluntária do passado, em que a referência textual aparece como elemento paradigmático *deslocado* e provindo de uma sintagmática esquecida. Estes dois processos operando simultaneamente semeiam o texto com bifurcações que ampliam o espaço semântico do texto (Grifo da autora).

O estatuto do discurso dos textos assimilados é comparável ao de um superdiscurso, pois seus constituintes não são palavras, mas fragmentos textuais, já-ditos, já-organizados. O texto originário está presente virtualmente no intertexto, portando um sentido, sem que haja necessidade de ser enunciado, o que confere ao novo texto uma densidade excepcional. Contudo, Jenny (1979) ressalta, ainda, que o texto citado atua exclusivamente na esfera da conotação.

O objetivo último da análise intertextual é verificar como o intertexto absorveu o material assimilado e não se deter em semelhanças entre o novo enunciado e o seu lugar de origem. Assim, ao contrário do que afirma o comparativista, a teoria da intertextualidade mostra-se eficaz na percepção da singularidade de uma obra literária.

Intertextualidade e influência defrontam-se com os problemas ligados à criação literária. A primeira dirige a atenção para os sujeitos criadores, situa-os no espaço teórico no qual o homem se mantém e garante, por meio de sua produção literária e seu contato com a de outros, a continuidade da literatura. E quando focaliza os textos, a teoria da intertextualidade situa-se num polo oposto, no contexto de uma visão desconstrutivista, marcada, também, pela morte do sujeito.

A influência permite a instrumentalização da ideia de modelo, a intertextualidade a derruba, pois concebe a literatura como “um vasto sistema de trocas, onde a questão da propriedade e da originalidade se relativizam, e a questão da verdade se torna impertinente” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 94, *apud* NITRINI, 2000, p. 167).

Passo decisivo para repensar essas concepções de intertextualidade até aqui abordadas, classificadas como extensivas, foi dado por Gérard Genette (1989), que, com a publicação de “Palimpsestos”, em 1982, promoveu a migração para a percepção restrita ou restritiva do tema.

Uma mudança que nasce de uma necessidade percebida pelo teórico: a de definir intertextualidade como “a presença efetiva de um texto em outro” (SAMOYAUULT, 2008, p. 29). Ao designar a concepção de Genette como restrita ou restritiva, Samoyault (2008) não aponta limitação nas explanações do teórico, mas, sim, ressalta que ele produz um trabalho importante para que se compreenda e se descreva a noção de intertextualidade, ao inscrevê-la “numa tipologia geral de todas as relações que os textos entretêm com outros textos” (SAMOYAUULT, 2008, p. 28), da qual tratamos na sequência.

2.4.2 Hipertextualidade: as categorias hipertextuais

Segundo Samoyault (2008), a partir da publicação de *Palimpsestos*, em 1982, não se pode mais utilizar o termo intertextualidade impunemente: ou se escolhe uma extensão generalizante do termo, ou a sua formalização teórica visando atualizar suas práticas. A partir do trabalho do teórico francês fica clara essa distinção e a preferência, por parte de muitos, em se utilizar o termo dialogismo para designar a primeira concepção – extensiva – e de reservar o termo intertextualidade para a segunda – a restrita ou restritiva –, devido à relevância dos estudos de Genette, pois

[...] contrariamente às concepções extensivas, que privilegiavam a componente transformacional da intertextualidade, ele insiste sobre a componente relacional – colocando sua dinâmica transformacional ao lado da hipertextualidade –, o que permite fazer dela uma noção mais concreta (SAMOYAUULT, 2008, p. 30).

Já no início da obra *Palimpsestos*, Genette (1989) distingue as relações transtextuais. “Ele chama de transtextualidade o objeto da poética, isto é, o conjunto das categorias gerais de que cada texto procede” (SAMOYAUULT, 2008, p. 29). O autor repertoria cinco tipos:

*El primero ha sido explorado desde hace algunos años por Julia Kristeva con el nombre de **intertextualidad**. [...] Por mi parte, defino la intertextualidad, de manera restrictiva, como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro* (GENETTE, 1989, p. 10, grifo do autor)⁵

Samoyault (2008) salienta que neste primeiro tipo – a intertextualidade – estariam as práticas da “citação”, do “plágio”, da “alusão” (SAMOYAUULT, 2008, p. 30).

⁵ O primeiro foi explorado há alguns anos por Julia Kristeva com o nome *intertextualidade*. [...]. De minha parte, eu defino intertextualidade, de forma restritiva, como a relação de copresença entre dois ou mais textos, ou seja, eideticamente e muitas vezes, como a presença real de um texto em outro. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

Genette (1989, p. 11-12) afirma que

*El segundo tipo está constituido por la relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que sólo podemos nombrar como su **paratexto**: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.: notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto y a veces un comentario oficial ou oficioso del que el lector más purista y menos tendente a erudición externa no puede siempre disponer tan fácilmente como lo desearía y lo pretende (Grifos do autor).⁶*

Após explicar em que consiste esse segundo tipo, a “paratextualidade”, Genette (1989) apresenta o terceiro, a “metatextualidade”, que “*és la relación – generalmente denominada **comentario** – que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin nombrarlo*” (GENETTE, 1989, p. 13, grifo do autor)⁷. Assim, como explica Samoyault (2008, p. 30), a metatextualidade “descreve a relação de comentário que une o texto ao texto do qual ele fala.”

Segundo a estudiosa, o quarto tipo constitui o objeto da obra de Genette (1989) e é chamado de “hipertextualidade”, cuja definição é dada pelo autor: “*Entiendo por ello toda relación que une un texto B (que llamaré **hipertexto**) a un texto anterior A (al que llamaré **hipotexto**) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario*” (GENETTE, 1989, p. 14, grifos do autor)⁸. De acordo com Samoyault (2008, p. 33), “a hipertextualidade segundo Gérard Genette, oferece a possibilidade de percorrer a história da literatura (como das outras artes) compreendendo um de seus maiores traços: ela se faz imitação e transformação”.

O quinto e último tipo, a “arquitextualidade”, “*se trata de una relación completamente muda que, como máximo, articula una mención paratextual [...] de pura pertinência taxionómica*” (GENETTE, 1989, p. 13)⁹. Nas palavras de Samoyault (2008, p. 30), a

⁶ O segundo tipo é constituído pela relação, geralmente menos explícita e mais distante, que, no todo formado por uma obra literária, o texto propriamente dito mantém com o que só podemos nomear como seu paratexto: título, subtítulo, intertítulos, prefácios, epílogos, avisos, prólogos, etc: notas marginais, notas de rodapé; epígrafes; ilustrações; capa, sobrecapa, e muitos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, buscando o entorno (variável) do texto e, às vezes, um comentário oficial ou não oficial de que o leitor mais purista e menos influenciado pela erudição externa pode não dispor sempre ou tão facilmente como desejaria e almeja. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁷ é a relação – geralmente chamada de “comentário” – que liga um texto a outro texto, sem citá-lo (invocá-lo), e até mesmo, no limite, sem nomeá-lo. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁸ Eu entendo por ela (a hipertextualidade) toda relação que liga um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que chamarei hipotexto) e que é enxertado nele de uma maneira que não é a do comentário. GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁹ se trata de uma relação completamente silenciosa que, no máximo, articula uma menção paratextual [...] de puro pertencimento taxionômico. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

arquitextualidade “determina o estatuto genérico do texto.” Assim, ao limitar a definição de intertextualidade, “Genette permite, enfim, resolver suas ambiguidades” (SAMOYAUULT, 2008, p. 30). A autora explica então como o teórico francês distingue duas categorias antes confundidas: a intertextualidade e a hipertextualidade. A intertextualidade passa a designar a copresença de dois textos (A está presente com B no texto B), como explica o autor:

*Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de **la cita** (con comilas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio (en Latréaumont, por ejemplo), que es una copia no declarada pero literal; en forma todavía menos explícita y menos literal, **la alusión**, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo (GENETTE, 1989, p. 10, grifos do autor).¹⁰*

Contrariando as características da presença efetiva de um texto em outro, “que é uma maneira de impor a biblioteca de maneira horizontal, a hipertextualidade torna-a presente de maneira vertical” (SAMOYAUULT, 2008, p. 31). Nas palavras de Genette (1989, p. 17) “*Llamo, pues, hipertexto a todo texto derivado de un texto anterior por transformación simple (diremos en adelante **transformación** sin más) o por transformación indirecta, diremos **imitación***” (Grifos do autor). Desse modo, a reescritura ou presença de uma literatura anterior são evidenciadas. Tanto o intertexto quanto o hipotexto não são mais indetermináveis, como se depreende das concepções extensivas, “mas determináveis, localizáveis, qualquer que seja o seu grau de implícito” (SAMOYAUULT, 2008, p. 32). A autora salienta que a definição de categorias estabelecida por Genette (1989) constituiu uma restrição necessária: “ela é decisiva para a compreensão da noção de intertextualidade e sua validade no discurso crítico, seu uso no estudo concreto de uma obra” (SAMOYAUULT, 2008, p. 34).

Ao referir-se à tipologia das práticas intertextuais, Samoyault (2008) diz que se criou o hábito, a partir de Gérard Genette (1989), de organizá-la considerando a distinção entre duas categorias: copresença (A está presente no texto B) – intertextualidade – e derivação (A retomado e transformado em B) – hipertextualidade. A “alusão”, a “citação”, o “plágio” e a “referência” são práticas que dependem da copresença entre dois ou vários textos, “que

¹⁰ Sua forma mais explícita e literal é a prática tradicional de citação (com ou sem referência precisa); de forma menos explícita e menos canônica, o plágio (em Latréaumont, por exemplo), que é uma cópia não declarada, mas literal; de forma menos explícita e menos literal, a alusão, isto é, um enunciado cujo pleno entendimento supõe a percepção de sua relação com outro enunciado ao qual necessariamente remete com suas inflexões, pois, de outro modo, não poderíamos identificá-lo. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

absorvem mais ou menos o texto anterior em benefício da instalação de uma biblioteca no texto atual, ou, eventualmente, de sua dissimulação” (SAMOYAULT, 2008, p. 48).

Samoyault (2008, p. 49-51) sumariza as práticas intertextuais – copresença – definidas em *Palimpsestos*. A “citação” é imediatamente identificável, devido ao uso de marcas tipográficas específicas. A “referência” não expõe o texto citado, mas remete a ele, nome do autor, do personagem ou a exposição de uma situação específica. A “alusão” pode também remeter a um texto anterior sem marcar a heterogeneidade, como o faz a citação. A percepção dela costuma ser subjetiva e seu desvendamento raramente é necessário à compreensão do texto. O “plágio” vem a ser uma retomada literal, “mas não marcada e a designação do heterogêneo aí é nula. [...] Apenas o “plágio praticado com fins intencionalmente lúdicos ou subversivos possui uma dinâmica propriamente literária” (SAMOYAULT, 2008, p. 51).

Na sequência, a autora expõe as categorias hipertextuais, definidas por Genette (1989), que se caracterizam por uma relação de derivação.

Essa operação implica uma transformação (paródia) ou uma imitação (pastiche) do texto anterior que o hipertexto evoca de uma maneira ou de outra sem citá-lo diretamente, como é o caso do pastiche onde um estilo é imitado sem que o texto seja jamais citado. As duas principais formas de derivação são a paródia e o pastiche (SAMOYAULT, 2008, p 53).

Ao tratar da importância da hipertextualidade, Genette (1989, p. 19) salienta que

no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales. Pero, como los iguales de Orwell, algunas lo son más (o más manifiestamente, masivamente y explícitamente) que otras: “Virgille travesti”, por ejemplo, es más hipertextual que “Les Confessions” de Rousseau.¹¹

A “paródia” transforma o texto anterior, caricaturizando, reutilizando, transpondo-o. “Mas qualquer que seja a transformação ou a deformação, ela exhibe sempre um liame com a literatura existente” (SAMOYAULT, 2008, p. 53). Muitas vezes, a “paródia” é definida de forma depreciativa ou pejorativa. Mas “contra o sentido comum, as definições do discurso teórico devolvem à paródia seus traços específicos que não implicam necessariamente seu caráter menor, ligado a esta mistura de dependência e independência que faz toda ambivalência da paródia” (SAMOYAULT, 2008, p. 53). Genette (1989) define a paródia de maneira

¹¹ Não há obra literária que, em algum grau e de acordo com as leituras, não evoque outra, desse modo, todas as obras são hipertextuais. Mas, como os iguais de Orwell, algumas são mais (ou mais claramente, massiva e explicitamente) do que outras: *Virgille travesti*, por exemplo, é mais hipertextual que *Les Confessions*, de Rousseau. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

etimológica: “[...] *ôda*, es el canto; *para*: ‘a lo largo de’, ‘al lado’; *parôdein*, de ahí *parôdia*, sería (?) el hecho de cantar de lado, cantar en falsete, o con outra voz, en contracanto – en contrapunto –, o incluso cantar en otro tono: deformar, pues, o **transportar** una melodia” (GENETTE, 1989, p. 20, grifos do autor)¹². Segundo Samoyault (2008), essa definição etimológica ressalta a operação de derivação em que o texto anterior é, de uma forma ou de outra, reconhecível. Assim, o objetivo da paródia pode ser lúdico, subversivo ou admirativo.

O “pastiche” também deforma, mas ao contrário da paródia, imita, mas não transforma.

Trata-se menos de remeter a um texto preciso do que ao estilo característico de um autor e, para isso, o sujeito pouco importa. Os célebres pastiches do *Affaire Lemoine*, em que Proust imita genialmente os estilos de Saint-Simon, Renan, Balzac, Flaubert, os Goncourts, Sain-Beauve, Henri de Régnier, Michelet e Émile Faguet repousam todos sobre o mesmo caso de um engenheiro que se dedica à fabricação de falsos diamantes. Ele recompõe assim uma espécie de ateliê de escritura artificial em que todos seriam convidados para manifestarem o seu talento sobre o mesmo assunto. O resultado disso é particularmente saboroso, pois Proust soube indicar os rodeios de frases, as fórmulas, os traços sintáticos e semânticos mais característicos de cada um e oferecer assim um pequeno concentrado de suas obras (SAMOYAUULT, 2008, p. 55).

Como na era clássica, “paródia” e “pastiche” se confundiram, Genette (1989) acrescentou a eles um terceiro tipo de derivação intertextual: o disfarce burlesco: “Enquanto a paródia é definida como transformação de um texto, cujo assunto é modificado, mas o estilo é conservado [...], o disfarce burlesco designa a re-escritura, num estilo baixo de uma obra cujo estilo é conservado” (SAMOYAUULT, 2008, p. 58).

O autor de *Palimpsestos* (1989) distingue, então, os três hipertextos em três níveis distintos e os resume em um quadro:

¹² [...] *ôda*, é o canto; *para*: 'ao longo de', 'ao lado'; *parôdein*, daí *parôdia*, seria (?) o ato de cantar ao lado, cantar em falsete, ou com outra voz, em contracanto – em contraponto – ou mesmo cantar em outro tom: deformar, portanto, ou *transportar* uma melodia. (GENETTE, 1989, tradução nossa, grifos do autor)

Quadro 1 - Cuadro general de las prácticas hipertextuales¹³

<i>régimen</i> ¹⁴	<i>lúdico</i>	<i>satírico</i>	<i>serio</i> ¹⁶
<i>relacion</i> ¹⁵			
<i>Transformación</i> ¹⁷	<i>PARODIA</i> ¹⁸ (<i>Chapelain décoiffé</i>)	<i>TRAVESTIMENTO</i> ¹⁹ (<i>Virgile travesti</i>)	<i>TRANSFORMACIÓN</i> ²⁰ (<i>Doctor Fausto</i>)
<i>Imitación</i> ²¹	<i>PASTICHE</i> ²² (<i>L’Affaire Lemoine</i>)	<i>IMITACIÓN SATÍRICA</i> ²³ [charge] (<i>A la manière de...</i>)	<i>IMITACIÓN SERIA</i> ²⁴ [forgerie] (<i>La Continuacion de Homero</i>)

Fonte: Genette, (1989, p. 41)

Entre as obras que compõem o quadro, além da já mencionada *L’Affaire Lemoine*, de Proust, Samoyault (2008, p. 58-59) menciona outras três: em *Chapelain décoiffé*, Boileau retoma o estilo do *Cid*, aplicado a um assunto cômico; em *Virgile travesti*, Scarron escreve “este Eneias patife”, deslocando o estilo da *Eneida*, seu modelo, da épica elevada ao burlesco; *Doctor Fausto*, de Thomas Mann, como o *Ulisses*, de James Joyce, é uma re-escritura séria de mitos.

As charges, que apresentariam uma imitação estilística com função degradante, seriam, segundo Genette (1989, p. 38), “*el pastiche satírico, cuyos ejemplos canónicos son los A la manera de..., y del cual el pastiche heroico-cómico es una variedad*” (Grifos do autor)²⁵.

Genette (1989) dedica alguns capítulos de *Palimpsestos* às “*continuaciones*” – ou *continuações* –, que, segundo ele:

Al contrario de lo que sucede en pintura, la “falsificación literaria”, el apócrifo que La Chasse spirituelle quería ser, y que fue durante cuarenta y ocho horas, no es seguramente la principal investidura de la imitación seria. Esta investidura hay que buscar la en la práctica que la Edad Media (que no

¹³ Quadro geral das práticas hipertextuais. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

¹⁴ Regime. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

¹⁵ Relação. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

¹⁶ Sério. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

¹⁷ Transformação. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

¹⁸ Paródia. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

¹⁹ Disfarce. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

²⁰ Transposição. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

²¹ Imitação. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

²² Pastiche. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

²³ Imitação satírica. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

²⁴ Imitação séria. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

²⁵ pastiche satírico, cujos exemplos canônicos são os *A maneira de ...* e do qual o pastiche heroico-cômico é uma variedade. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

*la inventó) bautizó como **continuación** (GENETTE, 1989. P. 201, grifos do autor).²⁶*

Esta prática medieval, consiste em “*una práctica vecina que es la prolongación [suite]: ‘se hace la continuación de la obra de outro y la prolongación de la propia’*” (GENETTE, 1989, p. 201, grifos do autor).²⁷

Para Genette (1989, p. 262), a transformação séria (ou transposição), “*es sin ninguna duda la más importante de todas las prácticas hipertextuales, aunque sólo sea [...] por la importancia histórica y la calidad estética de algunas de las obras que se incluyen en ella*”²⁸. Após abordar detidamente a “paródia” e o “pastiche”, o autor trata dos tipos de transposição em princípio puramente formal: a “tradução”, “*la forma de transposición más atractiva, y con seguridad la más extendida*” (GENETTE, 1989, p. 264)²⁹, que consiste em transpor um texto de uma língua para outra; a “versificação”, transformação de texto em prosa em composições versificadas; “prosificação”, operação inversa da versificação, que é “*más habitual que la versificación*” (GENETTE, 1989, p. 271)³⁰, por isso as obras são mais numerosas; “transmetrização”, em que acontece a mudança da métrica de versos; “transestilização”, que como o próprio nome indica, “*es una reescritura estilística, una transposición cuya única función es un cambio de estilo*” (GENETTE, 1989, p. 285)³¹; “transvocalização”, que consiste em passar um texto da primeira para a terceira pessoa; “excisão” que é “*el procedimiento reductor más sencillo, pero también más brutal e el más atentatorio a su estructura y a su significación*”³² (do texto) consistindo em “*una supresión pura e simple, [...] sin otra forma de intervención*” (GENETTE, 1989, 293)³³; “concisão”, que tem por regra “*abreviar un texto sin suprimir ninguna parte temáticamente significativa, pero reescribiéndolo en un estilo más conciso y, por tanto, produciendo con nuevos costes un nuevo texto que, em el límite, puede*

²⁶ Ao contrário do que acontece na pintura, a “falsificação literária”, o apócrifo que *La Chasse spirituelle* queria ser, e que foi durante quarenta e oito horas, não é certamente a principal ocupação da imitação séria. Esta ocupação deve ser procurada na prática que a Idade Média (que não a inventou) batizou de continuação. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

²⁷ uma prática de aproximação que é o prolongamento [suite]: faz-se a continuação da obra de outro e o prolongamento da mesma. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

²⁸ é, sem dúvida nenhuma, a mais importante de todas as práticas hipertextuais, embora seja apenas [...] pela importância histórica e qualidade estética de algumas das obras que se incluem nela. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

²⁹ como forma de transposição mais atraente e seguramente a mais produzida. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

³⁰ mais corriqueira que a versificação. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

³¹ é uma reescrita estilística, uma transposição cuja única função é uma mudança de estilo. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

³² o procedimento redutor mais simples, mas também mais brutal e o mais prejudicial à sua estrutura e à sua significação. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

³³ uma supressão pura e simples, sem outra forma de intervenção. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

no conservar ni una sola palabra del texto original” (GENETTE, 1989, p. 300)³⁴. Embora sejam processos diferentes, a excisão e a concisão trabalham diretamente sobre seus hipotextos para reduzi-los, mantendo constantes a trama e o suporte. Desse modo, produzem uma nova versão do texto original. Não é o que acontece no terceiro processo de redução, a condensação, que

[...] *sólo se apoya de manera indirecta sobre el texto que va a reducir, mediatizada por una operación mental ausente en las otras formas y que es una especie de síntesis autónoma y a distancia, realizada, por así decir, de memoria sobre el conjunto del hipotexto, del que, en el límite, hay que olvidar cada detalle – y cada frase – para retener sólo la significación o el movimiento de conjunto, que queda como el único objeto del texto reducido* (GENETTE, 1989, p. 309).³⁵

Percebe-se, como salienta Genette (1989), que a redução de um texto não é equivalente à sua miniaturização, assim como o seu aumento não pode ser considerado simplesmente o seu crescimento. As duas práticas acarretam distorções significativas. No contraponto da redução maciça, o autor propõe que a adição maciça seja chamada de extensão temática, que consiste em uma mescla de textos, “*en doses variables, de dos (o más) hipotextos*”³⁶, uma prática tradicional que “*la poética conocía justamente bajo el término de **contaminación***” (GENETTE, 1989, p. 334, grifo do autor)³⁷; já a antítese da concisão seria expansão estilística, que “*procede no ya por adición masiva, sino por una especie de dilatación estilística. Digamos, caricaturizando, que se trata aquí de duplicar o de triplicar la longitud de cada frase del hipotexto*” (GENETTE, 1989, p. 335)³⁸. Em oposição à condensação, acontece o que ele designa como ampliação, “*una de las fuentes fundamentales del teatro clásico, y particularmente de la tragedia, desde Esquilo hasta, al menos, finales del siglo XVII*” (GENETTE, 1989, p. 338)³⁹, pois as tragédias que conhecemos têm origem na ampliação de alguns episódios míticos ou épicos; o último tipo de transposição puramente formal é chamada

³⁴ abreviar um texto sem suprimir nenhuma parte tematicamente significativa, mas reescrevendo-o em um estilo mais conciso e, portanto, produzindo, com novas perdas, um novo texto que, no limite, pode não conservar nenhuma palavra do texto original. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

³⁵ só se baseia indiretamente no texto que vai reduzir, mediada por uma operação mental ausente de outras formas e que é uma espécie de síntese autônoma e à distância, realizada, por assim dizer, de memória sobre o conjunto do hipotexto, do qual, no limite, esqueceu-se cada detalhe – e cada frase – para reter apenas o significado ou o movimento geral, que permanece como o único objeto do texto reduzido. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

³⁶ em doses variáveis de dois (ou mais) hipotextos. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

³⁷ a poética designava apenas como *contaminação*. (GENETTE, 1989, tradução nossa, grifo do autor)

³⁸ não consiste em uma adição massiva, mas em uma espécie de dilatação/expansão estilística. Digamos, caricaturando, que se trata de duplicar ou de triplicar o tamanho de cada frase hipotexto. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

³⁹ uma das principais fontes do teatro clássico e, particularmente, da tragédia de Ésquilo até, pelo menos, o final do século XVII. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

de “transmodalização” que não seria uma transformação de modo ou no modo, mas não de gênero. Genette explica que ela pode ser considerada “*una transformación que afecta a lo que llama, desde Platón y Aristóteles, el modo de representación de una obra de ficción: **narrativo o dramático***” (GENETTE, 1989, 356, grifos do autor.)⁴⁰. As transformações modais podem ser intermodais, passagem de um modo a outro, ou intramodais, uma mudança que afeta o funcionamento interno do modo. Essa dupla distinção fornece, por sua vez, quatro variedades intermodais: “*dos son intermodales: paso del narrativo al dramático o **dramatización**, paso inverso del dramático al narrativo o **narrativización**, y dos intramodales: las variaciones del modo narrativo y las del modo dramático*” (GENETTE, 1989, p. 356, grifos do autor.)⁴¹.

Baseando-nos nas categorias de análise hipertextual de *Palimpsestos* (1989), podemos ver de que forma são identificáveis e de que maneira se dão as relações entre *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exúpery (2009), e *O Pequeno Príncipe em Cordel*, de Josué Limeira (2015).

⁴⁰ uma transformação que afeta o que se designa, desde Platão e Aristóteles, como o modo de representação de uma obra de ficção: narrativo ou dramático. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁴¹ duas são intermodais: passagem da narrativa ao dramático ou dramatização, passagem inversa do dramático ao narrativa ou narrativização, e duas intramodais: as variações do modo narrativo e as do modo dramático. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

3 ANÁLISE DO CORPUS

Destinamos este capítulo à análise das obras. Primeiramente, trataremos das relações entre os enunciados de Saint-Exupéry e Limeira, a partir das categorias transtextuais definidas por Genette (1989). Em seguida, abordaremos as ilustrações de Saint-Exupéry e Barros, partindo dos estudos de Camargo (2003) e das categorias hiperestéticas, também descritas em *Palimpsestos* (1989). Por fim, faremos a abordagem de *O Pequeno Príncipe* (1943/2009) e *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015) ao longo das etapas de leitura, considerando, além das relações hipertextuais, os elementos que constituem os gêneros discursivos – estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Essa exploração dos enunciados, subsidiada pela fundamentação teórica já exposta, foi de fundamental importância para a elaboração da “sequência expandida de leitura”.

3.1 AS CATEGORIAS HIPERTEXTUAIS E O TEXTO VERBAL

Considerando os elementos paratextuais, podemos nos deter inicialmente na análise das dedicatórias, que mantêm, em ambas as obras, relações importantes com o enfoque pretendido pelos autores. A dedicatória de *O Pequeno Príncipe* (2009) é endereçada a um amigo do autor, León Werth, “homem de esquerda, anticolonialista e antimilitarista ferrenho [...] grande amigo de Saint-Exupéry. Ao viajar para os Estados Unidos, o escritor deixou o amigo judeu sob a ameaça da polícia antissemita [...] e do governo dos alemães” (CERISIER; LACROIX, 2013, p. 18). Esse trecho foi extraído de uma edição especial da obra, intitulada *A bela história do Pequeno Príncipe*, que contém ilustrações, textos e documentos inéditos. Quanto à amizade que motivou a dedicatória da obra francesa, as organizadoras ainda relatam que León Welth havia confiado a Saint-Exupéry um manuscrito, seu diário do êxodo, escrito em 1940 e publicado décadas depois sob o título *33 dias*, para que o criador de *O Pequeno Príncipe* o prefaciasse.

Tal prefácio, intitulado *Carta a um refém*, vem à luz em separado, no mês de junho de 1943, e, por precaução, o nome de Werth não é mencionado. Trata-se de um dos mais belos textos escritos sobre a amizade e a melancolia dos exilados. Saint-Exupéry resolveu abrir o texto do *Pequeno príncipe* com uma dedicatória e encerrá-lo com um epílogo que se referia explicitamente ao amigo, à criança que ele foi e às difíceis condições de vida que ele enfrentava na França – sem, contudo, por uma questão de prudência, fazer alusão ao perigo que ele corria por ser judeu (CERISIER; LACROIX, 2013, p. 18).

Essa homenagem ao amigo na dedicatória – e no epílogo – coloca em destaque, entre os vários componentes do conteúdo temático do conto filosófico, a valorização e resgate da infância e da amizade:

Peço perdão às crianças por dedicar este livro a uma pessoa grande. Tenho um bom motivo: essa pessoa grande é o melhor amigo que possuo. Tenho um outro motivo: essa pessoa grande é capaz de compreender todas as coisas, até mesmo os livros de criança. Tenho um terceiro motivo: essa pessoa grande mora na França e ela tem fome e frio. Ela precisa de consolo. Se todos esses motivos não bastam, eu dedico então esse livro à criança que essa pessoa grande já foi. Todas essas pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso. Corrijo, portanto, a dedicatória: A León Werth, quando ele era criança (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 5).

Após conhecermos a história de amizade que motivou a dedicatória, podemos inferir que o epílogo procura demonstrar não só o quanto o aviador ansiava por reencontrar o menino do asteroide B-612, mas também que Saint-Exupéry desejava muito rever seu amigo Werth.

Esta é, para mim, a mais bela e a mais triste paisagem do mundo. É a mesma da página anterior. Mas desenhei-a de novo para mostrá-la bem. Foi aqui que o pequeno príncipe apareceu na Terra, e depois desapareceu. [...] Olhem atentamente esta paisagem para que estejam certos de reconhecê-la, se viajarem um dia pela África, através do deserto. E se passarem por ali, eu lhes peço que não tenham pressa e esperem um pouco bem debaixo da estrela! Se, de repente, um menino vem ao encontro de vocês, se ele ri, se tem cabelos dourados, se não responde quando é perguntado, adivinharão quem ele é. Façam-me então um favor! Não me deixem triste: escrevam-me depressa dizendo que ele voltou... (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 93).

Cerisier e Lacroix (2013, p. 18) observam, entretanto, que essa dedicatória e epílogo foram acrescentados depois.

[...] essa decisão tardia, que acrescenta à narrativa uma orientação bem particular e uma datação específica, deve ter obrigado os editores a refazer o projeto gráfico do livro, informação sem dúvida importante, pois, ao que parece a obra seria dedicada à Consuelo, o que lhe daria uma perspectiva inteiramente diferente.

Uma perspectiva diferente que influenciou não só o projeto gráfico, mas, possivelmente, também a recepção do leitor quanto ao assunto que merece maior atenção em se tratando do conteúdo temático. Se a obra permanecesse dedicada à esposa de Saint-Exupéry, o que ficaria em evidência no enredo seria a conturbada relação de amor entre o príncipezinho e sua flor. Consuelo tinha convicção de que era ela a Rosa representada na obra, como fica evidente no trecho de uma das cartas que enviou ao marido:

Então, meu querido, pense em tudo que tem a fazer e quantas alegrias haverá para a sua rosa, a sua rosa vaidosa, que dirá consigo mesma: “Sou a rosa do rei, sou diferente de todas as outras, porque ele cuida de mim, me faz viver e me respira...” Eu vou lhe contar sobre todas as noites perigosas, as noites das lágrimas e as noites de esperança aguardando meu rei... E vou renascer, e perfumarei tudo o que está ao meu redor, para que fiquem sabendo que sou a verdadeira rosa sagrada, a linda rosa. Sua rosa... (SAINT-EXUPÉRY, *Lettres du dimanche*, Plon, 2001, *apud* CERISIER; LACROIX, 2013, p. 32).

A instabilidade do relacionamento conjugal dos Saint-Exupéry, relatada mais adiante, ao abordarmos a biografia do escritor, também permite que se faça a inferência de que as angústias vivenciadas pelo Príncipe no trato com sua rosa retratam as do autor em seu cotidiano com a esposa Consuelo.

Já em *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), há que se observar, entre os elementos paratextuais, primeiramente o próprio título que indica que o conteúdo temático da obra de Saint-Exupéry será abordado em outra estrutura composicional, a da literatura de cordel. O prefácio, escrito por Claudia Gomes, também aponta para essa mudança ao se referir à construção de um novo universo para a personagem tão conhecida, que será transportada para um cenário em que “a trama se desenrola, com fidelidade ao enredo original, mas numa roupagem atual, singular e comovente” (LIMEIRA, 2015, p. 11).

Em sua dedicatória, Limeira também aponta para esse deslocamento de cenário e atualização, pois oferece sua composição aos representantes da cultura e do povo nordestino que lhe proporcionaram experiências tão significativas quanto às vividas pelas personagens e enredo de *O Pequeno Príncipe*:

Dedico estes versos,/Que dançam neste livro,/A toda rosa plantada,/A toda rosa colhida/A toda rosa ofertada./As raposas que no sertão/Vivem perambulando/Na seca ou na invernada/Dedico estes versos/A quem olha estrelas/E consegue escutar risos/A toda fonte nos desertos/A todos os desenhistas/Aos pequenos príncipes/Que conheci nesta vida/E mostraram-me no invisível/O essencial (LIMEIRA, 2015, p. 7).

Assim, título, prefácio e dedicatória – os elementos paratextuais de *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015) – fazem clara referência à obra de partida, de modo que neles se pode verificar a intertextualidade – ou copresença – do hipotexto no hipertexto, o que aponta para o objetivo traçado pelo cordelista: ser fiel ao enredo de autoria do escritor francês. Mas a intertextualidade não se verifica apenas nos paratextos. O hipertexto também cita uma música bastante conhecida, como afirma o autor “No texto fiz menção à música ‘Canção da América’, de Milton Nascimento e Fernando Brant, pois trata de amizade com muita sensibilidade e casou com o que eu queria falar no livro” (SARGA, 2015, s. p.). A menção a que o cordelista se refere se

encontra no capítulo *O Astrônomo*, no momento em que o aviador faz uma das várias reflexões sobre a importância do Pequeno Príncipe para ele: “Tento descrevê-lo aqui/Porque não quero esquecê-lo/‘Amigo é coisa pra se guardar/Do lado esquerdo do peito’./Do lado que a amizade diz/É aqui que eu me deito” (LIMEIRA, 2015, p. 38).

Excetuando as marcas intertextuais nas referências presentes nos paratextos e na citação presente em *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), a relação entre a obra de Saint-Exupéry e sua versão cordelizada precisa ser analisada a partir das categorias da hipertextualidade, pois Josué Limeira (2015) retoma e transforma o conto filosófico em uma narrativa de cordel – ou seja acontece um processo de “derivação”. O livro do escritor pernambucano não se encaixa nas principais categorias hipertextuais, pois não se trata de uma paródia, porque não exprime depreciação ou enaltecimento da obra de partida, mantendo o conteúdo temático e assumindo outra estrutura composicional. Também não é um pastiche, pois, a versão de Limeira (2015), ao seguir as convenções de composição da literatura de cordel, não tem por objetivo reproduzir as características estilísticas do escritor do clássico francês.

Há que se considerar então as outras subcategorias hipertextuais para procedermos à análise. Ao considerarmos os três níveis de hipertextos, inferimos que *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015) é uma obra que transforma ou transpõe a obra Saint-Exupéry (2009) para outro gênero – não a imita, portanto. Essa transformação se dá em um nível sério e não lúdico ou satírico, como fica evidente no epílogo da versão em cordel, cuja versão no conto filosófico já foi reproduzida:

Esta paisagem para mim/É a mais bela do mundo/É também a mais triste/ Pois me dói assim profundo/ Desenhei-a para mostrar bem /E para não perder um segundo.//Foi aqui que o príncipezinho/Chegou ao nosso planeta/Foi aqui que desapareceu/Como rastro de cometa/Olhem com atenção a paisagem/Não a guardem na gaveta/Coloque-a no coração/A melhor das cadernetas.//Quero nestas últimas linhas/Um enorme pedido fazer/É quase uma súplica minha/Vocês vão agora entender/Não saberia viver sem isso/Pois o tentar me faz crer.//Se um dia fores à África/No coração dos desertos/E ao passares nesta paisagem Ou pelo menos por perto/ Eu suplico, não tenhas pressa/E sim o coração aberto/Parem embaixo da estrela/E aguardem o incerto.//Se um menino, enfim/Na noite se aproximar/Com os cabelos dourados/E sem respostas a dar/Se ele rir com o coração/Vocês vão adivinhar/Então, não me deixem triste/Escrevas para me contar/Que o príncipezinho voltou/Com vontade de ficar (LIMEIRA, 2015, p. 170-171).

Excetuando as marcas estilísticas que se constituem a partir das convenções pertencentes à estrutura composicional – composição em versos, predomínio de sextilhas, com rimas nos versos pares – o texto mantém o conteúdo temático do epílogo da obra de partida, ou hipotexto, em que o aviador expressa sua melancolia, desejo de reencontrar o Príncipezinho e

o apelo para quem quer que o encontre, avise-o imediatamente. Tanto nesse trecho, como em toda obra, não se percebe que haja acréscimos ou reduções, conforme as subcategorias puramente formais de transposição séria, descritas por Genette (1989). Tampouco acontece uma mudança de modalização, pois, embora seja versificado, no hipertexto mantém-se o modo narrativo.

Deduzimos então que a transposição da obra de Saint-Exupéry para a literatura de cordel se trata de uma versificação, como afirma o próprio Limeira:

[...] pesquisei sobre “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, e descobri que existiam em mais de 250 idiomas, daí resolvi colocar a nossa linguagem nordestina nessa estante literária. Uma homenagem do nordeste para Exupéry, *trazendo ele para nosso quintal de rimas e versos cordelizados. Mas mantive a essência do clássico* (SARGA, 2015, s. p., grifos nossos).

Assim, podemos considerar que a subcategoria de transposição séria de que mais se aproxima a produção de Josué Limeira (1989), seria a versificação. Como bem lembra o autor de *Palimpsestos* (1989), a prática de versificar textos, como fábulas, por exemplo, foi seguida por La Fontaine. Segundo Genette (1989), na era clássica, muitas vezes convencionava-se que o gênero discursivo fosse versificado, assim, alguns autores “*versificaban por necesidad genérica (epopeya, tragedia) más que por vocación poética, se debía a veces (a menudo) redactar primero en prosa y auto-versificarse después*” (GENETTE, 1989, p. 270)⁴². Como depois se eliminava o hipotexto em prosa, não há registro da permanência deles, excetuando uma tragédia sobre o tema de Edipo escrita por Antoine Houdar de La Motte, em 1976. Esse exemplar só permanece porque o autor queria apresentar algo inovador, manter sua tragédia escrita em prosa, mas seu objetivo foi frustrado por não conseguir fazer com que seu texto fosse representado nesse formato, pois contrariava os costumes da época. Assim, precisou versificá-lo. Na autoversificação de La Motte o que acontece, segundo Genette (1989), é um mero colocar em verso: “*se trata de adaptar, com los mínimos cambios (supresiones, adiciones, inversiones), el discurso al ritmo del alexandrino, y introducir, o de desplazar a su debido sitio, las palabras (larmes pleurs) que van a rimar (alarmes, fureurs)*” (GENETTE, 1989, p. 271, grifos do autor)⁴³.

⁴² versificavam pela necessidade/convenção do gênero (epopeia, tragédia) mais que por vocação poética, devia-se às vezes (muitas delas), primeiro redigir em prosa e autoversificar-se depois. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁴³ trata-se de adaptar, com alterações mínimas (supressões, adições, inversões), o discurso ao ritmo do alexandrino, e introduzir, ou deslocar para seu devido lugar, as palavras (*larmes, pleurs*) que irão rimar (*Alarmes, fureurs*). (GENETTE, 1989, tradução nossa, grifos do autor)

Ao relatar, na entrevista que nos concedeu, como foi o processo de transposição da obra de Saint-Exupéry para o cordel, Josué Limeira disse, reiteradas vezes, que procurou preservar “a essência” do livro *O Pequeno Príncipe* (2009), e que, mesmo com esta preocupação, seu trabalho não consistiu em um mero colocar o conto filosófico em versos.

Deixei de lado o cenário das frases já conhecidas do livro e declamadas por muitas pessoas em eternos chavões que resumem e empobrecem o conteúdo total obra. Imergi de cabeça em cada capítulo, cumprindo um pedido do próprio Exupéry que pede para que seu livro não seja lido de forma leviana ou superficial. Com essa decisão nasceram versos totalmente novos inspirados na essência do livro, porém fruto de uma interpretação de um leitor e, ao mesmo tempo, escritor (LIMEIRA, 2016).

Limeira apontou algumas das transposições que revelam traços de sua autoria, traços estilísticos. Além da estrofe em que cita a *Canção da América*, o cordelista destacou, por exemplo, uma das sextilhas presente no episódio intitulado *O Encontro*. Após o avião ter desenhado a caixa contendo o carneiro que comerá os baobás, o Príncipezinho manifesta a preocupação com relação ao tamanho do carneiro e fica curioso. No conto filosófico, ele pergunta “Por quê?” e o menino responde: “Porque é muito pequeno onde moro.” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 13). Na transposição para o cordel, assim ficou o mesmo trecho: “– Mas, por que esta pergunta?/– É porque é arriscado/Onde moro é pequeno/E não existe cercado/O prevenido se besunta/E evita o mau olhado” (LIMEIRA, 2015, p. 25). Percebemos, em ambas as obras, a mesma preocupação manifestada pelo Pequeno Príncipe, mas, na versão de Limeira há a expressão regional, mencionando a crença nos benzimentos, que evitam que o mau olhado, ou inveja prejudique uma pessoa. Ao se expressar dessa forma, possivelmente o Pequeno Príncipe queira dizer que é melhor tomar algumas precauções antes que o pior aconteça. A inserção de uma crença nordestina indica a ampliação do sentido do hipertexto em relação ao seu hipotexto, pois evoca elementos de uma nova cultura.

Outra estrofe escolhida por Limeira transforma em versos a tristeza manifestada pelo avião que afirma que, embora suas lembranças sobre o menino o entristeçam por conta das saudades, ele precisa lembrar-se do Pequeno Príncipe: “É triste esquecer um amigo. Nem todo mundo tem um amigo” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 18). Na versão em cordel, o mesmo trecho é transposto da seguinte forma: “É triste esquecer um amigo/Nem todo mundo tem um/Ter amigo é ter abrigo/Um sonho quase comum/Um laço que não desata/Como pirata com rum” (LIMEIRA, 2015, p. 38). Aqui percebemos que o cordelista procura explicar de forma poética, através de figuras de linguagem, a importância de um amigo, lançando mão de

metáfora, “Ter amigo é ter abrigo”, e de uma comparação “Um laço que não desata/Como pirata com rum”.

O desejo de expressar o que Limeira chama de “a essência do texto” resultou na necessidade de ser feita uma escolha que o poeta descreveu como “sofrida”. Embora haja o predomínio de sextilhas, há momentos em que há variação no tamanho das estrofes.

Essa foi a encruzilhada que tive que enfrentar no projeto deste livro e optei por deixar o pragmatismo do cordel em prol do conteúdo e da essência do livro do Pequeno Príncipe de Exupéry. Não queria mudar a essência do livro, pois a ideia era colocar a linguagem de cordel na coletânea de idiomas que este livro possui (mais de 250 idiomas) e se optasse por mudar a essência do livro teria que inventar palavras e situações que fugiriam do enredo, portanto não foi gratuito, veio como opção sofrida de um cordelista, mas o resultado final me deixou feliz (LIMEIRA, 2016).

É o que se verifica, por exemplo, na estrofe que contém uma das falas mais conhecidas proferidas pela flor “– É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas. Dizem que são tão belas! Do contrário, quem virá visitar-me? Tu estarás longe...” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 34). Cordelizado, o trecho ficou assim “– Mas os bichos que te cercam/Não te farão mal agora?/– Preciso suportar as larvas/Para ter borboletas lá fora/Dizem que são belíssimas!/E chegam com a aurora/Quando estiveres longe.../Vai ser o que me revigora” (LIMEIRA, 2015, p. 68). Como se trata de um capítulo que contém um diálogo importante para o enredo – capítulo IV do conto e episódio “A viagem” no cordel –, entre o Pequeno Príncipe e a Flor, Limeira compôs para esta parte estrofes bastante extensas objetivando não deixar de contemplar nenhuma das ideias expressas no texto de partida. Embora tenha tido a necessidade de criar estrofes de tamanhos diferentes do padrão, a convenção da presença da rima em todos os versos pares é seguida em todo o livro.

As categorias hipertextuais definidas por Genette podem instrumentalizar o professor na análise de obras literárias, enriquecendo as práticas de leitura voltadas para o letramento literário. Essas categorias podem também ser utilizadas não só para a análise do enunciado verbal, mas também do projeto gráfico de um livro, como veremos na sequência.

3.2 AS CATEGORIAS HIPERESTÉTICAS E O TEXTO NÃO VERBAL

As ilustrações exercem papel importante em *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry (2009) e também em *O Pequeno Príncipe em Cordel*, de Josué Limeira (2015). Ao discorrer sobre a presença das ilustrações para os livros infanto-juvenis, Nunes (2011) salienta que

[...] de maneira geral, os livros são objetos de valor literário e muitas vezes fazem uso da ilustração como elemento decorativo ou de reforço, havendo aí uma relação de subordinação. Em verdade, no caso dos livros infantis, essa relação passou por uma resignificação, estudos reconhecem que texto e ilustração possuem valor em potencial, e é indispensável que atuem juntos para transmitir as mensagens pretendidas pelas narrativas. Logo, reconhecer o potencial da ilustração é importante para a compreensão da totalidade de sentidos que uma obra literária de cunho infantil tem a oferecer, e que podem passar despercebidos pela falta de um olhar mais direcionado (NUNES, 2011, s. p.).

Em se tratando de um enredo em que o autor cria um narrador-personagem que seria o próprio ilustrador da história, no caso o *Aviador*, esse olhar que propicie a compreensão da totalidade da obra, considerando seus elementos gráficos, é primordial. Para pensarmos sobre a maneira como as ilustrações das obras abordadas em nossa sequência expandida de leitura se relacionam com o texto, reportamo-nos a algumas considerações de Luís Camargo (2003) presentes em seu artigo *Para que serve um livro com ilustrações?*. O autor salienta que um texto híbrido – composto por texto e imagens – requer um leitor híbrido que perceba como se dá a interação entre o verbal e o visual. Camargo (2003, s. p.) ressalta ainda que “interação entre texto e ilustração é *uma* das interações entre verbal e visual na literatura infantil. Há *outras*.” (Grifo nosso). A ilustração seria também um dos elementos, além da encadernação, de aprazimento do leitor; ela consistiria também em um elemento pedagógico, pois “*objetiva* (isto é, visualiza) as ideias e os sentimentos expressos [...] facilitando tanto sua compreensão (*leitura*) como sua memorização” (CAMARGO, 2003, s. p., grifos do autor); as ilustrações seriam também um “excitante infalível” para a criança e para o adulto, afirmação que Camargo embasa citando Machado (1994)

Com o progresso das artes gráficas, os livros dessa natureza [ou seja, infantis ilustrados] assumiram um papel de tal relevo que se poderia dizer: – os meninos de hoje lêem mais a convite das imagens do que a pedido de quem quer que seja, pais e preceptores. Avaliai por aí o serviço que presta o livro ilustrado, as resistências que vence com a sedução que exerce na alma da criança. Tal sedução decorre principalmente da estampa colorida. Ela constitui um excitante infalível para o seu espírito, um convite à leitura, uma ponte para o texto. Somente para as crianças? Está visto que não: também para nós, adultos e maduros, em quem

a infância se prolonga escondida, mas nunca abolida (MACHADO, 1994, p. 192, *apud*, CAMARGO, 2003, s. p.).

Desse modo, a ilustração pode ser considerada um elemento catalisador da leitura, pois “estimula a imaginação, funcionando como uma espécie de *prólogo visual* ao texto, gerando *uma multidão de impressões vagas e cativantes*, ou seja, criando expectativas em relação a ele. Essas *impressões* não são transitórias, podendo durar para toda a vida” (CAMARGO, 2003, s. p., grifos do autor); Camargo (2003) argumenta ainda que não se pode restringir às ilustrações a funções de ornamentação e esclarecimento do texto:

A ilustração – assim como qualquer imagem – tem significados próprios, independentemente do texto que ela acompanha. Não é incomum ler ou ouvir falar da ilustração como se ela fosse apenas um prolongamento do texto, uma espécie de eco, incapaz de “falar” por si própria. Essa hipótese leva o leitor a buscar na ilustração apenas os significados do texto, empobrecendo sua compreensão, pois aquilo que a ilustração “diz” e não está no texto não é percebido (CAMARGO, 2003, s. p.).

O autor aventa então a hipótese de que a ilustração seja também um texto e para tanto cita duas definições de Fávero e Koch (1994 p. 25, *apud* CAMARGO, 2003, s. p.). Para as autoras, em sentido amplo, a palavra *texto* designa “toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos”. Em sentido restrito, “o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão”. Camargo (2003) conclui, a partir dessas informações, que se pode falar em texto visual ou discurso visual e segundo o autor,

[...] essa ampliação não é gratuita. Ela visa aproximar os estudos da linguagem e os estudos da imagem, visando facilitar a compreensão da imagem, especialmente para os professores de alfabetização, de português ou de literatura que, pela própria formação, têm mais familiaridade com o universo da palavra do que com o universo da imagem (CAMARGO, 2003, s. p.).

Após essas considerações acerca do caráter das ilustrações, Camargo repertoria quatro tipos de interação entre imagem e texto:

Essas interações – que não são exclusivas da literatura para crianças – são de quatro tipos: 1) o texto como imagem (a enunciação gráfica); 2) a imagem como texto (a ilustração como texto visual); 3) as imagens do texto (a visualidade e a visualização); 4) o diálogo entre texto e ilustração (CAMARGO, 2003, s. p.).

A expressão “enunciação gráfica” tem sua origem explicada pelo autor. Camargo (2003) lembra que um texto só se torna um texto ao ser enunciado,

[...] isto é, ao receber uma configuração material, seja oral, seja escrita, seja audiovisual etc. Ao se apresentar sob a forma escrita, a linguagem torna-se *legível* e, portanto, *visível*. Nesse sentido, o texto é também imagem, podendo-se falar na *enunciação visual* – ou *enunciação gráfica* – do texto, que pode ser definida como o modo de enunciar visualmente um texto ou como a configuração visual de um texto. [...] O termo *enunciação gráfica* incorpora um termo lingüístico – *enunciação* – e termos das artes gráficas – *projeto gráfico* e *design gráfico*. Procura, assim, trazer para o campo dos estudos literários aspectos materiais vistos geralmente como externos ao texto. Em outra perspectiva teórica – a fenomenologia – Maria Luiza Ramos utiliza o termo *estrato óptico* (RAMOS, 1974) para o que denomino *enunciação gráfica* (CAMARGO, 2003, s. p., grifos do autor).

Camargo (2003) assevera que, em linhas gerais, o papel da enunciação gráfica é contribuir para a visibilidade e a legibilidade do texto.

O segundo tipo, a ilustração como texto visual, o autor ressalta que “a imagem pode *representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar*, além de *chamar atenção para sua configuração, para o seu suporte ou para a linguagem visual* (CAMARGO, 2003, s. p., grifos do autor), da mesma forma que a linguagem verbal.

Na terceira forma de interação, o autor trata de duas características importantes: “as imagens que o texto sugere ao leitor, uma propriedade que denomino *visualidade* e que já foi chamada *visibilidade*, por Italo Calvino (1991), e *fanopéia*, por Ezra Pound (1986, p. 41)” (CAMARGO, 2003, s. p., grifos do autor). E, se existem no texto elementos que permitam ao leitor a criação de imagens, “é preciso que essa propriedade do texto seja correspondida por uma ação do leitor, sem o que essa propriedade seria apenas uma possibilidade, uma virtualidade. Utilizo, assim, o termo *visualização* para denominar essa ação do leitor” (CAMARGO, 2003, s. p., grifos do autor). Assim, *visualização* e *visualidade* seriam propriedades complementares.

No último tipo de interação, Camargo (2003) explica como texto e ilustração interagem em um mesmo espaço:

No livro ilustrado interagem duas linguagens e, assim, dois tipos de texto, compondo um texto híbrido, verbo-visual. Dois textos – ou dois discursos – em diálogo. [...] quero evocar a etimologia de *diálogo* – *dia*, dois; *logos*, discurso. O diálogo supõe a autonomia dos interlocutores, claro que cooperando (co-operando) mutuamente, mas não um repetindo o que o outro

diz. Se o texto visual não repete o que diz o texto verbal, a busca de equivalências parece ser ainda menos apropriada para se falar sobre a relação entre texto e ilustração (CAMARGO, 2003, s. p., grifos do autor).

Em *O Pequeno Príncipe* (2009), percebemos a predominância deste quarto tipo de interação entre texto e imagem – o diálogo –, que fica evidente já no início do livro. Antes mesmo do texto verbal, vemos um animal envolvido por uma cobra gigante:

Figura 1 - Jiboia engolindo um animal



Fonte: Saint-Exupéry (2009. p. 7)

Após apresentar a imagem, o narrador explica ao leitor essa primeira aquarela: “Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, *Histórias vividas*, uma impressionante gravura. Ela representava uma jiboia engolindo um animal. Eis a cópia do desenho” (SAINT-EXUPÉRY, 2009. p. 7).

Na sequência, o narrador nos mostra aquele que seria o seu primeiro desenho, no qual uma jiboia teria engolido uma presa inteira, sem mastigar.

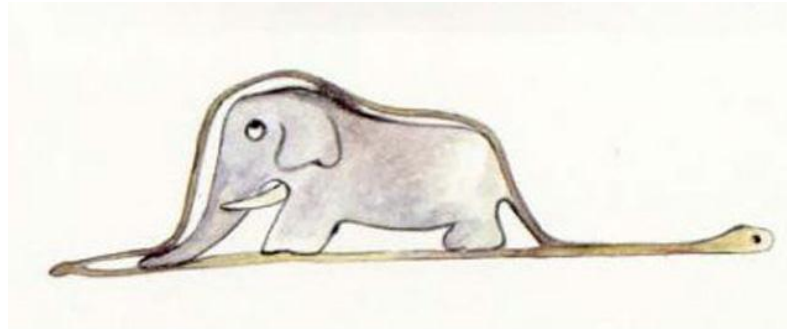
Figura 2 - Jiboia que engoliu uma presa inteira



Fonte: Saint-Exupéry (2009. p. 7)

Mas os adultos não se mostravam amedrontados ao verem sua primeira obra, “por que um chapéu me daria medo?” (SAINT-EXUPÉRY, 2009. p. 7). Eles não viam, no desenho, uma cobra representada. Incompreendido, o futuro aviador decide desenhar uma espécie de radiografia da jiboia, em que um elefante aparece inteiro dentro dela.

Figura 3 - Jiboia que engoliu uma presa inteira, com animal (elefante) aparente



Fonte: Saint-Exupéry (2009. p. 7)

Mas, ainda assim, o aviador foi desencorajado, aconselhado pelos adultos a não seguir sua vocação de desenhista. É o Pequeno Príncipe quem o ajuda a resgatar esse sonho de criança. Quando o aviador reproduz para ele seu primeiro desenho, o habitante do asteroide B 612 entendeu que se tratava de uma jiboia. Desse modo, as aquarelas se tornam importante elemento no surgimento do elo de amizade entre o adulto perdido no deserto e o Príncipezinho. Já na aproximação das duas personagens, o menino pede ao aviador que lhe desenhe um carneiro para que coma os baobás, que precisam ser constantemente arrancados do solo de seu pequeno planeta. Essa importância dada ao desenho se verifica não só na força que lhe é atribuída pela criança vinda de outro planeta, que lhe confere vida e o torna a solução para os seus problemas, mas também na forma como o narrador as utiliza ao longo do enredo, optando por desenhar e não descrever verbalmente lugares e personagens. O próprio Pequeno Príncipe, que já, à primeira vista, causara-lhe uma forte impressão, não é descrito, mas desenhado. “Olhei ao redor. E vi aquele homenzinho extraordinário, que me observava seriamente. Eis o melhor retrato que, passado algum tempo, consegui fazer dele” (SAINT-EXUPÉRY, 2009. p. 10).

Figura 4 - Aquarela que retrata o Pequeno Príncipe



Fonte: Saint-Exupéry (2009, p. 11)

Toda a página seguinte é dedicada a esse “retrato” do Pequeno Príncipe e, da mesma forma, são as ilustrações que caracterizam vários dos elementos apresentados ao longo do enredo. Assim, cooperam mutuamente, ou dialogam, texto verbal e texto visual. Camargo (2003) apresenta ainda uma forma de classificação para livros infantis:

Do ponto de vista da presença da imagem, os livros infantis podem ser classificados em três blocos: 1) *livros de imagem*, em que a textualidade é exclusivamente – ou quase exclusivamente – visual e que geralmente narram uma história apenas com imagens; 2) *livros em que a textualidade é híbrida*, verbo-visual, e nos quais o texto e as ilustrações têm a mesma importância, configurando um diálogo a duas (ou mais) vozes; 3) *livros em que a textualidade é predominantemente verbal* e as ilustrações acompanham o texto (CAMARGO, 2003, s. p., grifos do autor).

Das 85 páginas do conto filosófico de Saint-Exupéry (2009), 39 são ilustradas. Entretanto, apesar da aparente hegemonia do texto verbal, verifica-se a existência dessa textualidade híbrida, devido à importância que os elementos visuais assumem na narrativa. É o que se verifica, por exemplo, no trecho dedicado a tratar da ameaça representada pelos baobás:

Não gosto de assumir o tom de moralista, mas o perigo dos baobás é tão pouco conhecido, e tão grandes são os riscos para aquele que um dia se perca num asteroide, que, ao menos uma vez, abro exceção e digo: “Crianças! Cuidado com os baobás!” Foi para advertir meus amigos de um perigo que há tanto tempo os ameaçava, como a mim, e do qual suspeitamos, que tanto caprichei naquele desenho. A mensagem transmitida era de grande importância. Perguntarão talvez: “Por que não há neste livro outros desenhos tão impressionantes como o dos baobás?” A resposta é simples: “Tentei, mas não consegui.” Quando desenhei os baobás, estava inteiramente tomado pela iminência de seu perigo (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 22).

Assim, o desenho, que ocupa toda a página seguinte, visa demonstrar os sentimentos e receios do narrador e alertar o leitor quanto aos perigos de se permitir que os baobás prosperem e ganhem terreno.

Figura 5 - Baobás ocupando todo o Asteroide B 612



Fonte: Saint-Exupéry (2009. p. 23)

Percebemos, então, como as ilustrações conferem esse hibridismo verbo-visual ao conto filosófico de Saint-Exupéry.

Em *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), observamos as mesmas características na interação entre o visual e o verbal. Das 162 páginas dedicadas ao enredo, 85 são ilustradas. O livro também apresenta textualidade híbrida, verbo-visual, em que acontece uma interação entre ilustrações e texto que se pauta no diálogo, na complementaridade. Os trechos em que demonstramos como se dá essa relação na obra de Saint-Exupéry seguem as mesmas premissas ao serem transpostos para a literatura de cordel. Optamos, então, por demonstrar, na versão em cordel, outra passagem em que a importância do desenho é ressaltada, em ambas obras.

O epílogo inicia não descrevendo, mas enfatizando a importância da imagem retratada através do desenho. A ilustração anterior que o antecede (p. 164-165) mostra o príncipezinho subindo aos céus, indo em direção à estrela. O avião desenha novamente essa paisagem em que o Pequeno Príncipe desapareceu, deserta (p. 170-171). Diz o texto:

Esta paisagem para mim/É a mais bela do mundo/É também a mais triste/ Pois me dói assim profundo/Desenhei-a para mostrar bem /E para não perder um segundo.//Foi aqui que o príncipezinho/Chegou ao nosso planeta/Foi aqui que desapareceu/Como rastro de cometa/Olhem com atenção a paisagem/Não a

guardem na gaveta/Coloque-a no coração/A melhor das cadernetas (LIMEIRA, 2015, p. 170).

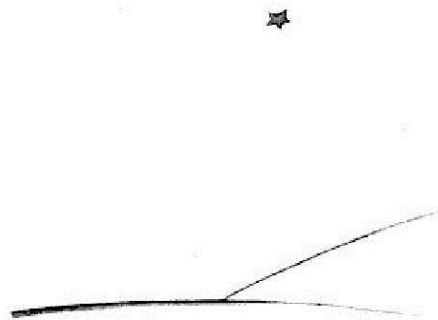
Há, entretanto, uma diferença na maneira como essa mesma paisagem é desenhada por duas vezes seguidas, em ambas as obras. O escritor e ilustrador francês opta por repetir o desenho que ocupa a página 90, com a mesma perspectiva, mas, na segunda aquarela e última ilustração do livro, retira a imagem do príncipe subindo ao céu e substitui os tons de amarelos por uma escala de cinza.

Figura 6 - Pequeno Príncipe subindo ao céu após ser picado pela serpente



Fonte: Saint-Exupéry (2009. p. 90)

Figura 7 - Mesma paisagem da figura anterior, sem o Pequeno Príncipe

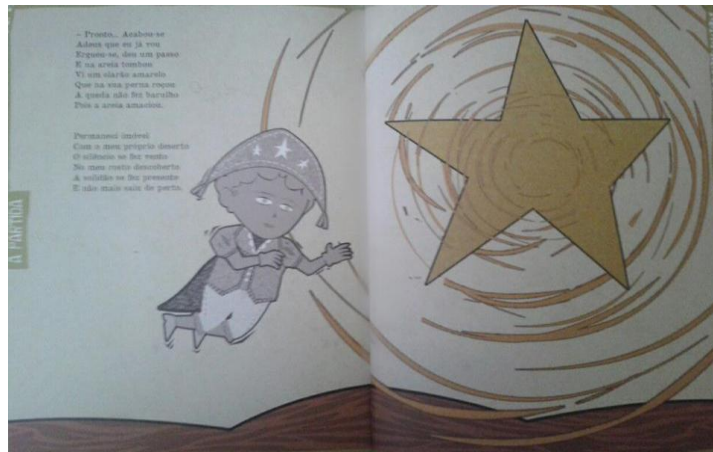


Fonte: Saint-Exupéry (2009. p. 91)

Já essas ilustrações de Vladimir Barros (LIMEIRA, 2015, p. 164-165), ocupam duas e não uma página como no clássico francês. A primeira mostra a estrela e o príncipe grandes e do mesmo tamanho, reforçando a ideia de que o menino se aproxima do espaço sideral. O ilustrador opta também por dar destaque à estrela, que brilha em tons de amarelo, enquanto o Pequeno Príncipe aparece ofuscado por ela, na cor cinza. Na segunda ilustração, que acompanha o epílogo (p. 170-171), como no clássico francês a mesma paisagem é representada, o ilustrador

pernambucano também representa a estrela brilhando solitária. Entretanto, além da presença das cores, ausentes na última aquarela de *O Pequeno Príncipe*, Barros (LIMEIRA, 2015) acrescenta o pequeno asteroide B 612 contendo a flor protegida pela redoma, no canto superior direito da página.

Figura 8 - Pequeno Príncipe subindo ao céu, após ser picado pela serpente



Fonte: Limeira (2015, p. 164-165)

Figura 9 - Local em que o Pequeno Príncipe foi visto pela última vez



Fonte: Limeira (2015, p. 170-171)

Desse modo, percebemos que, embora a forma como as ilustrações de ambas as obras se relacionem do mesmo modo com os textos que acompanham, as diferentes maneiras como o ilustrador de *O Pequeno Príncipe em Cordel* optou por ilustrar o texto de Limeira (2015)

precisam também ser analisadas. Para isso, recorreremos novamente a Gérard Genette (1989) e suas considerações acerca das práticas hiperestéticas.

Para o autor de *Palimpsestos* (1989, p 478, grifos do autor), nenhuma arte escapa dos dois modos de derivação – a transformação e a imitação – que, “*en literatura, definen la hipertextualidad y que, de modo más general, definen todas las prácticas de arte en segundo grado, o hiperestéticas*”⁴⁴ e considera válido que se dê “*una breve ojeada, limitada por prudencia a la pintura y a la música*”⁴⁵. Daremos enfoque às colocações do autor que tratam da pintura, para podermos analisar o trabalho de Saint-Exupéry (1989) e Vladimir Barros (2015). Genette (1989) afirma que

La transformación pictórica es tan antigua como la misma pintura, pero la época contemporánea, sin duda más que ninguna otra, ha desarrollado las vestiduras lúdico-satíricas, que se pueden considerar como los equivalentes pictóricos de la parodia o el travestimiento (GENETTE, 1989, p. 478)⁴⁶.

Genette (1989, p. 478-479) cita exemplos dessas transformações pictóricas análogas à paródia ou ao travestimento, como o desfiguramento da Mona Lisa de DaVinci feito por Duchamp, que, em 1989, expôs a sua *Ioconda con bigotes*⁴⁷. Outro exemplo mais recentemente seria a *Mona Dalí*, de Phillippe Halman, que produziu uma Gioconda com cara de Salvador Dalí “*y que abraza una considerable cantidad de billetes verdes*” (GENETTE, 1989, p. 478)⁴⁸. O autor cita também Andy Warhol, que sendo fiel à sua estética da repetição, na obra “*Thirty one better than one*”, coloca trinta e uma cópias pequenas da Mona Lisa em uma tela. Genette cita também os usos paródicos que a publicidade fez da obra de Leonardo Da Vinci, dizendo que todas essas

[...] transformaciones puntuales responden al régimen lúdico de la parodia. Pero la práctica, específicamente pictórica, de la réplica (copia de autor o de taller) comporta casi siempre una parte de transformación que no se debe ni al juego ni a la sátira, sino más bien, supongo, al afán totalmente serio de individualizar con alguna variante cada una de las réplicas (GENETTE, 1989, p. 479).⁴⁹

⁴⁴ na literatura, definem a hipertextualidade e que, de modo mais geral, definem todas as práticas artísticas em segundo grau, ou hiperestéticas. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁴⁵ uma breve olhada, limitada pela prudência na pintura e na música. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁴⁶ a transformação pictórica é tão antiga quanto a pintura, mas os tempos modernos, certamente mais do que qualquer outro, desenvolveram as práticas lúdico-satíricas, que se podem considerar como os equivalentes pictóricos de paródia ou do travestimento. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁴⁷ *Gioconda com bigodes*. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁴⁸ e que segura uma quantidade considerável de dinheiro. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁴⁹ transformações pontuais correspondem ao caráter lúdico da paródia. Mas a prática, especificamente pictórica, da réplica (cópia de autor ou de técnica) quase sempre comporta uma parte de transformação que não se deve ao

Assim, podemos deduzir que essas transformações pictóricas implicam em traços distintivos em relação à obra de partida, que consistem em uma marca de autoria. Já o equivalente ao travestimento, seria para Genette (1989, p. 479), “*de una manera a la vez massiva y más sutil, la refección de un cuadro en otro estilo pictórico, manteniendo el asunto y los principales elementos de la estructura del original*”⁵⁰. O autor cita como exemplo o trabalho de Mel Ramos, que se tornou um especialista em transformações estilísticas ao pintar “*en estilo pop la [sic] **Odalisque**, de Ingres, la [sic] **Olimpia**, de Manet, o la Venus, de Velázquez*” (GENETTE, p. 479-480)⁵¹. O resultado dessas transformações pode nos levar a pensar que elas sempre apresentarão um resultado lúdico ou satírico, mas Genette (1989, p. 180) ressalta que “[...] *el gesto de transformación en sí mismo no está ligado a priori, como ocurre en literatura, a ningún régimen en particular*”⁵². E mesmo a ludicidade ostensiva, “*enmascara, a menudo, un trabajo ferozmente serio, como Picasso ha parafraseado tan frecuentemente en su idioma obras clásicas como **Le Bain turc**, de Ingres (1907), **Femmes d’Alger**, de Delacroix (1955), **Las Meninas**, de Velázquez (1956), o [sic] **Le Déjeuner sur l’herbe**, de Manet (1961) [...]*”⁵³ e tem uma finalidade reinterpretaiva que tem sido valorizada pelos especialistas (GENETTE, 1989, p. 480). Da última transformação citada, da obra de Manet, Picasso produziu mais de uma versão. A partir dessa constatação – de que o pintor espanhol teria imitado a si próprio – Genette (1989) afirma que “*la imitación, en pintura, es una práctica más frecuente todavía que la transformación*” (GENETTE, 1989, p. 480)⁵⁴.

A palavra pastiche, segundo o autor, surgiu na música e passou pela pintura antes de se estabelecer na literatura. A prática de imitação fraudulenta é mais disseminada na pintura por ser rentável, mas, ainda segundo Genette (1989, p. 480), é necessário que se leve em consideração uma prática específica das artes visuais, a cópia. E esta pode ser feita pelo mesmo artista – réplica –, por outro que imite uma obra com a intenção de aprender uma técnica – a

jogo ou à sátira, mas sim, eu suponho, ao desejo totalmente sério de individualizar com alguma modificação cada uma das réplicas. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁵⁰ de uma forma ao mesmo tempo massiva e mais sutil, a refação de um quadro em outro estilo pictórico, mantendo o tema e os principais elementos da estrutura do original. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁵¹ em estilo pop a *Odalisca*, de Ingres, a *Olímpia*, de Manet, ou a *Vênus*, de Velázquez. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁵² o gesto/ato de transformação em si mesmo não está ligado *a priori*, como na literatura, a qualquer regime em especial. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁵³ mascara, muitas vezes, um trabalho ferozmente sério, como Picasso que tantas vezes parafraseou, em seu idioma, obras clássicas como *Le Bain turc*, de Ingres (1907), *Femmes d’Alger*, de Delacroix (1955), *Las Meninas*, de Velázquez (1956) ou [sic] *Le Déjeuner sur l’herbe*, de Manet (1961). (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁵⁴ a imitação, na pintura, é, todavia, uma prática mais frequente que a transformação. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

chamada cópia de escola –, ou mesmo com qualquer outro propósito, inclusive a fraude. Essa prática não encontra equivalente na literatura e na música, porque

en ellas carece de valor estético: copiar un texto literario o musical no es una actuación significativa de escritor o de músico, sino una simple tarea copista. Producir una buena tela de maestro o de una escultura exige, por el contrario, una maestría técnica em principio igual a la del modelo (GENETTE, 1989, p. 480).⁵⁵

Há ainda a chamada imitação indireta, equivalente ao pastiche literário, em que um pintor produz à maneira de um mestre famoso, com o intuito de aprender sua técnica. Essa forma de imitação teria papel importante na formação de um artista, “*Goya empieza por imitar a Velázquez o Picasso a Lautrec, del mismo modo que Mallarmé se ejercita, al principio, más o menos conscientemente, a expensas de Baudelaire, o Wagner a las de Meyerbeer – y de algunos más*” (GENETTE, 1989, p. 481).⁵⁶

Como Gerard Genette (1985) estabelece essas equivalências entre os modos de derivação existentes na literatura, música e pintura, e por se tratar também do campo das artes visuais, podemos nos utilizar de suas considerações acerca da imitação e transformação para abordar a ilustração na obra *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015). Que tipo de derivação acontece ao se transpor as ilustrações de Saint-Exupéry para a sua versão em cordel?

Podemos inferir, a partir das explicações de Genette (1989) sobre derivações pictóricas, que Vladimir Barros (2015) promove uma transformação, pois ele transpõe as aquarelas de Saint-Exupéry para xilogravuras, que costumam ilustrar os folhetos e romances de cordel, com traços e cores da arte armorial. Vladimir Barros, na entrevista que nos concedeu através do *Messenger*, explicou o porquê de ter optado pelo emprego dessas duas técnicas na ilustração e projeto gráfico do livro.

A união desses dois movimentos se deve à complementaridade que eles proporcionaram para o resultado final. Um livro tão extenso não poderia ter apenas a xilogravura. Embora tenha sua beleza, a xilo usa, além do preto, cores primárias puras: azul vivo, amarelo quente, vermelho forte... Isso é algo que cansaria o leitor, ainda mais o mirim, tão desinteressado pela leitura hoje em dia. O Armorial⁵⁷ vinha para dar essa suavidade, pois além de contar com

⁵⁵ nelas não há valor estético: copiar um texto literário ou musical não é uma atuação significativa de escritor ou de músico, mas uma simples tarefa de copista. Já produzir uma boa tela de mestre ou de uma escultura requer uma habilidade técnica, em princípio, igual à do modelo. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁵⁶ Goya começa a imitar Velázquez ou Picasso a Lautrec, do mesmo modo que Mallarmé se exercita, a princípio, mais ou menos conscientemente, às custas de Baudelaire, ou Wagner às custas de Meyerbeer – e de alguns mais. (GENETTE, 1989, tradução nossa)

⁵⁷ Movimento idealizado pelo dramaturgo e romancista pernambucano Ariano Suassuna, em 1970, cujo enfoque integral estava na busca das origens da cultura nacional, a fim de se criar uma arte sólida e verdadeiramente brasileira, com ênfase no Nordeste. Tomando por base a arte tradicional e de traços tortos da xilogravura e dos

curvas em seus traços, ainda utilizava uma paleta com muitas cores quentes, mas sempre em tons mais pastéis. Essa suavidade rivalizava com a dureza da xilo, dessa forma cheguei num meio termo, ideal para contemplar as duas maiores escolas visuais daqui (BARROS, novembro de 2016).

Outra colocação de Barros (2016), que vem ao encontro da conclusão de que suas ilustrações consistem em transformações das aquarelas de Saint-Exupéry, foi feita quando lhe perguntamos se tinha feito seus desenhos a partir das ilustrações do conto filosófico.

As ilustrações de Exupéry foram uma espécie de guia, orientação para que eu desenhasse as personagens, que foram concebidas a partir de analogias com o folclore nordestino, puramente... Acho que essa marca regional deu às ilustrações de *O Pequeno Príncipe em Cordel*, um aspecto, uma cara muito diferente (BARROS, novembro de 2016).

Para demonstrar essa diferença, o ilustrador pernambucano cita o protagonista, representado pela primeira vez na página 21: “Apesar de também ser loiro e ter olhos claros, a pele dele é morena, denotando uma pessoa que toma muito sol. Aqui em Pernambuco chamamos essas crianças, que habitam a Zona da Mata nordestina, loiras amorenadas de sarará⁵⁸” (BARROS, novembro de 2016).

Figura 10 - Xilogravura-armorial que retrata o Pequeno Príncipe, presente na página 21



Fonte: <https://www.facebook.com/opequenoprincipeemcordel/photos/>

ferros marcadores de gado do Nordeste, pode-se dessa forma, dar cores e formas ao universo mítico do Sertão que Ariano Suassuna idealizara (CRUX, 2013, s. p.).

⁵⁸ Sarará é como, no Brasil, são chamados os mestiços de brancos e negros cuja principal característica é a presença de cabelos loiros ou ruivos, bem como aos filhos de negros que sofressem de albinismo (Dicionário Aurélio). Para Pereira da Costa (*Apud* Cascudo, s.d, p. 807), o termo sarará designa o "mulato alvacentos, de cabelos vermelhos, por analogia à cor da formiga".

Outro traço distintivo incorporado às ilustrações e que também confere à obra uma ampliação de sentido, além das técnicas empregadas, é a referência a elementos da cultura popular nordestina no projeto gráfico.

Executei as ilustrações sempre fazendo menção a personagens do folclore nordestino. Acho que o maior exemplo disso (e o meu preferido) é o homem da meia-noite. Como adoro o carnaval, não poderia deixar de ver o homem vaidoso do livro como a nossa calunga⁵⁹ mais vaidosa. Aqui em Olinda, o carnaval só começa depois que o homem da meia noite entrega as chaves da cidade na Troça Cariri⁶⁰. Ali acontece uma aglomeração absurda de pessoas! Todo mundo esperando pra ver a nova roupa dele, que é diferente a cada ano (BARROS, novembro de 2016).

Figura 11 - O Vaidoso, habitante de um dos planetas visitados pelo Pequeno Príncipe. Ilustração que ocupa as páginas 76 e 77 do livro *O Pequeno Príncipe em Cordel*



Fonte: <https://www.facebook.com/opequenoprincipeemcordel/photos/>

Essas menções ao folclore nordestino através das imagens do livro revelaram a necessidade de contextualizar alguns elementos da cultura da região nos encaminhamentos da “sequência expandida de leitura”, pois o ilustrador cita ainda outros exemplos. Fez também referência à cultura nordestina, “com a personagem do rei, decidimos homenagear os reis da África e um folguedo típico daqui chamado Reisado” (BARROS, novembro de 2016).

⁵⁹ *Calunga* é uma “boneca, figurinha de pano, madeira, osso, metal: desenho representando a forma humana ou animal” (CASCUDO, s. d, p. 230).

⁶⁰ *Troça Carnavalesca Mista Cariri Olindense* é uma agremiação que anuncia a chegada do Carnaval, em Olinda. Desde 1921, ela sai às 4h da manhã, do bairro de Guadalupe, percorrendo as ladeiras. No dia 20 de julho de 2016, o Cariri foi eleito Patrimônio Vivo do Estado de Pernambuco. “[...] Todos os anos, a saída da agremiação é marcada pela chegada do Homem da Meia Noite, que termina seu cortejo na sede em Guadalupe” (TROÇA..., 2017, s. p.).

Figura 12 - O Rei, habitante do primeiro planeta visitado pelo Pequeno Príncipe. Ilustração que ocupa as páginas 70 e 71 do livro *O Pequeno Príncipe em Cordel*



Fonte: <https://www.facebook.com/opequenoprincipeemcordel/photos/>

A flor do deserto – e não a rosa amada pelo Pequeno Príncipe – Barros (LIMEIRA, 2015, p 113-114) associou “à flor do Mandacaru. Onde você imagina que não haverá beleza, onde está tudo seco e esturricado, nasce uma linda flor. Isso é a flor do deserto pra mim” (BARROS, novembro de 2016).

Figura 13 - A Flor do deserto, inspirada na flor de maracatu. Ilustração que ocupa as páginas 112 e 113 do livro *O Pequeno Príncipe em Cordel*



Fonte: <https://www.facebook.com/opequenoprincipeemcordel/photo/>

Também através de roupas das personagens, Barros procurou fazer referências à cultura regional, “abordei o maracatu nas vestimentas de alguns personagens (inclusive do Pequeno Príncipe), personagens tão tupiniquins como o caixeiro viajante, retratado no vendedor de

pílulas d’água” (BARROS, novembro de 2016). O Pequeno Príncipe é representado com roupa de couro e chapéu de vaqueiro, traje típico e bastante representativo da cultura nordestina. O vendedor de pílulas, mencionado pelo ilustrador, está na página 138 e 139 (LIMEIRA, 2015) e sua fisionomia, que parece tentar infundir entusiasmo nos possíveis compradores, sobressai muito mais que sua roupa – ele traja apenas uma camisa cinza.

Figura 14 - O Vendedor de pílulas d’água. Ilustração que ocupa as páginas 138 e 139 do livro *O Pequeno Príncipe em Cordel*



Fonte: <https://www.facebook.com/opequenoprincipeemcordel/photo/>

Percebemos, assim, que, na transposição – ou transformação – das ilustrações do conto filosófico para a narrativa de cordel houve a preocupação em se dar aos desenhos traços regionais, empregando técnicas de ilustração muito populares no Nordeste brasileiro, o que conferiu a *O Pequeno Príncipe em Cordel* as características particulares apontadas por Vladimir Barros (2016). Da mesma forma, Josué Limeira (2015), ao transpor o enredo do conto filosófico francês para a linguagem em versos do cordel, promove uma ampliação para os sentidos do enunciado de Saint-Exupéry, comprovando, desse modo, a sua universalidade. A história pode ser traduzida não só para outros idiomas, mas, também, para a linguagem plena de sonoridades e expressões regionais da literatura de cordel.

Como as ilustrações são consideradas “excitantes infalíveis”, catalisadoras de leitura – e no caso das duas obras, híbrido de texto verbo e texto visual, são imprescindíveis à compreensão dos dois textos –, elas devem ser exploradas em qualquer proposta que procure trabalhar as duas versões de *O Pequeno Príncipe* em sala de aula. Seguimos analisando essas obras no capítulo que segue.

3.3 AS ETAPAS DE LEITURA

No processo de leitura, Cosson (2014) descreve etapas que, ao tratarem do percurso de abordagem do texto pelo leitor, podem instrumentalizar o professor no planejamento de práticas direcionadas à literatura. Essas etapas seriam: **a antecipação** – que “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito” (2014, p. 40); **a decifração** – que acontece quando “entramos no texto através das letras e das palavras” (2014, p. 40); **a interpretação** – que é o “momento em que, através de inferências, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (2014, p. 40).

Segundo Michelletti (2000), as etapas da leitura compreendem a **decifração**, quando se domina o código e a informação mais rápida; **análise** se dá no momento em que o leitor vai deslindando o texto, observando as várias partes do discurso, retomando a seleção de palavras empregadas pelo autor, a organização da frase, e esta, na construção do parágrafo; **interpretação**, remontagem do texto e atribuição de um novo sentido (MICHELLETI, 2000, p. 17).

Em nossa análise do *corpus* – as obras de Josué Limeira (2015) e Antoine de Saint-Exupéry (2009) –, seguimos a junção dessas etapas sugerida por Corsi (2015), que julga “como indispensáveis para o processo de leitura do texto literário a **antecipação**, a **decodificação**, a **análise** e a **interpretação**” (CORSI, 2015, p. 34, grifos da autora). Durante a leitura, o enunciado literário pode ser compreendido de modo aleatório, relacionado aos conhecimentos de mundo do leitor, esta divisão em quatro etapas de leitura funciona como artifício didático-pedagógico para ordenar a descrição da análise.

Ao longo dessas etapas, enfocamos aqueles que são, segundo Bakhtin (2003, p.261-306), os pilares que constituem os gêneros discursivos – “conteúdo temático”, “estrutura composicional” e “estilo”. Ao identificarmos esses elementos constitutivos dos gêneros discursivos, procuramos verificar como se dão as relações hipertextuais entre a narrativa de cordel e seu hipotexto, a partir das categorias postuladas por Genette (1989).

Na primeira etapa de leitura, a **antecipação**, acontece a aproximação do leitor com a materialidade física do livro. A edição do livro de Antoine de Saint-Exupéry utilizada para análise é de 2009, publicada desde 1952 pela Editora Agir, detentora dos direitos autorais no Brasil até janeiro de 2015.

Figura 15 - Capa de *O Pequeno Príncipe* (2009)



Fonte: Saint-Exupéry, 2009

Figura 16 - Contracapa de *O Pequeno Príncipe* (2009)



Fonte: Saint-Exupéry, 2009

Na capa branca, destaca-se o título e a ilustração em que um menino loiro, certamente o protagonista, está em pé sobre uma esfera, cuja superfície aparenta ser um solo com pequenas plantas e minúsculos vulcões. Deduz-se que seja um planeta, pois está circundado por estrelas e outras esferas menores. Traços e título podem levar o leitor a pensar que se trata de um livro infantil, ilustrado – como se salienta na capa – “Com aquarelas do autor”. Entretanto, na contracapa, um texto de Amélia Lacombe ressalta que não se trata de um livro apenas para crianças.

O desenho que aparece após as palavras de Lacombe parece contradizê-la. Nele aparece novamente um menino com uma pá na mão, sobre a esfera/planeta, que agora está tomada por plantas gigantescas – fazendo lembrar o pé de feijão de João. *O Pequeno Príncipe* seria, então, um conto de fadas? O miolo do livro, com 46 ilustrações, parece confirmar a hipótese. Vemos

nelas o Príncipe em várias situações, exercendo atividades no pequeno planeta ou em atitude contemplativa em outros espaços. Vemos também alguns personagens estranhos, em pequenos planetas e em outros ambientes que não são representados em detalhes.

A segunda obra analisada encontra-se em sua primeira edição. O título acrescido da expressão adverbial “em cordel” já nos leva a inferir que poderemos encontrar, em versos, os mesmos episódios da narrativa da obra anterior.

Figura 17 - Capa de *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015)



Fonte: Limeira, 2015

Figura 18 - Contracapa de *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015)



Fonte: Limeira, 2015

Na capa também está um menino loiro, mas com chapéu de couro, indumentária nordestina e pele bronzeada. Está também em pé sobre o planeta igualmente rodeado por estrelas e outros planetas e, em sua superfície estão também os vulcões, mas, ao invés de

algumas flores, aparece apenas uma ao lado da personagem. Na contracapa, em lugar de texto, há a imagem do planeta tomado pelas três plantas gigantescas, mas o menino não aparece. Ressalta-se, assim, a ameaça representada pelos baobás, que podem tornar o asteroide totalmente inabitável. Percebemos que autor e ilustrador, ao contrário da obra francesa, não são a mesma pessoa. Josué Limeira escreveu o texto – que talvez por ser em forma de poema, seja mais volumoso – e Vladimir Barros fez os desenhos, que lembram as xilogravuras, sempre associadas à literatura de cordel. Já nesse primeiro contato com a materialidade do livro, percebemos que Barros (LIMEIRA, 2015) não imitou as ilustrações de Saint Exupéry (1943/2009), mas promoveu uma “transformação séria” no projeto gráfico de *O Pequeno Príncipe em Cordel*, conforme podemos inferir, partindo das considerações de Genette (1989) acerca da distinção entre imitação e transformação ou transposição, nas práticas hipertextuais e também hiperestéticas.

O miolo apresenta todas as páginas emolduradas com traçado de xilogravura e os capítulos têm títulos e desenhos na abertura. Capas para pequenas narrativas de cordel? Inferimos que seja a mesma história porque percebemos semelhanças entre situações e personagens das ilustrações da obra anterior. Ao que tudo indica, estamos diante da mesma história, possivelmente dirigida a crianças, mas em formato de literatura de cordel, o que já indica a transposição do texto verbal, conforme indicam as categorias hipertextuais de Genette (1989).

Nesta etapa inicial de leitura, refletir sobre as inferências do leitor a partir do contato com a materialidade do livro pode subsidiar estratégias iniciais de abordagem da obra literária, pois surgem aí deduções ou indagações acerca da estrutura composicional – a primeira obra é um conto de fadas? A segunda segue as convenções da literatura de cordel? – e sobre as correlações temáticas entre as duas obras – tratariam ambas do mesmo assunto? Quais as mudanças de sentido entre os enunciados presentes em cada uma delas? Percebemos que os estilos de cada ilustrador são bastante diferentes, já que Barros, ilustrador da versão em cordel, além dos traços da xilogravura, traz nos desenhos elementos da cultura nordestina, o que implica em ampliação de sentidos da obra do escritor francês, nessa versão em cordel, ou seja, uma derivação, ou transposição, conforme depreendemos das considerações de Genette (1989). Essas primeiras impressões podem ser exploradas pelo professor nos encaminhamentos de sequências básica ou expandida de leitura.

A segunda etapa da leitura, a “decifração”, é o momento em que se atribuem as primeiras significações ao texto. Quanto ao foco narrativo, observamos que, embora a obra seja inicialmente narrada em primeira pessoa, há diversos capítulos que são narrados em terceira

pessoa, pois o narrador-aviador relata eventos vivenciados não por ele, mas pelo Pequeno Príncipe, desde a sua saída do Asteroide B 612 até sua viagem intergaláctica e peregrinação pelo Planeta Terra. Sendo assim, no conto de Antoine de Saint-Exupéry, a história é apresentada por uma personagem que conta seu encontro, após a queda do avião que pilotava no deserto, com um menino vindo de outro planeta e também relata ao leitor o que ouviu do Pequeno Príncipe.

Apesar de apresentar o elemento maravilhoso, o narrador afirma que a obra não é um conto de fadas: “Gostaria de ter começado esta história como nos contos de fada. Gostaria de ter começado assim: era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele, e que precisava de um amigo...” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 18). Observamos, entretanto, que a “estrutura composicional” é a de um conto, pois há um enfoque único no enredo: a trajetória do pequeno príncipe desde a sua saída do Asteroide que habitava, até sua chegada e partida do Planeta Terra. Mas, como em *Zadig*, de Voltaire (1983), a saga do protagonista é dividida em pequenos capítulos, no caso de *O Pequeno Príncipe* (1943/2015) vinte e sete. O primeiro destinado à apresentação do narrador, que diz como os adultos o fizeram desistir, aos seis anos de idade, de seguir a carreira de desenhista.

O encontro com o “homenzinho extraordinário” vindo de outro planeta se dá no capítulo II e ele não é descrito no conto, o avião o representa através de um desenho (p. 11). O príncipezinho pede-lhe insistentemente que desenhe um carneiro e as tentativas de atender ao pedido do menino acompanham o texto. Os capítulos III e IV tratam da localização do pequeno planeta em que o Pequeno Príncipe morava. Segundo hipótese levantada pelo narrador, trata-se do Asteroide de B 612, descoberto por um astrônomo turco, cuja pesquisa só foi valorizada quando, ao apresentá-la, ele vestia roupas usadas no Ocidente. Aqui acontece a primeira breve aparição de um personagem secundário, representado primeiro como um palhaço quando está usando suas roupas típicas e como um homem sem qualquer caracterização de *clown*, quando usa roupas ocidentais.

O quinto capítulo trata das ervas daninhas, os baobás, que são uma constante ameaça ao B 612. O carneiro desenhado dentro de uma caixa pelo avião visava combatê-los. E o desenho dos baobás gigantes dominando o planetinha (p. 23), segundo o próprio narrador-ilustrador, é o mais impressionante do livro.

A partir do capítulo VI, o avião começa a “compreender, pouco a pouco, os segredos da [...] triste vidinha” (p. 24) do Príncipezinho, que em seu planeta podia ver o crepúsculo quantas vezes desejasse, apenas recuando um pouco a cadeira em que sentava. Afirma certo dia ter visto o pôr do sol quarenta e quatro vezes e depois acrescenta: “– Quando a gente está muito

triste, gosta de admirar o pôr do sol...” (p. 25). O avião pergunta se o menino estava muito triste nesse dia em que observou o crepúsculo tantas vezes e não obtém resposta. A ilustração deste capítulo, em que o príncipe aparece sentado observando o sol, não é colorida.

Uma flor passa a ser mencionada recorrentemente no texto a partir do capítulo VII. O menino a introduz em seus relatos ao avião aos poucos e acaba por falar da origem dela, “que brotara um dia de uma semente trazida não se sabe de onde” (p. 28), no capítulo VIII. O príncipe acompanhou seu nascimento e a cultivou, mas ela logo “começou a atormentá-lo com sua doentia vaidade”. Alternam-se, ao longo desse capítulo, imagens em cores e sem colorir mostrando a interação entre príncipe e flor (p. 29). Em uma das poucas ilustrações do livro em que há expressões fisionômicas, o menino aparece bravo olhando para a planta em um desenho em escala de cinza.

No capítulo IX, o príncipezinho aproveita “uma migração de pássaros selvagens para fugir” de seu planeta. Antes de viajar, revolveu os três vulcões, para que não entrassem em erupção – dois em atividade e um extinto. Apesar de inativo, o príncipe faz questão de destinar-lhe os mesmos cuidados e sempre que se refere a esse vulcão usando a expressão “a gente nunca sabe...”. O menino também arrancou os últimos rebentos de baobás, pensando em “nunca mais voltar”, e despediu-se da flor que não permitiu que ele a visse chorando, pois era “muito orgulhosa...” (p. 34).

Ao chegar à região dos asteroides 325, 326, 327, 328, 329 e 330, o Pequeno Príncipe decidiu visitá-los, “para, desta forma, ter uma atividade e se instruir” (p. 34). O primeiro é habitado por um rei que se julgava monarca não apenas de seu pequeno planeta, mas de todo o universo (p. 37) e faz, com “ar de grande autoridade”, uma série de propostas ao Príncipe – torná-lo ministro ou embaixador – para que ele fique no planeta. No desenho, o rei aparece assentado num trono e seu manto cobre boa parte de seu pequeno planeta (p. 36). Enquanto seguia em viagem, pensava: “As pessoas grandes são muito esquisitas” (p. 39). O segundo planeta, de que trata o capítulo XI, era habitado por um homem vaidoso que só desejava ser aplaudido, elogiado e ensinou ao Príncipezinho o significado do verbo “admirar”. Segundo ele, a palavra designaria o reconhecimento de que ele era o “homem mais belo, mais bem vestido, mais rico e mais inteligente de todo o planeta” (p. 42). A ilustração do capítulo mostra o homem vaidoso de terno, gravata, chapéu, traços de palhaço e o sol reluzindo ao fundo (p. 40). O menino foi-se embora pensando que “as pessoas grandes são de fato muito estranhas”.

No capítulo XII, conhecemos um planeta habitado por um bêbado que é representado (p. 40) também com traços de palhaço, sentado em uma mesa, rodeado por garrafas e que, durante a rápida visita, diz ao príncipe que bebe para esquecer que tem vergonha de beber. E o

menino continuava dizendo a si mesmo durante a viagem, “As pessoas grandes são decididamente estranhas, muito estranhas” (p. 43).

O planeta visitado no capítulo XIII era habitado por um empresário que acreditava ser proprietário de todas as estrelas do céu, o que leva o príncipezinho a afirmar durante a viagem: “As pessoas grandes são mesmo extraordinárias” (p. 47). O empresário aparece representado sentado à mesa, de terno, gravata, cigarro na boca contando números escritos num papel.

O quinto planeta visitado, apresentado no capítulo XIV, era habitado por um homem que se dedicava à tarefa de acender e apagar um lampião a cada minuto, seguindo fielmente um regulamento, “– Eu executo uma tarefa terrível. No passado, era mais sensato. Apagava de manhã e acendia à noite. Tinha o resto do dia para descansar e toda a noite para dormir” (p. 48). O príncipe tenta ensinar o acendedor a descansar retardando o pôr do sol contornando seu planeta com três passos – pois era o menor de todos os asteroides que visitara – mas o acendedor diz não apreciar caminhadas. O menino parte, lamentando não poder ficar, pois era o acendedor de lâmpões o único entre os adultos que conhecera até então que não se preocupava apenas consigo próprio: “Era o único com quem eu poderia ter feito amizade. Mas seu planeta é mesmo pequeno demais. Não há lugar para dois” (p. 50). O acendedor também é representado com traços de *clown*, acendendo seu lampião (p. 49).

No capítulo XV, conhecemos o sexto planeta, dez vezes maior que o anterior, habitado por um geógrafo, representado por homem de testa franzida, sentado à mesa com um livro grande à sua frente e uma lupa à mão (p. 52). Para justificar sua inércia, pois não conhece os arredores de seu planeta, o habitante afirma que “o geógrafo é muito importante para ficar passeando. Nunca abandona a sua escrivaninha. Mas recebe os exploradores, interroga-os e anota seus relatos de viagem” (p. 52). O príncipe descreve o B612 e, ao referir-se à sua flor, o geógrafo diz não anotar flores porque são “efêmeras” e explica ao príncipe o significado dessa palavra: “– Quer dizer *ameaçada de desaparecer em breve*” (p. 54, grifos do autor). O Pequeno Príncipe pede ao geógrafo que lhe indique outro planeta para visitar e ele o aconselha que vá à Terra, pois “goza de boa reputação...” (p. 54). E então ele parte pensando em sua flor.

Assim, o capítulo XVI, apresenta a Terra, o sétimo planeta: “Contam-se lá cento e onze reis (não esquecendo, é claro, os reis negros), sete mil geógrafos, novecentos mil negociantes, sete milhões e meio de beberrões e trezentos e onze milhões de vaidosos, isto é, cerca de dois bilhões de pessoas grandes” (p. 56). E houve um tempo, antes da invenção da eletricidade, em que eram necessários quatrocentos e sessenta e dois mil, quinhentos e onze acendedores de lâmpões, segundo o narrador.

A chegada do Pequeno Príncipe é narrada no capítulo seguinte e o primeiro habitante que conhece, no deserto da África, é a serpente, “um bichinho engraçado [...] fino como um dedo” (p. 58). A ilustração mostra a serpente diminuta, em meio à areia, contemplada pelo príncipe (p. 59). Ela diz devolver o que toca “à terra de onde veio – continuou a serpente. – Mas tu és puro e vens de uma estrela...” (p. 58). E se propõe a ajudar o menino: “– Tenho pena de ti, tão fraco, nessa terra de granito. Posso ajudar-te um dia, se tiveres muita saudade de teu planeta. Posso...” (p. 60). O Pequeno Príncipe diz tê-la compreendido e lhe pergunta por que ela fala sempre em enigmas. E ela afirma resolvê-los todos.

No capítulo XVIII, o príncipe encontra uma flor de três pétalas, a quem pergunta sobre o paradeiro dos homens. A florzinha diz que talvez existam uns seis ou sete e que nunca se sabe onde encontrá-los: “O vento os leva. Eles não têm raízes. Eles não gostam das raízes” (p. 60). Em seguida o príncipe sobe uma montanha e crê que lá do alto verá todos os homens, mas vê apenas pedras pontudas como agulhas e ao falar, ouve em resposta apenas seu eco e conclui que o planeta “é completamente seco, pontudo e salgado. E os homens não têm imaginação. Repetem o que a gente diz... No meu planeta eu tinha uma flor; e era sempre ela que falava primeiro” (p. 62). Na ilustração, em escala de cinza, o príncipe aparece em cima de uma montanha (p. 63).

Após muito caminhar pelas areias, rochas e neve, o Pequeno Príncipe encontra, no capítulo XX, uma estrada e afirma: “E as estradas vão todas em direção aos homens” (p. 62). Chega então a um jardim com cinco mil rosas iguais à sua flor, que se dizia a única de sua espécie. O menino imagina o quão envergonhada ela ficaria se visse o jardim e chora ao concluir que não era um príncipe muito poderoso, pois possuía apenas uma flor comum e três pequenos vulcões. A ilustração mostra o pequeno príncipe na entrada do jardim e várias rosas vermelhas próximas aos seus muros (p. 64).

No capítulo XXI, o príncipe encontra uma raposa que se recusa a lhe fazer companhia enquanto não for cativada. E, após o menino insistir, explica que cativar significa “criar laços” (p. 66). O Pequeno Príncipe afirma ter sido cativado por uma flor e revela ter vindo de outro planeta. A raposa diz ter uma vida monótona na Terra, caçando galinhas e sendo caçada, mas que se o Pequeno Príncipe a cativasse, sua vida seria “como que cheia de sol” (p. 66). Reconheceria o barulho de seus passos, passaria a dar valor ao trigo por ser dourado como os cabelos do menino e que, por isso, amaria o barulho do vento no trigo. Após observá-lo, ela pede ao pequeno príncipe que a cative. O príncipe diz não ter tempo, pois tinha amigos a descobrir e coisas a conhecer. Mas a Raposa afirma que “– A gente só conhece bem as coisas que cativou” (p. 67) e orienta o príncipe a ser paciente e perseverante para cativá-la, que crie

um ritual de aproximação, pois são os rituais que fazem com que “um dia seja diferente dos outros dias; uma hora, das outras horas” (p. 68). O Príncipe cativa a raposa e, no momento de sua partida, a Raposa se entristece. O menino diz então que a raposa nada ganhou em ter sido cativada. Ela pede então para que o Pequeno Príncipe vá rever as rosas e lá ele compreende que, embora a sua flor seja igual a muitas outras, é única, pois havia feito dela uma amiga. Ao retornar para despedir-se da Raposa, ela o “presenteia” com um segredo: “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (p. 70). Diz ainda que foi o tempo que o Príncipe perdeu com a rosa que a fez tão importante, que os homens esqueceram uma verdade: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (p. 71) e que, portanto, o Príncipe era responsável pela sua Flor.

O Pequeno Príncipe segue sua viagem pela Terra e, no capítulo XXII, encontra o manobreiro de locomotivas que separa passageiros em blocos de mil e despacha os trens que os carregam. Diz que esses homens não sabem o que buscam, nunca estão contentes, não correm atrás de nada. Dormem e bocejam dentro dos trens. “Apenas as crianças apertam seus narizes contra as vidraças” (p. 73). Príncipezinho diz que só as crianças sabem o que procuram, se “perdem tempo com uma boneca de pano, e a boneca se torna importante, elas choram quando ela lhes é tomada...” (p. 73). O manobreiro conclui que só elas são felizes. As ilustrações do capítulo mostram a Raposa e o Príncipe distantes olhando um para o outro e ela dentro de uma toca se escondendo de um caçador.

O capítulo XXIII mostra o encontro do Pequeno Príncipe com um vendedor de pílulas que saciavam a sede, não seria necessário beber água após consumi-las por uma semana, o que geraria uma economia de cinquenta e três minutos. O menino diz que se tivesse esse tempo para gastar, “iria calmamente em direção a uma fonte...” (p. 74).

Concluído o relato de viagem do Príncipe, o narrador passa a contar, no capítulo XXIV, eventos do oitavo dia da pane no deserto, quando acabou sua reserva de água. Os dois foram em busca de um poço. Após horas de caminhada, estando o aviador já febril, ouve o Príncipe dizer que as estrelas são belas porque ocultam uma flor e que o deserto é belo porque esconde um poço, “[...] o que os torna belo é o invisível” (p. 76). Com o Príncipezinho adormecido em seus braços, o aviador encontra o poço.

Antes do início do capítulo XXV, aparece uma ilustração em que o Pequeno Príncipe está à beira de um poço com uma das mãos numa corda ligada a uma roldana, exatamente o tipo de poço encontrado por eles no deserto. A água retirada daquele poço, devido ao esforço empreendido para consegui-la, “era boa para o coração, como um presente” (p. 79). O pequeno príncipe diz que os homens da Terra cultivam cinco mil rosas em um mesmo jardim e não

acham o que procuram, mas o que eles procuram poderia encontrar numa só flor ou em um pouco de água. O menino pede ao Aviador que desenhe uma focinheira para que o carneiro que está dentro da caixa não devore a sua flor. Quando ele termina de atender ao pedido do Príncipezinho, percebe que o morador do Asteroide B612 tinha planos secretos.

O Pequeno Príncipe revela que, no dia seguinte, sua chegada a Terra completaria um ano. Ele aterrissara perto de onde se encontraram, assim, o menino estava voltando ao exato local onde havia chegado. O Aviador percebeu que ele não estava ali para comemorar o aniversário de sua vinda, mas o Príncipezinho disse-lhe que voltasse para consertar seu avião e na noite seguinte eles se reencontrariam. O narrador declarou que não se sentia seguro: “Lembrava-me da raposa. A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixou cativar...” (p. 81).

No capítulo XXVI, o aviador vê o Pequeno Príncipe, em cima da ruína de um velho muro perto do poço, conversando. O narrador, a princípio não percebe, que se trata da Serpente. Quando o narrador se aproxima, ela já havia picado o Príncipezinho e foge assim que percebe a presença do adulto. O Aviador chega ao muro a tempo de segurar o príncipe nos braços. O menino diz estar contente porque o avião foi consertado e ambos poderão voltar para suas casas. Que deixaria na Terra, como presente, a lembrança do seu riso, que o Aviador escutaria todas as vezes que olhasse as estrelas. E que também olharia as estrelas e todas elas seriam “como poços com uma roldana enferrujada. Todas as estrelas me darão de beber” (p. 87). Então o Pequeno Príncipe tomba na areia. “Não gritou. Tombou devagarinho, como uma árvore. Não fez sequer barulho por causa da areia” (p. 89).

No capítulo XXVII o narrador diz terem se passado seis anos desde a queda de seu avião no deserto. Apesar de triste, o Aviador se disse conformado, sabia que o príncipe havia voltado ao seu planeta, pois não encontrara seu corpo quando o dia raiou. Manifesta uma preocupação, a focinheira que desenhou para o carneiro não possuía uma correia de couro para prendê-la. Será que a Flor não seria devorada? Indagação que o aviador pede para que os leitores façam sempre que olharem as estrelas. E, caso viajem para o deserto da África, pede também que esperem um pouco debaixo da estrela e, se encontrarem o Pequeno Príncipe, avisem-no que ele voltou à Terra. Após uma ilustração em que o Príncipezinho aparece em cima do muro, olhando para a serpente (p. 83), há outras duas que o mostram, em escala de cinza, andando no deserto sob efeito do veneno e sentado na areia (p. 87 e 88). Na última ilustração em que ele aparece, começa a ser arrebatado em direção à sua estrela dourada. A mesma estrela é a última ilustração, solitária e sem cores, no deserto.

Os personagens e espaços não são descritos, os desenhos se encarregam dessa caracterização no conto de Saint-Exupéry (2009).

No tocante aos elementos da narrativa, a “situação inicial” compreende a queda do avião, o encontro entre o Aviador e o Príncipezinho, a descrição de seu planeta e a chegada da flor ao Asteroide B 612. O “conflito” surge a partir dos desentendimentos entre o Pequeno Príncipe e sua rosa, e o “desenvolvimento” se dá durante a saída do menino de seu pequeno planeta, a visita aos outros asteroides, a chegada à Terra e seu contato com os seres que lá encontra. O “clímax” se dá no momento em que a serpente pica o príncipe com o seu consentimento e o “desfecho” ou resolução do conflito acontece com a volta do Pequeno Príncipe ao seu planeta.

O mesmo enredo é recriado em outra estrutura composicional, Limeira (2015) faz uma transposição séria do conto filosófico francês para a literatura de cordel, através de um processo que Genette (1989) designa como versificação, como já mencionamos anteriormente. Há momentos em que as estrofes possuem um número maior de versos, o que foge ao padrão da sextilha da narrativa de cordel. No capítulo inicial, “O desenhista”, uma estrofe de oito versos fala da frustração do aviador ainda menino com seus dois desenhos incompreendidos pelos adultos e da decisão de não seguir a carreira de desenhista (p. 16); em “O encontro”, uma estrofe de nove versos relata o encontro entre o aviador e o desenhista (p. 20); em “O pequeno planeta”, quando o pequeno príncipe vê o avião caído e fica sabendo do acidente sofrido pelo piloto, a estrofe possui oito versos (p. 28); em “O astrônomo”, uma estrofe de oito versos apresenta a justificativa para o narrador não ter escrito o livro em forma de conto de fadas (p. 38); em “O pôr do sol”, a longa espera do pequeno príncipe por um crepúsculo aqui na terra aparece numa estrofe de sete versos (p. 50); em “A guerra dos carneiros e das flores”, o Príncipe fica sabendo que carneiros também comem flores em uma estrofe de oito versos, e a reflexão do príncipe quanto ao que aconteceria se um carneiro devorasse uma flor acontece em outra estrofe também de oito versos; em “A flor”, as primeiras exigências da rosa no Asteroide B612 são relatadas em uma estrofe de oito versos (p. 60), seus medos e caprichos descabidos são mostrados também em oito versos (p. 62); em “A viagem”, uma estrofe de oito versos mostra a conclusão da flor de que precisa ser forte para suportar da ausência do príncipezinho (p. 68); em “O rei”, algumas das ordens estranhas ou exageradas do monarca são relatadas em duas estrofes de oito versos (p. 73); em “O vaidoso”, o momento em que o príncipe cede ao pedido do habitante do segundo planeta e diz que o admira, acontece em uma estrofe de oito versos (p. 79); em “O homem de negócios”, o relato de que o habitante do quarto planeta foi atrapalhado em suas contas por três vezes acontece em oito versos (p. 86), em uma estrofe de dez versos, ele revela

que o terceiro a lhe atrapalhar com suas perguntas é o príncipe (p. 87) e quando diz que conta as estrelas todo dia, registra as contas em uma tabela e coloca o papel no banco, a estrofe possui oito versos (p. 89) e o comentário do príncipe acerca de que a importância em possuir algo está em cuidar do que lhe pertence acontece em uma estrofe também de oito versos (p. 89); em “O acendedor de lampiões”, os momentos em que o trabalhador diz que o regulamento deve ser obedecido sem ser questionado (p. 93), em que ele fala que a mudança no movimento de rotação gerou encurtamento dos dias em seu planeta (p. 94) e em que o pequeno príncipe conclui que o habitante do quinto planeta era diferente dos adultos que conhecera até agora (p. 95) acontecem em estrofes de oito versos; Em “O geógrafo”, também se dão em oito versos os momentos em que o estranho anfitrião diz que não explora seu próprio planeta (p. 98), em que declara que um bêbado não seria um explorador confiável, pois enxerga tudo dobrado (p. 99) e em que o príncipe descreve seu planeta (p. 100). A última estrofe, na qual o geógrafo recomenda que o menino visite a terra, possui dez versos (p. 101); em “O planeta terra”, o momento em que o narrador descreve o trabalho dos acendedores de lampiões, acontece em uma estrofe de oito versos (p. 105) e quando ele se refere aos únicos locais que possuíam apenas um acendedor de lampiões, o polo norte e o polo sul, a estrofe possui dez versos (p. 105); em “A raposa”, o momento em que o animal descreve seu relacionamento com os homens acontece em uma estrofe de oito versos (p. 126), assim como quando a raposa fala de sua necessidade de ser cativada (p. 128), da importância que o trigo passará a ter para ela se o príncipe a cativar (p. 129), quando pede ao menino que a cative (p. 129) e ao explicar o ritual existente no seu relacionamento com os homens (p. 131); em “O essencial é invisível aos olhos”, o momento em que o príncipe fala que a beleza das estrelas está no fato de uma flor habitar uma delas se dá em oito versos (p. 145); “O poço” é descrito em oito versos (p. 150), a importância da água que foi dada ao príncipe pelo aviador em dez versos (p. 151) e a comparação entre essa água e a significação dos presentes de natal em uma estrofe de oito versos (p. 151). O fato de os homens não saberem o que buscam é descrito em dez versos (p. 152), o momento em que o príncipe caçoa dos desenhos do narrador se dá em uma estrofe de sete versos (p. 152), o instante em que o aviador percebe que pequeno príncipe planeja algo acontece em oito versos (p. 153), assim como o momento em que em ele intui que poderá vir a chorar por ter sido cativado pelo menino (p. 153). Em “A partida”, quando o narrador diz apreciar o riso do príncipe, a estrofe apresenta oito versos (p. 159), o mesmo número de versos possui a estrofe que registra o momento em que o narrador compara a despedida do príncipe ao barulho da roldana quando o balde desce o poço (p. 160) e em que o príncipe diz que deixará como presente a lembrança do seu riso (p. 160). A importância das estrelas para os homens é descrita em uma estrofe de dez versos (p.

160), mesma extensão da estrofe em que o menino fala do significado que as estrelas passarão a ter para o aviador após a partida do pequeno príncipe (p. 161). A estrofe que descreve o momento em que o príncipe tomba na areia possui oito versos (p. 164).

O capítulo “Um pedido”, possui apenas quatro sextilhas, as demais estrofes possuem um número maior de versos. Em contrapartida, há capítulos que são formados apenas por estrofes de seis versos, são eles “Os baobás”, “O bêbado”, “A serpente”, “A flor do deserto”, “A montanha”, “O jardim”, “O guarda-chaves” e “O vendedor de pílulas”.

Outra desobediência a essas regras, que marca o “estilo” do autor, é a inexistência de uma métrica rígida, pois os versos possuem número variado de sílabas poéticas. Entretanto, ao longo da composição, segue-se o mesmo esquema de rimas: os versos pares rimam entre si, conforme costumam fazer os cordelistas.

As rimas são externas – acontecem no final dos versos –, predominantemente ricas – palavras de classes gramaticais distintas –, e há casos, observáveis no episódio “O Acendedor de lampiões”, por exemplo, em que elas podem ser consideradas raras ou preciosas, como na oitava estrofe, em que os verbos “compreender”, “obedecer” e “dizer” rimam com o pronome de tratamento “você”, dado o apagamento da desinência -r que costuma acontecer na oralidade: “– Enfim, eu não compreendo/– Não é para *compreender*/ Regulamento é regulamento. Bom dia/ Só precisa *obedecer*/ Apagou o lampião/ E começou a *dizer*:/ – Minha tarefa é terrível/ Não desejo a *você*” (LIMEIRA, 2015, p. 93, grifos nossos).

Outra ocorrência de rima rara se dá entre os verbos “considerou”, “provocou” e o substantivo “acendedor” devido à monotongação que acontece na oralidade em algumas palavras terminadas em [ou] – pronunciadas ô, como aqui: considerô, provocô – e o já mencionado apagamento do -r em acenedô: “A partir daquele dia/ O Pequeno Príncipe *considerou*/ Lembrou-se dos recuos da cadeira/ E dos pores do sol que *provocou*/ Quis ajudar o amigo/ Pois já amava o *acendedor*” (LIMEIRA, 2015, p. 94, grifos nossos).

Entretanto, todas as palavras são escritas conforme as normas ortográficas e não como são pronunciadas, pois a variedade linguística utilizada na composição é a norma padrão, outra opção de Limeira que também marca seu “estilo” na composição.

Limeira (2015) não segue a convenção dos versos em redondilha maior. Mas sua narrativa em versos possui os mesmos elementos da narrativa presentes no hipotexto, como se pode observar na chamada estrutura cíclica das narrativas de cordel: na “situação inicial de equilíbrio”, a narrativa apresenta o Pequeno Príncipe vivendo em paz em seu planeta, com atividades corriqueiras – revolver vulcões, cortando brotos de baobás – e cuida de uma flor que germinou em seu Asteroide B 612; a “degradação da situação” se dá quando o príncipezinho

passa a se desentender com a rosa; a “constatação do desequilíbrio” acontece durante a saída do menino de seu pequeno planeta, a visita aos outros asteroides, a chegada à Terra e seu contato com os seres que aqui encontra; a “tentativa de resgate do equilíbrio da situação inicial” se dá no momento em que a serpente pica o príncipe com o seu consentimento; a “volta ao equilíbrio inicial” acontece com a volta do pequeno príncipe ao seu planeta.

Barros, ao contrário de Saint-Exupéry colore todas as ilustrações e desenha o Aviador, representando-o com traços fisionômicos dos moradores do Nordeste brasileiro, quando ele aparece como menino desenhando (p. 12-13), e com a indumentária de sua profissão, quando adulto (p. 18-19). O Pequeno Príncipe também possui os “cabelos dourados”, mas sua pele é bronzeada e traz sobre a cabeça um chapéu de couro, típico dos vaqueiros nordestinos. Cada página é emoldurada em traços semelhantes ao da xilogravura.

Os elementos da cultura nordestina também aparecem representados através da Flor do deserto, que é desenhada como uma flor de mandacaru; do homem vaidoso, que é representado pela figura carnavalesca do homem da meia-noite; do rei, representado pelo rei do Maracatu; e do pássaro que leva o Pequeno Príncipe em sua viagem, a asa branca, imortalizada na música interpretada por Luiz Gonzaga. Esses traços regionalistas demonstram que Barros, de fato, promoveu uma transformação/transposição das aquarelas de Saint-Exupéry (2009) para a versão cordelina do conto filosófico francês.

Na terceira etapa, a “análise”, que acontece quando fazemos as primeiras compreensões do enunciado, percebemos que, em se tratando do “conteúdo temático”, as duas obras são bastante semelhantes. Ambas apresentam a predominância de diálogos entre o príncipe e um outro personagem – excetuando o capítulo em que ele sobe a montanha e interage com seu próprio eco, acreditando falar com homens que só repetem o que ele diz, e o episódio em que o Pequeno Príncipe conversa com as rosas de um jardim.

Quando Limeira opta por construir sua narrativa seguindo, predominantemente, a norma da sextilha, em que os versos pares rimam, podemos inferir, levando em consideração o estrato fônico ou sonoro da composição, que as rimas externas que se alternam com versos brancos representariam esse diálogo que acontece ao longo do poema. O Pequeno Príncipe, a criança atenta que, sabendo o que busca, está aberta a descobertas e a estabelecer laços – “rimar” com outros personagens – seria representado pelos versos pares. Já os outros seres, adultos solitários, perdidos e sedentos de afeto, vivendo em um constante desequilíbrio e insatisfação, seriam representados pelos versos ímpares – brancos. Assim no processo de versificação (GENETTE, 1989, p. 270-271) do conto filosófico, a estrutura composicional está intrinsecamente ligada ao conteúdo temático, aos sentidos que podem ser inferidos aos enunciados de Limeira (2015).

A opção do cordelista por seguir a convenção da sextilha permite ainda outra inferência. Em alguns momentos desobedece essa norma – postura distinta do acendedor de lampiões que não ousava desobedecer o regulamento – porque a estrofe de seis versos não comporta a importância do que está sendo relatado, como a felicidade das recordações do encontro entre o Aviador e o Príncipe – “Imaginem, então, minha surpresa/Quando ao despertar do dia/Ainda na matinal moleza/Uma voz me acordaria/Dizia:/ – Por favor, desenha-me um carneiro!/ – Hein?/ – Desenha-me um carneiro.../Novamente me pedia” (p. 20) – e a tristeza que se percebe em momentos como aquele em que pequeno príncipe tomba na areia do deserto, sucumbindo aos efeitos do veneno da serpente – “– Pronto... Acabou-se/Adeus que eu já vou/Ergueu-se, deu um passo/E na areia tombou/Vi um clarão amarelo/Que na sua perna roçou/A queda não fez barulho/Pois a areia amaciou” (p. 164).

Vários são os momentos já apontados em que as estrofes possuem mais de oito versos, mas há capítulos que a convenção é seguida, como em “Os baobás”, que para que sejam mantidos sob controle, precisam ser arrancados sempre – a disciplina do príncipe nesse cuidado com o planeta se manifesta formalmente através da observância da regra de seis versos em cada estrofe – e em “O bêbado”, que não consegue romper com o círculo de seu vício, bebe para esquecer que bebe – da mesma forma que não se rompe a convenção da sextilha.

Do mesmo modo, no capítulo em que raras são as sextilhas, esse aspecto formal pode assumir um significado. Trata-se do último capítulo, “Um pedido”, em que o narrador manifesta sua preocupação com o carneiro que, sem a foinheira, pode devorar a flor e seu desejo de reencontrar e ter notícias do pequeno príncipe. Sentimentos que o cordelista precisa expressar livremente.

Nesse “iconotexto” as ilustrações, fundamentais não só na caracterização das personagens, permitem também que se façam inferências a partir de algumas opções estilísticas dos ilustradores. As aquarelas de Saint-Exupéry, por vezes exploram a tristeza, a solidão e os momentos de tensão em escalas de cinza. Como quando representa a instabilidade do relacionamento entre o Príncipe e a Flor, em que alterna desenhos coloridos e sem cor, e quando o príncipe está triste contemplando o pôr do sol ou no cume da montanha tentando avistar os homens, representado num desenho sem cores. Já as ilustrações de Barros remetem à cultura nordestina não só ao imitarem traços das xilogravuras e cores da arte armorial, mas, também, ao representar o aviador criança com fenótipo nordestino, o Pequeno Príncipe com indumentária de vaqueiro do sertão, personagens como figuras típicas do carnaval pernambucano e elementos da paisagem – fauna e flora – do Nordeste. Desse modo, ao ser seguida a convenção da xilogravura ilustrando uma narrativa de cordel, evidencia-se

universalidade da obra-mote, ou hipotexto, cuja representação/ambientação pode se dar em qualquer lugar do mundo, inclusive no sertão nordestino. O que indica que a versificação (GENETTE, 1989, p. 270-271) e a transposição das aquarelas exuperinas para as xilogravuras-armoriais transformaram o conto filosófico em uma obra com traços distintivos, tanto na estrutura composicional, quanto no conteúdo temático e no estilo das linguagens dos enunciados verbal e não verbal.

Essa etapa de análise pode subsidiar a elaboração de questões de compreensão que só podem ser respondidas a partir de informações que estão expressas no texto, já na “interpretação” o leitor poderá atribuir a ele novos sentidos, pois, além do que está presente na matéria narrada, ele poderá utilizar seu conhecimento de mundo para ampliar os sentidos dos enunciados.

Assim, na última etapa, “interpretação”, podemos fazer algumas inferências a partir do nosso repertório de leituras. Quanto ao conteúdo temático, quando se explora a tensão entre infância e vida adulta, lembramos um dado levantado na contextualização da obra. *O Pequeno Príncipe* foi ‘encomendado’ pelo editor de Antoine de Saint-Exupéry como um conto a ser lançado para o Natal de 1943. Não foi lançado nessa época, nem tão pouco parece ter relação com a data celebrada em dezembro.

Entretanto, lembramo-nos aqui também de outra obra brasileira que a princípio parece não ter nenhuma relação com as festividades natalinas, *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, que, embora não pertença à literatura de cordel, dialoga com a mesma tradição oral nordestina. Aqui também temos um viajante, Severino retirante, que sai de sua terra, fugindo da seca, e fica desgostoso com a morte e a vida tão severa com as quais se depara ao longo de sua viagem. Mas é o final de sua jornada que nos faz entender porque se trata de um *Auto de Natal Pernambucano*: nasce um novo Severino, e a vinda de uma criança traz novas esperanças ao protagonista, assim como, segundo a tradição cristã, o nascimento de Jesus traz esperanças de salvação para toda a humanidade. A criança que redime, revigora e enternece o adulto está também presente na obra de Saint-Exupéry. Cativado pelo pequeno príncipe o aviador aprende com ele a importância de se estabelecer laços de amizade, de que viver é mais do que importar-se apenas consigo próprio – como o rei, o homem de negócios, o vaidoso e o bêbado – ou se dedicar apenas ao trabalho e não desfrutar a vida – como o Acendedor de lampiões e o Geógrafo.

Essa visão da criança como possibilidade de redenção está bastante presente na cultura ocidental, cantada em verso e prosa pela literatura, não só relacionada ao discurso religioso, mas também em afirmações como a do escritor José Saramago – ateu convicto – que dizia

procurar viver de modo a não envergonhar a criança que foi. Também vemos esse conteúdo temático abordado em produções cinematográficas como “Duas Vidas” (2000), dos Estúdios Disney, em que um consultor de imagem, interpretado por Bruce Willis, encontra-se com um menino, no caso ele mesmo, que o conduz à concretização de seu sonho de infância: tornar-se um piloto de aviões. O filme parece ser uma homenagem ao aviador-poeta Saint-Exupéry.

Segundo Munhoz (2014), esse reencontro com a infância, enquanto refúgio em meio ao caos – no caso a Guerra – está bastante presente não só em *O Pequeno Príncipe*, como também em obras como *Pilote de Guerre*, em que a narrativa é interrompida por reminiscências de fatos que aconteceram quando o escritor francês era criança. Assim, o conto filosófico que aparentemente não tinha relação alguma com seu contexto de produção, fugindo ao tema da guerra, numa obra destinada apenas a crianças, na verdade, apontava para uma das maiores necessidades humanas, em qualquer tempo, de que cada homem se reconecte com a criança que foi e passe a atentar para o que realmente importa, abandonando ações egoístas ou egocêntricas, buscando estabelecer laços de amizade, pois só se conhece verdadeiramente aquilo que se cativou. Que se passe a não valorizar aquilo que é aparente, pois só se vê verdadeiramente – segundo a raposa, esperta e sagaz personagem de tantas fábulas – com o coração. Assim, pode-se considerar que *O Pequeno Príncipe* não se destina apenas ao público infantil.

Munhoz cita uma filosofia ontológica da infância apresentada por Gaston Bachelard (1997), na qual ele destaca seu caráter durável, pois ela perdura a vida inteira e vem animar amplos setores da vida adulta. Além de o pensador francês afirmar que é preciso conviver com a criança que fomos, segundo ele, os poetas nos ajudam a reencontrar em nós mesmos a infância viva e permanente.

Ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que nos abriram o mundo. É esse devaneio que nos faz primeiro habitante do mundo da solidão. E habitamos melhor o mundo quando o habitamos como a criança solitária habita as imagens. Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar voo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui a beleza das imagens primeiras (BACHELLARD, 1996, p. 97, *apud* MUNHOZ, 2014, p. 90).

Assim, “o olhar do pequeno príncipe é o olhar da criança que consegue enxergar o que é belo e apresentar para o narrador adulto, [...] um mundo sob sua perspectiva, ou seja, um olhar puro, capaz de extrair do mundo o que há de mais verdadeiro” (MUNHOZ, 2014, p. 91). Um olhar que reconduz o Aviador perdido no deserto à infância e abre o seu imaginário,

incentivando-o a desenhar, carreira que as pessoas grandes – que se preocupam apenas com números: idade, peso, valor de um salário... – haviam lhe aconselhado a abandonar quando tinha seis anos de idade.

O reencontro com a infância também conduz ao reavivamento de esperança, o que acontece no episódio em que o avião encontra o poço no deserto no oitavo dia depois da pane, quando acabou sua reserva de água. O adulto, descrente, pensava que morreriam de sede, mas o Príncipezinho seguia confiante, dizendo que a água que encontrariam seria boa para o coração. Ao encontrarem o poço, o menino afirma que era justamente daquela água que ele tinha sede – como disse o manobreiro de locomotivas, as crianças sempre sabem o que buscam. Um ato simples é transformado pelo Pequeno Príncipe em uma festa.

Munhoz percebe nessa passagem uma intertextualidade com o capítulo 4 de evangelho de São João. Esse trecho relata o encontro de Jesus, à beira de um poço, com uma mulher samaritana, que fora buscar água. Cristo lhe pede água, o que a surpreende, pois os judeus não falavam com os samaritanos. Jesus lhe oferece, então, a água viva, dizendo que todo aquele que dela bebesse, não voltaria a ter sede, “pois a água se transformaria em uma fonte de água a jorrar até a eternidade” (MUNHOZ, 2014, p. 94). A samaritana então pede que Jesus lhe dê essa água, como pediu o pequeno príncipe ao avião a água do poço encontrada no Saara.

Logo, os dois – a samaritana e o pequeno príncipe – têm sede de uma água que não sacia somente a sede física, mas as necessidades do coração. O escritor fala dessa sede em função da aridez interior, da solidão do exílio e das dificuldades de uma guerra. Ainda reflete sobre sua geração vazia de toda a substância humana, necessitada de algo que lhe dê sentido (MUNHOZ, 2014, p. 94).

Segundo a autora, o tema da sede é recorrente nos escritos de Saint-Exupéry. Em uma carta escrita para sua mãe, em 1940, ele diz: “A única fonte refrescante, encontro em certas lembranças da infância: o cheiro das velas nas noites de natal. É a alma que hoje está tão deserta. Estamos morrendo de sede” (SAINT-EXUPÉRY, 1982, p. 105, *apud* MUNHOZ, 2014, p. 94).

O tema sede aparece ainda em um capítulo anterior ao do poço no deserto, quando o pequeno príncipe encontra um vendedor de pílulas que saciam a sede, bastava tomar uma por semana, o que geraria uma economia de tempo de cinquenta e três minutos. Intrigado o príncipezinho pergunta o que se faria com essa sobra de tempo. O vendedor responde que poderia se fazer o que bem entendesse, ou seja, não havia uma finalidade para economizar esse tempo – os adultos não sabem o que buscam, já alertava o manobreiro de locomotivas. “Eu, pensou o pequeno príncipe, se tivesse cinquenta e três minutos para gastar, caminharia

lentamente em direção a uma fonte...” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 74). Ou, na versão em cordel: “Esta história maluca/Fez o príncipe pensar:/Se eu tivesse esse tempo/Uma fonte iria buscar/Passo a passo, mãos no bolso/Até a sede acabar” (LIMEIRA, 2015, p. 141).

Percebemos, na transposição desse episódio do conto francês para os versos do cordel – expressão da cultura nordestina –, que a necessidade de saciar uma sede que não é somente física é universal. Assim, as mesmas reflexões acerca da infância, encontradas na obra de Saint-Exupéry, estão presentes em *O Pequeno Príncipe em Cordel*. A obra não promove modificações no enredo, mas amplia os sentidos dos enunciados do hipotexto por ambientar a narrativa, através das ilustrações, no Nordeste brasileiro e por utilizar expressões de cunho regional.

Nessa etapa da interpretação, o professor pode tanto pensar em obras que dialoguem com os sentidos expressos pelas obras, quanto formular questões que permitam aos alunos agregar seu conhecimento de mundo à compreensão dos textos lidos.

Toda a análise das obras, aqui apresentada, permitiu a formulação da “sequência expandida de leitura”, de que trataremos a seguir.

4 SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA

Cosson (2014) sugere duas formas de sequência de leitura para abordar o letramento literário na escola. Na primeira, designada como “sequência básica de leitura”, os encaminhamentos para atividades de leitura orientada na escola iniciam-se com a “motivação” para a leitura de um livro, seguida da “introdução” à obra selecionada para a abordagem em sala de aula. Acontece então a “leitura” e, após sua conclusão, acontece a “interpretação”, que é organizada em dois momentos o “interior” – “em que se acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra” (2014, p. 65) –, e o “exterior” – que é a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (2014, p. 65).

A segunda sugestão para a efetivação do letramento literário é designada por Cosson (2014) como “sequência expandida de leitura”. Para ela, o autor propõe algumas alterações que objetivam sistematizar a aprendizagem através da literatura, ampliando as reflexões e ganhos da “sequência básica” e incorporando as diferentes aprendizagens sobre o texto literário. Assim, aos passos supracitados seriam acrescentados: “primeira e segunda interpretação”, os “intervalos de leitura”, as “contextualizações” e a “expansão”.

Para que explorássemos, no material produzido, diferentes gêneros discursivos e recursos pedagógicos, optamos por desenvolver uma “sequência expandida de leitura”. Detalharemos agora seus encaminhamentos.

4.1 MOTIVAÇÃO: AS LINGUAGENS DA INFÂNCIA

O primeiro passo a ser observado nesses encaminhamentos é a *motivação* “que consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2014, p. 77), através de atividades lúdicas que incentivem os alunos a entrar em contato com a narrativa.

O Pequeno Príncipe e sua versão em cordel são obras que, devido ao formato e às muitas ilustrações, parecem ser apenas livros infantis. Como um dos conteúdos temáticos a ser trabalhado é o resgate de alguns valores da infância, pensamos em três encaminhamentos para motivar os alunos para leitura das obras, explorando essa temática. Cabe ao professor, observando o perfil da turma em que pretende aplicar a “sequência expandida de leitura”, optar por aquela que lhe permita obter melhores resultados. Descreveremos agora as três opções elaboradas.

4.1.1 Abordagem de um capítulo e ilustrações do livro

Para a primeira proposta de “motivação”, selecionamos algumas gravuras do conto de Saint-Exupéry e do livro de Limeira para abordar um capítulo correlato em ambas as obras: o que trata do planeta do Acendedor de lampiões visitado pelo Pequeno Príncipe.

- I. Exibiremos, em retroprojektor, o protagonista desenhado nas duas versões (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 11; LIMEIRA, 2015, p. 21) e pediremos para que a turma analise as imagens a partir das seguintes orientações:
 1. Descreva cada uma das personagens.
 2. Aponte as semelhanças e diferenças existentes entre as duas.
- II. Mostraremos também imagens do Asteroide B 612 (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 14; LIMEIRA, 2015, p. 26) e da Flor (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 27; LIMEIRA, 2015, p. 56) presentes nos dois livros e perguntaremos:
 3. As primeiras imagens mostram onde vivia a personagem, o que você pode observar sobre esse lugar?
 4. Na sequência, aparece uma outra personagem bastante importante: uma Flor. Como esta é representada em cada uma das ilustrações? Qual poderia ser a importância desta planta para esse menino que vivia no pequeno planeta?
- III. Projetaremos ilustrações em que o Pequeno Príncipe sai de seu planeta (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 02; LIMEIRA, 2015, p. 64-65) e pediremos para que os alunos formulem hipóteses sobre essa partida:
 5. O que as personagens estão fazendo em ambas as ilustrações? O que teria motivado tal atitude? E a Flor, o que terá acontecido com ela?
- IV. Diremos aos alunos que a personagem partiu numa viagem interplanetária e conheceu habitantes de planetas bastante interessantes. Mostraremos as ilustrações que os representam em ambas as obras e pediremos para que imaginem como eles agiam, o que faziam:
 - O rei (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 36; LIMEIRA, 2015, p. 71).
 - O vaidoso (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 40; LIMEIRA, 2015, p. 76).

- O bêbado (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 41; LIMEIRA, 2015, p. 81 e 83).
 - O homem de negócios (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 44; LIMEIRA, 2015, p. 84).
6. Descreva as semelhanças e diferenças entre essas personagens nas duas representações.
 7. Que características comportamentais e estilo de vida elas podem apresentar? Formule hipóteses.
- V. O sexto planeta visitado pelo Pequeno Príncipe é o do Acendedor de Lâmpioes, capítulo cuja leitura faremos para motivar os alunos a conhecerem toda a narrativa. Primeiramente mostraremos como essa personagem é representada nas ilustrações (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 49; LIMEIRA, 2015, p. 91). Pediremos, então, para que os alunos descrevam as representações das personagens, apontando diferenças e semelhanças, e encaminharemos a leitura do capítulo nas duas obras da seguinte maneira:
- A. Mostraremos de quais obras foram extraídas as ilustrações;
 - B. Distribuiremos impressos com o episódio do acendedor da obra de Saint-Exupéry e Limeira;
 - C. Faremos a leitura oral e cooperativa dos dois textos, para propormos as seguintes questões:
 1. As suas hipóteses sobre a personagem-título e sobre o mundo em que ele vivia se confirmaram?
 2. Quais adjetivos caracterizam o Acendedor de lâmpioes? Essas palavras rimam com outras presentes no texto?
 3. O Pequeno Príncipe considera o trabalho do Acendedor belo, porque é útil. De que comparações ele se utiliza para demonstrar essa utilidade?
 4. Na narrativa em prosa, além da ausência de versos, que outras diferenças formais você notou entre os dois textos?
 5. Em ambos os textos, o Pequeno Príncipe enaltece a utilidade do trabalho do Acendedor de lâmpioes, que não pensa apenas em si. Quem você considera serem os *acendedores de lâmpioes* dos dias de hoje?

6. Você acha que apenas o tamanho do planeta impedia o Príncipezinho de permanecer nesse quinto planeta? Por quê?
- VI. Incentivaremos os alunos a lerem as obras dizendo: Experimentamos um pouquinho de uma mesma história contada de duas formas diferentes. Vale a pena conhecê-la TODA. O que aconteceu realmente até que o Pequeno Príncipe chegasse ao planeta do Acendedor de Lampiões? Você não quer saber como acaba essa viagem do Pequeno Príncipe? Então? Vamos ler o livro todo, os dois livros! Você vai adorar ler, reler e recontar essa história.

4.1.2 Exibição de abertura de desenho animado

Para a segunda proposta de “motivação”, exploraríamos o conteúdo temático a ser trabalhado: o resgate de alguns valores da infância. Para tanto, pensamos em atividades que conduziram os alunos a recordarem experiências vivenciadas em seu passado recente – no caso de alunos do 7º ano, faixa etária de 12 a 13 anos.

- I. Apresentamos a abertura de uma série de animação *O Fantástico Mundo de Bob* (Bobby's World) criada pelo comediante Howie Mandel (O FANTÁSTICO..., 2017) exibida originalmente de 1990 a 1998 pelo canal de TV por assinatura Fox Kids, num total de 7 temporadas e 80 episódios. Nessa série, o protagonista é uma criança que está descortinando o mundo: faz indagações sobre tudo à sua volta e está descobrindo o significado de expressões conotativas, como em um episódio no qual compreende no sentido literal a expressão “pode tirar seu cavalinho da chuva” e se imagina vestindo uma capa para recolher, em meio a um temporal, um pequeno cavalo que sequer possui. Ao fazermos a exposição do conteúdo temático desse programa de televisão, pretendemos incentivar os alunos a relembrem de momentos em que estavam aprendendo a interagir com o mundo através de várias linguagens. Para que a turma socialize suas recordações, pretendemos propor as seguintes questões:
1. Você se lembra de algum momento em que os adultos buscavam corrigir a maneira como você falava? Relate para turma.
 2. Recorda de alguma situação em que não entendeu o significado de alguma expressão ou termo? Qual ou quais?

3. Vamos relembrar algumas das explicações que você pedia aos adultos para compreender o mundo à sua volta? Relate alguns desses momentos.
- II. No vídeo exibido, Bob percorre de triciclo, ao som de uma música muito alegre, as letras do logotipo de sua série. Passa por várias vezes sobre um tapete vermelho, clara sátira ao filme “O Iluminado”, de Stanley Kubrick. Dificilmente os alunos conseguirão identificar essa referência, mas, certamente poderão associar as imagens às travessuras e às fantasias de uma criança. Assim, seguiremos com os questionamentos.
4. Pela abertura do desenho, como você acredita que seja a vida deste menino? Que tipo de brincadeiras ele gostava de fazer, como ocuparia seu tempo?
- III. Faremos a proposição de outras questões que estimulem os alunos a relacionar sua infância à do menino que aparece na abertura do desenho e os conduzam à reflexão de que, desde muito cedo, nos apropriamos de diferentes linguagens para interagirmos com o meio que nos circunda. Para tanto, perguntaremos:
5. E você, quando criança como ocupava seu tempo? Gostava de desenhar, quais seus brinquedos favoritos?
 6. Você costumava brincar de roda, ouvia cantigas de ninar? Cite algumas delas.
- IV. Traremos algumas letras de músicas que tradicionalmente são ensinadas às crianças, como *Atirei o Pau no Gato*, *Ciranda Cirandinha*, *Teresinha de Jesus*, *Nana neném* e quadras populares como *Batatinha Quando Nasce*, para demonstrarmos como temos bastante contato com composições poéticas desde a infância. Além das canções e poesias, as crianças têm contato com narrativas ficcionais das mais variadas formas – contos de fada e contos populares, fábulas, lendas, etc. Exploraremos essas memórias de histórias que ouviram e leram através dos seguintes questionamentos:
7. Na sua infância, costumavam contar histórias para você? Se sim, quais?
 8. Lembra dos primeiros livros que leu? Como eles eram?
- V. As prováveis conclusões serão de que nesses livros havia pouco texto e muitas ilustrações. Acerca delas, questionaremos:
9. Existe alguma ilustração que você tenha visto em sua infância e se lembre até hoje? Se sim, descreva-a.

10. Você acha que ilustrações estão presentes apenas em livros infantis? Qual seria a importância delas em um livro?
- VI. Encerraríamos esse momento da motivação dizendo que, na aula seguinte, traríamos um livro bastante ilustrado e a turma seria desafiada a dizer se é um livro infantil, sem lê-lo. Não diremos o título, pois vários dos alunos já conhecem ou ouviram falar da obra célebre de Antoine de Saint-Exupéry.

4.1.3 Exibição do filme "Duas Vidas" (2000)

Na terceira proposta para o momento da “motivação”, exibiríamos o filme *Duas vidas* (The Kid, 2000), dos Estúdios Disney. Trata-se de uma comédia produzida nos Estados Unidos, dirigida por Jon Turteltaub e apresenta temática correlata à obra *O Pequeno Príncipe* (1943/2009): o resgate de valores e sonhos da infância. Um consultor de imagem, Russ, interpretado por Bruce Willis, encontra-se com um menino, vivido por Spencer Breslin. O menino é o próprio Russ, que surge em seu apartamento inexplicavelmente e o conduz à concretização de maior desejo de criança: tornar-se um piloto de aviões. Para abordagem do tema em questão, seguiríamos os seguintes passos:

- I. Exibiríamos o filme em duas aulas geminadas;
- II. Na aula seguinte, faríamos perguntas que levantassem detalhes do enredo e conduzissem o aluno a reflexões acerca do tema que pretendemos explorar na leitura de *O Pequeno Príncipe*:
 1. O filme nos apresenta inicialmente uma personagem, Russ, que irrita e auxilia muita gente com suas críticas. Explique o que ele fazia: qual era a sua profissão? Ele era uma pessoa feliz, realizada? Por quê?
 2. Ele tem um encontro inesperado com um menino de oito anos. O que torna esse encontro tão especial?
 3. Por que as personagens têm tantos desentendimentos após o encontro? Quais são as críticas que uma personagem tece para a outra quando começam a interagir?
 4. Mesmo sendo tão diferentes, o menino e o assessor de imagem acabam ajudando um ao outro. De que forma?

5. Quais os sentidos podem ser atribuídos ao título – em português – do filme (“Duas vidas”)?
 6. A vida de Russ é completamente diferente daquela que ele sonhou ter quando criança. O que o levou a distanciar-se tanto de seus ideais de infância?
 7. Quais são os valores da infância que precisamos manter durante toda a vida?
- III. A partir dessa conversa sobre o filme, procuraríamos motivar para a leitura a ser encaminhada na aula seguinte: Na próxima aula, começaremos a ler duas obras que também abordam o encontro entre um menino e um adulto. Como no filme, esse evento muda a vida dos dois. O que será que essa criança e esse homem ensinarão um ao outro nesses livros que leremos? Conferiremos a seguir.

Como já salientamos, caberá ao professor optar por uma dessas motivações para incentivar a leitura do livro, partindo de suas observações acerca do perfil da turma e do tempo de que ele pretende dispor para esse momento da “sequência expandida de leitura”.

4.2 INTRODUÇÃO: PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA-MOTE

Segundo Cosson (2014, p. 57-61), na “introdução” são apresentados o escritor e a obra aos alunos. Para tanto, comunicaremos à turma que a obra anunciada na aula anterior é *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

- I. Perguntaremos à classe se a conhecem: quantos já ouviram falar dela, se há entre eles alguém que já assistiu a alguma das adaptações para o cinema, ou se, por ventura, algum deles já leu o clássico francês.
- II. Aos que ainda não leram, diremos que é sempre importante tecer opinião própria acerca de uma obra; aos que viram algum dos filmes, ressaltaremos que as versões cinematográficas utilizam diferentes recursos, reportando-nos às considerações de Compagnon (2009) acerca da diferença entre as linguagens do cinema e da literatura; aos que já leram, pediremos que façam a releitura, pois, nas atividades que iremos propor, eles farão descobertas em relação à obra, poderão atentar para detalhes da “carpintaria”– estrutura composicional – do texto, o que os auxiliará na leitura e compreensão de outros livros. Pediremos também para que não privem os colegas que não leram de serem surpreendidos pela narrativa.

- III. Para introduzir a obra de Antoine de Saint-Exupéry (2009), levaremos alguns exemplares para a sala e pediremos para que os alunos os folheiem. Após terem observado a capa, perguntaremos à classe – em especial para aqueles que ainda não leram *O Pequeno Príncipe*:
- 1) O título e a capa (com ou sem ilustrações), muitas vezes, são importantes na escolha de um livro, pois nos permitem imaginar do que se trata a história e a quem ela se dirige. Neste que você folheou, elas indicam que a obra é direcionada a que público – infanto-juvenil ou adulto?
 - 2) A contracapa por vezes contém um trecho da obra ou um texto que apresenta a história contida no livro. O texto e a ilustração indicam o mesmo público alvo que você supôs ao analisar a capa? Por quê?
 - 3) E ao folheá-lo, você acha que a afirmação do texto de Amélia Lacombe, contida na contracapa (“Livro de criança? Com certeza. Livro de adulto também, [...]”) é verdadeira? Justifique sua afirmação.
- IV. Aos que ainda não conhecem a história, diremos que veremos se a afirmação de Lacombe se confirma através da leitura. Apresentaremos, então, a biografia do autor do clássico francês aos alunos:
- 4) Você observou que o livro apresenta várias ilustrações. Quem as fez?
- V. Começaremos a falar do piloto-poeta e ilustrador que publicou o livro em 1943, em plena Segunda Guerra Mundial, e que morreu em combate: seu avião foi abatido pelos alemães e seu corpo nunca foi encontrado. Após apresentá-lo, questionaremos:
- 5) O que levaria um escritor, ilustrador e combatente a escrever um livro assim, todo ilustrado e colorido, durante a grande guerra? Que mensagem ele procurou transmitir aos leitores?
- VI. Ouviremos os alunos e diremos que todas as hipóteses só poderão ser confirmadas ou não durante a leitura do livro, que encaminharemos na aula seguinte.

4.3 LEITURA

Cosson (2014, p. 61-64) esclarece que leitura é o momento do contato com o texto e convém que seja feita “prioritariamente extraclasse, o professor e os alunos buscarão acertar em conjunto os prazos de finalização da leitura” (COSSON, 2014, p. 81).

4.3.1 Estabelecendo um cronograma

O cronograma que pretendemos propor à classe compreende as seguintes atividades: a “leitura principal” seria feita em seis etapas, compreendendo partes do conto filosófico – Capítulos I a V – encontro do piloto com o príncipe; Capítulos VI a IX – o relacionamento com a flor; Capítulos X a XIII – a visita aos quatro primeiros planetas; Capítulos XIV a XVI – abordam os três planetas seguintes visitados pelo príncipezinho; Capítulos XV a XX – os primeiros contatos e impressões do príncipe na Terra; Capítulo XXI – o encontro com a raposa; Capítulos XXII a XXVII – encontro do príncipe com o manobreiro de locomotivas e com o vendedor de pílulas de água, seguidos da resolução do conflito e desfecho da narrativa. Serão destinados doze dias a essa leitura extraclasse, a partir do acordo estabelecido com os alunos.

O “intervalo de leitura” destinado à leitura da versão em cordel compreenderá quinze minutos de quatorze aulas – dois episódios lidos em cada uma; dedicaremos uma aula para o “intervalo” destinado à leitura, escuta e compreensão da música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga; o “intervalo” em que abordaremos as figuras folclóricas do carnaval de Pernambuco ocupará uma aula; para o último “intervalo”, em que se fará a leitura de livretos de cordel, serão destinadas duas aulas; as “contextualizações poéticas”, que visam abordar a estrutura composicional e o conteúdo temático dos gêneros, compreenderão duas aulas: a primeira para o conto filosófico – logo após a leitura do livro do escritor francês – e a segunda para a literatura de cordel – assim que for concluída a leitura do livro de Josué Limeira; para a “contextualização temática” destinaremos quatro aulas: a primeira para abordar o relacionamento entre Príncipe e a Rosa e as demais aulas serão destinadas à exibição do longa-metragem de animação *O Pequeno Príncipe* (2015); À “primeira interpretação” será destinada uma aula e para a “segunda interpretação”, uma aula também; Ao momento da “expansão”, em que os alunos produzirão e ilustrarão suas narrativas de cordel, destinaremos oito aulas.

Desse modo as atividades de leitura orientada compreenderiam seis semanas – 27 aulas.

Quadro 2 - Cronograma para a “sequência expandida de leitura”

Sema/ aula	Leitura conto	1º intervalo cordel	2º intervalo Cultura nordestina	1ª interpret.	1ª context.	2ª context.	2ª Interpret.	Expansão
1/1	X							
1/2	X	X						
1/3	X	X						
1/4	X	X						
1/5	X	X						
2/6	X	X						
2/7	X	X						
2/8	X	X	X					
2/9	X	X	X					
2/10	X	X	X					
3/11	X	X	X					
3/12	X	X		X				
3/13		X			X			
3/14		X			X			
3/15		X				X		
4/16						X		
4/17						X		
4/18						X		
4/19							X	
4/20								X
5/21								X
5/22								X
5/23								X
5/24								X
5/25								X
6/26								X
6/27								X

Fonte: Elaborada pela autora.

4.3.2 Os intervalos de Leitura

O “intervalo de leitura”, segundo Cosson (2014, p. 81-83), é o momento de enriquecimento de trabalho com texto principal através de outras leituras. Ficaré acordado que a classe terá doze dias para ler *O Pequeno Príncipe*. Levaremos exemplares da obra para que cada aluno possa lê-la fora da Escola. Para Cosson (2014), uma das finalidades dos intervalos de leitura é verificar se os alunos estão fazendo a leitura extraclasse. Encaminharemos essa verificação através da leitura da obra de Limeira (2015), do trabalho com a música Asa Branca (TEIXEIRA, 1947) e de vídeos, textos expositivos e livretos de cordel para tratar do folclore nordestino.

4.3.2.1 Primeiro intervalo: leitura de *O Pequeno Príncipe em Cordel*

Na aula seguinte à apresentação e discussão do cronograma e entrega do livro aos alunos, iniciaremos, sem avisá-los previamente, a leitura de *O Pequeno Príncipe em Cordel*.

- I. Levaremos um exemplar para a sala, mostraremos aos alunos, mas não encaminharemos uma análise detida da materialidade do livro, como fizemos com a obra de Saint-Exupéry. Nosso objetivo é encaminhar essa análise durante o momento da “expansão”. A cada aula serão levadas, para todos os alunos, fotocópias de dois episódios para que façamos a leitura oral e cooperativa.
- II. Como as duas obras apresentam os mesmos conteúdos temáticos, para verificar se os alunos estão fazendo a leitura extraclasse, faremos oralmente os seguintes questionamentos:
 1. Vocês já começaram a ler o livro de Saint-Exupéry?
 2. O que acharam dessa versão em cordel de *O Pequeno Príncipe*?
 3. As histórias são semelhantes? Explique.

4.3.2.2 Segundo intervalo: abordando a cultura nordestina

O tempo destinado à leitura do cordel de Limeira (2015) será acompanhado, em quatro aulas, por outras leituras e discussões que visam familiarizar os alunos com a cultura nordestina e a literatura de cordel.

4.3.2.2.1 Primeira aula: música "Asa Branca"

Uma aula será destinada à escuta e compreensão da música *Asa branca* (TEIXEIRA, 1947) interpretada por Luiz Gonzaga, através dos seguintes encaminhamentos:

- I. Perguntaremos aos alunos se eles conhecem o clássico de Gonzaga.
- II. Trabalharemos inicialmente com a escuta da música. Serão distribuídos impressos com a letra, para que acompanhem enquanto ouvem.
- III. Após a escuta, procuraremos explorar a compreensão e interpretação da letra propondo as seguintes questões:
 1. Que sentimentos o eu poético exprime ao longo da canção? Que situação os provoca?
- IV. Traremos, oralmente, informações acerca do clima e da problemática da seca no sertão nordestino, que foi responsável por movimentos migratórios, em que famílias buscavam melhores condições de vida em outras regiões.

A seca, além de ser um problema climático, é uma situação que gera dificuldades sociais para as pessoas que habitam a região. Com a falta de água, torna-se difícil o desenvolvimento da agricultura e a criação de animais. Desta forma, a seca provoca a falta de recursos econômicos, gerando fome e miséria no sertão nordestino. Muitas vezes, as pessoas precisam andar durante horas, sob sol e calor forte, para pegar água, muitas vezes suja e contaminada. Com uma alimentação precária e consumo de água de péssima qualidade, os habitantes do sertão nordestino acabam vítimas de muitas doenças. [...] O desemprego nesta região também é muito elevado, provocando o êxodo rural (saída das pessoas do campo em direção às cidades). Muitas habitantes fogem da seca em busca de melhores condições de vida nas cidades. Estas regiões ficam na dependência de ações públicas assistencialistas que nem sempre funcionam e, mesmo quando funcionam, não geram condições para um desenvolvimento sustentável da região (SECA..., 2017, s.p.).

2. Tendo compreendido todos os problemas sociais gerados pela seca, explique essa afirmação presente na canção: “até mesmo a asa branca bateu asas do sertão”. O que seria essa “asa branca”?
- V. Os alunos facilmente deduzirão que a “asa branca” é um tipo de pássaro, mas possivelmente não o conheçam. Projetaremos então imagens do pássaro para a classe e compartilharemos com os alunos algumas informações sobre ele obtidas no site da UNE:

Asa Branca é uma pomba, também conhecida como pomba-pedrês, pombatrocax. [...] O nome científico, *Patagioenas Picazuro*, vem do nome indígena guarani “picázuró”, que significa pomba amarga ou amargosa. A explicação mais aceita faz referência ao gosto amargo da carne da ave, que se alimenta de sementes e pequenos frutos, geralmente coletados no solo. A Asa branca tem um canto profundo e rouco, cujo som se assemelha a “gu-gu-gúu”, “gú-gu-gúu” e vive nos campos com árvores, áreas urbanas, cerrados, caatingas e florestas de galeria. [...] É uma ave de natureza migratória, o que pode ser observado na letra da canção, que pode voar longas distâncias e a grandes altitudes. O nome Asa Branca surgiu a partir daí, durante seus longos voos, a ave exibe um traço branco nas asas (VOCÊ..., 2017, p.1).

VI. Após compartilhar as imagens e informações sobre a ave, perguntaremos aos alunos se ficou clara a razão pela qual o compositor da música, Humberto Teixeira (1947), mencionou esse pássaro. Espera-se que os alunos compreendam que tal menção se deve ao comportamento migratório da ave ao responderem à seguinte questão:

3. Após referir-se à ave, o eu poético conclui: “então eu disse, adeus, Rosinha/Guarda contigo meu coração” (TEIXEIRA, 1947). Por que após mencionar o pássaro, ele chega a essa conclusão?

VII. Seguiremos então com questionamentos a partir dos quais os alunos poderão relacionar o conteúdo temático da canção ao dos livros que estão lendo:

4. O eu poético da canção *Asa branca* está deixando sua casa, assim como o Pequeno Príncipe, mas por razões diferentes. Explique essa diferença.
5. Há outro ponto em comum entre eles, enquanto o Príncipezinho deixou uma flor em seu planeta, o eu poético diz que se despediu de sua Rosinha. Qual a importância da Flor para o pequeno príncipe e de Rosinha para o retirante da música interpretada por Luís Gonzaga?

Falaremos sobre o intérprete da música, o cantor Luiz Gonzaga. Traremos informações gerais sobre a vida e a obra do Rei do Baião (GONZAGÃO, 2017, p. 1) e indicaremos os filmes “Gonzaga, de Pai para Filho”, de 2012, produzido e dirigido por Breno Silveira, (GONZAGA, 2012). Em sala mostraremos imagens de Gonzagão com os trajes típicos que utilizava em suas apresentações – semelhantes à indumentária do príncipezinho desenhado por Vladimir Barros (LIMEIRA, 2015).

4.3.2.2.2 Segunda aula: clima, vegetação e folclore nordestinos

I. Remetendo-nos ao que falamos sobre a região Nordeste na aula anterior, iniciaremos a aula com um questionamento:

1. Já tratamos das questões referentes à seca que castiga o sertão nordestino. Como seriam então o solo e a vegetação da região?

II. Respondida essa pergunta, traremos informações presentes no site da Fragma:

Dependendo do clima e local, podem ser encontrados biomas diferentes, variando entre mangue, Mata Atlântica, vegetação de dunas, cerrado, caatinga, restinga, Floresta Amazônica e Mata dos Cocais. [...] O tipo de vegetação pelo qual o Nordeste é mais conhecido é a que forma a caatinga. Típica do sertão e do clima semiárido, esta formação vegetativa pode ser encontrada em todos os estados da região, exceto no Maranhão. Ao contrário do que se imagina, é muito rica ecologicamente e suas principais espécies vegetais são o pereiro, a aroeira, as leguminosas e as cactáceas (QUAL..., 2017, s. p.).

III. Mostraremos algumas imagens desses tipos de solo e das cactáceas que aparecem nas ilustrações de *O Pequeno Príncipe em Cordel*. Entre as cactáceas está a Flor de Mandacaru, que Barros (2016) utilizou para representar a Flor do deserto presente na narrativa. Mostraremos as imagens e apresentaremos as informações sobre essa planta (FLOR...2017, s. p.)

IV. IV. Após tratarmos desses aspectos físicos da região, trataremos da cultura e folclore locais. Diremos aos alunos que, da mesma forma que tivemos que selecionar alguns elementos do clima e da vegetação, pois não haveria tempo para abordá-los todos, falaremos de apenas algumas manifestações folclóricas nordestinas. Pretendemos nos ater a algumas tradições carnavalescas de Pernambuco, sempre ilustrando as informações com imagens expostas através do retroprojeto. O objetivo é fazer com que os alunos possam identificar ou compreender as ilustrações de Vladimir de Barros, durante a análise que encaminharemos no momento da “expansão”. Os elementos do folclore que mostraremos serão:

A. O frevo: por meio de informações sobre a história e características dessa dança (FREVO, 2017, p. 1). Exibiremos vídeos: um deles em que é executado o Frevo "Vassourinhas", pela *Spok Frevo Orquestra* e contém fotos imagens que mostram o

carnaval de Olinda, com suas aglomerações, suas calungas – esclareceremos que se trata dos bonecos gigantes que são levados pelas pessoas e animam as multidões no carnaval – e seu colorido (SPOK..., 2017); o outro mostra coreografias típicas, executadas pela *Cia de Dança Giselly Andrade* (CIA..., 2017).

- B. O mandacaru: através de informações contidas no site *Maracatu.org.br* (BREVE..., 2017, p. 1).
 - C. As troças: falaremos a respeito dessas orquestras que reúnem milhares de pessoas em Olinda, como na famosa Troça Cariri para esperar o Homem da Meia-Noite. Mostraremos a dimensão do evento exibindo parte do vídeo *Homem da Meia-Noite emociona e reúne multidão nas ladeiras de Olinda*, disponível em (HOMEM..., 2017); exibiremos ainda um outro vídeo para demonstrar o que nos foi dito por Barros (2016): a cada ano ele usa uma roupa diferente (HOMEM..., 2017).
 - D. O reisado: por meio de informações presentes no blog “Reisado” (O QUE..., 2017); exibiremos o vídeo que nos foi indicado por Barros (2016) para mostrar uma coreografia elaborada para este folguedo pelo grupo *Oré Anacã* (REISADO, 2017).
- V. As informações, imagens e vídeos escolhidos para serem apresentados aos alunos, além de poderem ser relacionados às ilustrações da obra, são representativos do carnaval, do folclore pernambucano. Após a exposição desses elementos regionais, perguntaremos aos alunos:
- 2. O carnaval nordestino é bastante popular em todo Brasil. Após ter entrado em contato com ele através das imagens e vídeos, diga quais seriam as razões para esse carnaval ser tão famoso em todo Brasil?
 - 3. Aponte as diferenças entre o carnaval nordestino e o carnaval de nossa região ou de outras que você conheça.
- VI. A partir dessas perguntas pretendemos mostrar aos alunos que existe um envolvimento e uma tradição que fazem com que, para o povo pernambucano, essa época do ano – o Carnaval – seja muito importante, o que faz com que repercuta nacionalmente. É fundamental que conheçamos os costumes para compreendermos como vive a população de outras regiões.

4.3.2.2.3 Terceira aula: a literatura de cordel

Diremos aos alunos que seguiremos tratando do folclore nordestino, abordando agora um gênero discursivo popular da região e com o qual eles já estão tendo contato ao lerem a obra de Josué Limeira (2015): a literatura de cordel.

- I. Trataremos primeiramente da sócio-história da literatura de cordel. Diremos aos alunos qual a origem, o porquê dessa designação e a maneira como se popularizou e é socializada no Nordeste.
- II. Como já falamos sobre a vida e obra de Luiz Gonzaga, escolhemos o livreto de cordel intitulado “Luiz Gonzaga, o filho de Januário”, de Davi Teixeira (2008), para fazermos a leitura oral e cooperativa. Distribuiremos cópias e, após a leitura, perguntaremos aos alunos:
 1. O texto conta a história de Luiz Gonzaga em versos. O cordel traz alguma informação nova ou diferente das que foram apresentadas, em aula, anteriormente?
 2. O que você achou de ver a biografia do Rei do Baião apresentada desta forma?

O livreto de Teixeira (2008) possui 8 páginas, contendo 24 estrofes compostas por sete versos (septilhas), todos em redondilha maior (sete sílabas poéticas). Para que comecem a perceber qual é a estrutura composicional do gênero cordel, pediremos aos alunos que observem essas características no texto:

3. A literatura de cordel é uma narrativa em versos, organizada em estrofes. Todas elas possuem o mesmo número de versos?
 4. E quanto às rimas em que versos elas ocorrem? Há um esquema de rimas (uma ordem) que se repete em todas as estrofes?
- III. Pediremos para que os alunos observem que no cordel lido e agora analisado, o segundo, o quarto e o sétimo versos terminam do mesmo modo e que também rimam entre si o quinto e o sexto versos, ou seja, as estrofes apresentam o esquema de rimas ABCBDDDB. Chamaremos a atenção para casos recorrentes como o que acontece na segunda estrofe: “começou” rima com “consertador” e “cantor”, isso porque o cordelista leva em consideração a maneira como as palavras são pronunciadas: começô, consertadô e

cantô. Pediremos aos alunos que encontrem outros exemplos no texto. Na sequência demonstraremos a métrica seguida pelo cordelista.

5. Observamos que o poeta faz com que em todas as estrofes os mesmos versos rimem entre si. Mas podemos observar também que há outra regularidade no cordel, o número de sílabas poéticas. Veja a escansão dos versos da primeira estrofe (demonstraremos no quadro de giz):

Pro/meu/que/ri/do/lei/tor – sete sílabas contadas até a última sílaba tônica “tor”;
Vou/fa/lar/do/Gon/za/gão – sete sílabas contadas até a última sílaba tônica “gão”;
E/da/su/a/tra/je/tó/ria – sete sílabas contadas até a última sílaba tônica “tó”;
Se/li/gue e/ pres/te a/ten/ção – sete sílabas contadas até a última sílaba tônica “ção”, sendo que há junção de vogais átonas à sílaba anterior em “gue + e” e “te + a”. A escansão leva em conta a sonoridade, promovendo essas junções;
Sem/ga/gue/jar /,sem/ tro/pe/ço – sete sílabas contadas até a última sílaba tônica “pe”;
Pes/qui/sei/des/de o/ co/me/ço – sete sílabas contadas até a última sílaba tônica “me”, ocorrendo aqui uma junção entre “de+o”;
Da/ci/da/de/ao/ser/tão – sete sílabas contadas até a última sílaba tônica “tão”.

Esta escansão será feita para demonstrar para os alunos uma das partes importantes da estrutura composicional do cordel.

- IV. Chamaremos atenção para o fato de que, na capa do livreto, há uma foto de Luiz Gonzaga, mas essa não costuma ser a forma como os cordéis são ilustrados. Apresentaremos, então, a técnica da xilogravura através de um vídeo (GRAVURA..., 2017).
- V. Avisaremos aos alunos que na aula seguinte serão trazidos outros livretos para que observem se as características observadas no cordel apresentado se repetem.

4.3.2.2.4 Quarta aula: leitura de livretos de cordel

Levaremos para sala de aula alguns títulos selecionados, reproduzidos em quantidade suficiente para que cada aluno tenha um em mãos para fazer a leitura silenciosa. Após concluí-la os alunos trocarão os livretos entre si para que todos sejam lidos: *Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e Cinderela*, de Antonio Fernando Rocha e Marinalva B. Menezes Santos (2012); *Diga não ao Fumo*, de José Francisco Borges (2009); *A vida de Pedro Cem*, de Leandro Gomes de Barros (2007); *Megatron*, de Evandro D’Hipolito (2014).

- I. Como narrativas são curtas, esperamos que os alunos leiam todas as histórias. Assim que concluírem a leitura, perguntaremos:
 1. Entre os livretos que vocês leram hoje há algum deles que faça um relato biográfico como que lemos na aula anterior?
 2. De que tratam os textos que vocês leram hoje? (Os cordéis de Menezes e Rocha (2012) são contos de fadas cordelizados; o texto de Borges (2009) apresenta uma série de conselhos ilustrados por breves relatos de situações em que o cigarro provocou problemas, trata-se de um cordel que pretende conscientizar o leitor a não se tornar ou deixar de ser um fumante; o livreto de Barros (2007) apresenta um conto popular cordelizado; o cordel de D’Hipólito é uma narrativa de ficção científica).

- II. Após a exposição por parte dos alunos das temáticas presentes nos livretos, diremos que essa é uma das características da literatura de cordel: ela aborda, em sua estrutura composicional, os mais diversos temas. E acerca dessa estrutura composicional perguntaremos:
 3. As estrofes apresentam quantos versos? Você consegue observar o esquema de rimas presente nelas? (Os alunos observarão que em todos os livretos as estrofes são compostas por seis versos, diferentemente do cordel lido na aula anterior, composto em septilhas. Diremos aos alunos que embora variem o tamanho das estrofes em narrativas de cordel, a sextilha é o tipo mais recorrente e, como se pode observar nos cordéis lidos durante a aula, os versos pares (2º, 4º e 6º) rimam entre si)
 4. E quanto ao número de sílabas poéticas, será que há regularidade também?

- III. Pediremos para que os alunos tentem fazer a escansão, de forma bastante descontraída, pois, geralmente, eles costumam ter dificuldade devido às especificidades que a diferencia da separação silábica gramatical. Demonstraremos que os cordéis em que os versos não são compostos por sete sílabas poéticas são os de Menezes e Rocha (2012) e o de D’Hipolito (2014), pois não apresentam regularidade métrica.

- IV. Chamaremos atenção para o fato de que, ao contrário do cordel de Teixeira (2008) analisado na aula anterior, as capas dos cordéis apresentam xilogravuras.

- V. Comentaremos com a turma que o trabalho feito pelos autores que transpuseram os contos de fada para o cordel é semelhante ao que Josué Limeira (2015) fez com o conto de Saint-Exúpery. E que seguiremos tratando das características do cordel em outras aulas.

4.4 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Concluídas as leituras e os intervalos, chega o momento da “primeira interpretação” que se destina a “uma apreensão global da obra. O objetivo desta etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre a sensibilidade do leitor” (COSSON, 2014, p. 83). Para esse momento, encaminharemos a produção de um resumo do enredo de *O Pequeno Príncipe* e *O Pequeno Príncipe em Cordel*, para ser publicado em “Padlet”, um aplicativo gratuito para montar Painéis ou Murais virtuais.

- I. Apresentaremos à turma o conto *Zadig*, de Voltaire através de uma sinopse oral do enredo.
 - Primeiramente diremos que, como *O Pequeno Príncipe*, de Saint- Exupéry, *Zadig*, de Voltaire, trata-se também de um conto dividido em pequenos capítulos e tem como tema central a trajetória de um jovem filósofo que precisou fugir da Babilônia, onde vivia, porque sua sabedoria despertava invejas, ciúmes e perseguições injustas. A cada etapa de sua fuga Zadig encontra novas personagens que o fazem refletir sobre a existência humana, daí esse conto ser chamado de filosófico.

- II. Disponibilizaremos cópias para que os interessados em conhecer o conto de Voltaire façam a leitura em casa.
 - Da mesma forma que a personagem Zadig, o Príncipezinho, nas duas versões que lemos, sai de seu planeta e quando entra na região dos asteroides, começa a visitá-los para se instruir, aprender (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p 34).
 - Vamos fazer um levantamento do que o Pequeno Príncipe aprendeu? Observamos que *O Pequeno Príncipe* e *O Pequeno Príncipe em Cordel* apresentam o mesmo enredo, abordaremos profundamente essa questão em uma próxima aula, mas já sabemos

que as histórias são equivalentes. Vocês farão então a pesquisa agora, em sala, a partir do exemplar completo que têm em mãos, que é a obra do escritor francês:

1º - Faremos esse levantamento inicialmente em duplas, então se una a um colega para fazer a atividade.

2º - Façam uma lista de todas as personagens da obra.

3º - Elaborem frases que expressem o que o Pequeno Príncipe aprendeu com cada uma delas.

4º - Após concluírem a produção das frases, colocaremos no quadro aquelas que melhor expressam o que o protagonista aprendeu.

III. Compridas as etapas e colocadas no quadro todas as frases, perguntaremos aos alunos:

1. Vimos o que foi que o Pequeno Príncipe aprendeu com cada personagem com que se encontrou durante sua viagem. E você, através da leitura, viajou com ele. O que você aprendeu? (sempre há alunos que se manifestam oralmente, mas há aqueles que não se sentem à vontade para fazê-lo).
2. Para que todos possam expressar sua opinião façamos o seguinte: vocês receberam folhas nas quais escreverão agora, individualmente e de forma bastante resumida, o que aprenderam com a leitura dos livros. Assim que terminarem vocês colocarão os seus nomes e entregarão o papel.

IV. Diremos que os textos serão publicados em um mural que será disponibilizado em *blog*.

V. Assim que os textos forem transpostos para o Padlet e seu link disponibilizado em *blog*, avisaremos os alunos para que acessem quando desejarem.

4.5 CONTEXTUALIZAÇÕES

Cosson (2014) define a “contextualização” como sendo o “aprofundamento da leitura por meio de contextos que a obra traz consigo” (2014, p. 86). Entre os tipos de contextualização sugeridos – teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática – optamos por desenvolver uma proposta a “contextualização poética”, para abordarmos as questões

relacionadas à estrutura composicional dos livros e duas de “contextualização temática”, para tratar de assuntos abordados nas obras, conforme descrevemos a seguir.

4.5.1 Primeira contextualização (poética)

Na “contextualização poética”, trataremos das características dos gêneros – estrutura composicional do conto e do cordel – em aulas expositivas. Na “contextualização temática”, trataremos de temas trabalhados nos livros através da leitura e interpretação de um soneto e da exibição de um filme.

4.5.1.1 Primeira aula: conto

Ao abordarmos o conto, trataremos das questões relacionadas à economia que orienta o enredo e os elementos da narrativa. Para exemplificar essas características trabalharemos um texto que foi o ponto de partida para que se escrevesse um clássico da literatura brasileira, o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, publicado em 1938. Quando escreveu o conto *Baleia* (2001), o autor relatou a experiência em uma carta à sua esposa, Heloísa Ramos:

Escrevi um conto sobre a morte duma cachorra, um troço difícil como você vê: procurei adivinhar o que se passa na alma duma cachorra. Será que há mesmo alma em cachorro? Não me importo. O meu bicho morre desejando acordar num mundo cheio de preás. Exatamente o que todos nós desejamos. A diferença é que eu quero que eles apareçam antes do sono, e padre Zé Leite pretende que eles nos venham em sonhos, mas no fundo todos somos como a minha cachorra Baleia e esperamos preás (RAMOS, 1980, p.194-5).

A história da morte da cachorra Baleia surgiu como uma narrativa isolada e depois foi relacionada aos demais capítulos dessa obra, que trata de um dos temas já abordados em sala nessa “sequência”: a seca no Nordeste.

- I. Levaremos impressos deste conto para a sala de aula.
- II. Após a leitura oral e expressiva do conto feita pela professora e acompanhada pelos alunos, a turma poderá comentá-lo livremente, associá-lo a outras histórias consideradas emocionantes e que envolvem animais de estimação e/ou a seca.

- III. Procuraremos então contextualizar o conto, dizendo que ele faz parte de um enredo mais amplo, em que nos são apresentados os integrantes dessa família de nordestinos – Fabiano, Sinhá Vitória e seus filhos –, que perambulam pelo sertão para fugir das agruras provocadas pela seca. Explorados e humilhados eles seguem na luta pela sobrevivência e, no conto lido, eles perdem uma de suas maiores aliadas, a cachorra Baleia, sacrificada por Fabiano, porque estava bastante doente.
- IV. Concluída a contextualização, localizaremos no texto alguns dos elementos da narrativa:
- O foco narrativo (ou seja a posição ocupada pelo narrador em todo o texto) é um 3ª pessoa e o narrador é observador onisciente, pois sabe tudo sobre o enredo, seus personagens e pensamentos.
 - No conto a personagem protagonista é a cachorra Baleia e, na situação apresentada no texto, seu dono, Fabiano, é a personagem antagonista, geradora de conflito (sacrifica seu animal de estimação). Sinhá Vitória e seus filhos são personagens secundárias que ajudam a compor o ambiente. São personagens planas, pois não apresentam modificação significativa ao longo do enredo. Mesmo a cachorra, à beira da morte, pensa que dormirá e ao acordar continuará submissa a Fabiano: “Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes” (RAMOS, 2001, p. 91).
 - O enredo (o esqueleto da narrativa que dá sustentação à história) apresenta como estrutura:
 - A apresentação ou situação inicial que mostra a cachorra baleia sofrendo com a doença e a inquietação dos seus donos;
 - O conflito, quebra da situação inicial, se dá quando Fabiano pega sua espingarda para sacrificar Baleia;
 - O clímax da narrativa se dá quando Fabiano desfere um tiro contra o animal, que tenta fugir, sem forças;
 - O desfecho ou epílogo acontece após o delírio de Baleia que, por fim, morre.
- V. Após a exposição de alguns dos elementos da narrativa, explicaremos aos alunos que, em sua estrutura composicional, o conto é conciso, não se desdobrando em conflitos secundários, ao contrário do que acontece em um romance, como o livro *Vidas Secas* se considerado como um todo. Começaremos a apontar então as características que fazem

de *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry (2009), cuja leitura extraclasse já terá sido concluída, um conto. Apesar de ser subdividido em pequenos capítulos, a narrativa possui apenas um clímax. Pediremos então para que os alunos identifiquem os elementos da narrativa, como fizemos no conto de Graciliano Ramos (2001). Para que os alunos percebam outras características de um conto, perguntaremos:

1. Ao abordarmos os elementos da narrativa, observamos que o foco narrativo em “Baleia” é de 3ª pessoa e que o narrador é onisciente. Qual é o foco narrativo em *O Pequeno Príncipe*? Quem narra a história? Aponte um trecho do texto que justifique sua resposta.

Faremos uma observação: *O Pequeno Príncipe*, a princípio, é narrado em 1ª pessoa, como podemos observar já no início da narrativa – “Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre Floresta Virgem, *Histórias Vivas*, uma impressionante gravura” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 7). Entretanto, quando o avião começa a narrar a viagem interplanetária do Príncipezinho, passa a ser narrador-observador e o foco narrativo passa a ser de 3ª pessoa: “Ele se achava na região dos asteroides 325, 326, 327, 328, 329 e 330. Começou, então, a visitá-los, para desta forma ter uma atividade e se instruir” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 7).

2. Como classificariamos as personagens? Quem seria a protagonista, a antagonista, as secundárias? Elas podem ser consideradas planas ou redondas? Por quê?
3. Vimos que o conto segue a regra da “economia”, ou seja, a história não se detém em detalhes desnecessários para não dispersar a atenção do leitor. Vamos analisar então a caracterização das personagens em *O Pequeno Príncipe*: elas são descritas detalhadamente? Justifique.
4. Toda história apresenta um conflito ou complicação que propicia um clímax e conduz a narrativa a um desfecho. No conto de Saint-Exupéry, qual é o problema enfrentado pela personagem? Em que momento se dá o clímax da narrativa? Como se dá a resolução desse conflito ou o desfecho da história?

Para introduzirmos o conteúdo a ser trabalhado na aula seguinte, perguntaremos aos alunos se *O Pequeno Príncipe em Cordel* possui os mesmos elementos identificados aqui. Ouviremos as respostas e diremos que esclareceremos melhor o assunto no próximo encontro.

4.5.1.2 Segunda aula: literatura de cordel

Em um dos intervalos de leitura já havíamos iniciado a abordagem da estrutura composicional da literatura de cordel. Entre os livretos lidos, estava *Cinderela*, de Menezes e Rocha (2012) e o selecionamos para retomar tópicos abordados: tipo de estrofe (sextilha) e verso (redondilha maior).

- I. Exploraremos alguns dos elementos da narrativa do cordel *Cinderela* (2012) de forma expositiva, fazendo anotações no quadro de giz. O foco narrativo é em 3ª pessoa e o narrador é observador onisciente.
 - A protagonista é Cinderela, as antagonistas são a madrasta e suas filhas. As personagens secundárias são o pai de Cinderela, o príncipe e o casal Macambira Querindina (nome artístico dos cordelistas, que, no cordel, fazem as vezes de fada madrinha e não lançam mão da magia para ajudar a gata borralheira, apenas lhe dão um belo vestido que ressalta a beleza de Cinderela). São todas personagens planas.
 - O enredo apresenta como estrutura:
 - A apresentação ou situação inicial mostra um viúvo muito gentil, que “tinha uma filha/Que era linda demais” (MENEZES; ROCHA, 2012, p. 01) e se apaixona por uma mulher que tinha duas filhas, “Casou-se de novo e foi/ Morar junto com as Demais” (MENEZES; ROCHA, 2012, p. 01);
 - O conflito acontece quando as enteadas do pai de Cinderela passam a maltratá-la por conta de inveja que sentem e sua madrasta também passa a castigá-la sem motivo aparente;
 - O clímax da narrativa se dá quando o príncipe encontra a dona do sapatinho (que na narrativa não é designado como sendo de cristal);
 - O desfecho ou epílogo acontece com o casamento de Cinderela e o perdão concedido à madrasta e suas filhas.

- II. Com pequenas alterações, os cordelistas transpõem o conhecido enredo do conto de fadas para a literatura de cordel. Mesmo trabalho feito pelo cordelista Josué Limeira em *O Pequeno Príncipe em Cordel*, em que o poeta cordeliza a obra de Saint-Exupéry. Como já foram concluídas as leituras das duas versões, serão propostas questões aos alunos, para que respondam oralmente.

1. Os elementos da narrativa que abordamos aqui em *O Pequeno Príncipe em Cordel* são os mesmos presentes no conto de Saint-Exupéry (foco narrativo, situação inicial, clímax e desfecho)? Explique.
- III. Pediremos à classe para que recordem do levantamento desses elementos demonstrados em *O Pequeno Príncipe* (2009). Os alunos chegarão à conclusão de que o cordelista se manteve fiel à maneira como os elementos se apresentam na obra-mote, ou hipotexto. Limeira (2015) faz também a alternância do foco narrativo: de 1ª para terceira pessoa, como observamos no início do cordel – “Li um livro sobre Florestas Virgens/Aos seis anos de idade/Uma jiboia engolia um bicho/Com toda voracidade” (LIMEIRA, 2015, p. 14) –, para 3ª pessoa, quando conta como foi a viagem do Príncipezinho – “O Pequeno Príncipe/Resolveu, enfim, partir/Avistou pássaros selvagens/Que passaram por ali/Precisava ir embora para tentar se descobrir” (LIMEIRA, 2015, p. 14).
2. Em *Cinderela* os cordelistas utilizam sextilhas e não obedecem à convenção dos versos em redondilha maior em sua composição. E no texto de Josué Limeira qual o tipo de estrofe e verso que o poeta utiliza em *O Pequeno Príncipe em Cordel*?

Os alunos poderão observar que Limeira (2015) também não se prende à convenção da redondilha maior já no primeiro verso – “Li/um/li/vro/so/bre/Flo/res/tas/Vir/gens”, contando até a última sílaba tônica o verso possui dez sílabas poéticas. Os demais versos, ao longo da composição possuem métrica variável. Observarão também que o texto é predominantemente composto por sextilhas e que os versos pares sempre rimam entre si.
- IV. Seguiremos com os questionamentos, para que os alunos interpretem o estrato visual da linguagem poética do cordel.
3. Em poemas, a forma ajuda a construir um sentido para o texto. Se cada tipo de verso representasse um dos dois personagens, os versos pares, que sempre rimam entre si, representariam o Príncipezinho ou as outras personagens? Por quê?
 4. Há momentos em que o cordelista desobedece as normas para composições de cordéis construindo estrofes com mais de seis versos. Você percebeu qual é o assunto abordado nesses momentos? Existe alguma razão especial para que essas estrofes sejam diferentes, possuindo um número maior de versos? Qual?

- V. Respondidas essas questões, prepararemos os alunos para a exibição de um filme. Perguntaremos se conhecem alguma das adaptações de *Cinderela* para o cinema. Comentaremos que *O Pequeno Príncipe* já foi adaptado para o audiovisual. Uma das versões foi um musical lançado em 1974, dirigido por Stanley Donen e traz Gene Wilder (o primeiro Senhor Wonka, do filme “A Fantástica Fábrica de Chocolates”, de 1971) no papel da Raposa. Há também uma série animada, produzida na França em 1978, contendo 52 episódios. Foi exibida no Brasil pelos canais *Fox Kids* e *SBT* e agora está disponível no serviço de *streaming* de vídeos *Netflix*.
- VI. Avisaremos aos alunos que, num dos próximos encontros, assistiremos a uma animação, produzida recentemente, que foi baseada na obra de Saint-Exúpery e lançada no mesmo ano em que foi publicado *O Pequeno Príncipe em Cordel*, 2015.

4.5.2 Segunda contextualização (temática)

Os assuntos escolhidos para as contextualizações temáticas foram: o amor, ou o relacionamento entre Pequeno Príncipe e a Rosa a partir do soneto *Minha rosa rosa*, de Rosa (2014); a necessidade de resgate de valores da infância na fase adulta, a partir do filme *O Pequeno Príncipe* (2015).

4.5.2.1 Primeira aula: o relacionamento entre o Príncipe e a Flor

Já havíamos demonstrado aos alunos parte dos recursos poéticos utilizados na literatura de cordel. Pretendemos propor à classe uma atividade de leitura e interpretação de um soneto. O cordel apresenta, em sua estrutura composicional, a predominância de sequências narrativas, o que facilita sua compreensão – e o filia ao gênero épico. Já o soneto, segundo Norma Goldstein, em sua obra “Versos, sons, ritmos” (2003), “costuma conter uma reflexão sobre um tema ligado à vida humana” (GOLDSTEIN, 2003, p. 57). Ou seja, é uma forma fixa de composição que se filiaria ao gênero lírico. Em sala de aula, observamos que os alunos costumam ter bastante resistência à poesia lírica, devido ao seu caráter subjetivo e linguagem conotativa. Encaminharemos então uma atividade na qual os alunos diferenciarão a linguagem épica – narrativa – do cordel de um poema lírico – que traduz os sentimentos e emoções de um eu poético. Exploraremos um dos conteúdos temáticos mais populares em *O Pequeno Príncipe*,

seu relacionamento com a Flor, através do poema de autoria da escritora gaúcha Anorkinda Rosa (2014).

Minha rosa rosa

Teu perfume é que me encanta,
quando deliciosamente, olfativa,
te inseres em minhas entranhas
com toda a suavidade e me cativa...

Tua seda-pétala é o que me abranda,
quando vertiginosamente, incendeio,
e me proporcionas calma às manhas
de meu ser em ebulição e devaneio.

Minha rosa, na cor rosa do amor,
sublime amor-flor, implanta
meiguice à sedução em ardor.

Rosa rosa, minha bela flor,
redime o coração, demanda
doçura à vida sem cor. (ROSA, 2014, p. 25)

O soneto é “o poema de forma fixa mais encontrado [...]”. Composto de dois quartetos e dois tercetos, o soneto apresenta, geralmente, versos de dez ou doze sílabas poéticas” (GOLDSTEIN, 2003, p. 57). Entretanto, como a própria autora do poema indica na apresentação de seu livro, seus sonetos apresentam versos livres, ou seja, sem metrificação. Mas o poema obedece outra convenção, o esquema rítmico, pois “aparecem rimas de um tipo nos quartetos (AB) e de outro nos tercetos (CD)” (GOLDSTEIN, 2003, p.57).

Ao analisar o *Soneto de amor total*, de Vinícius de Moraes, Golstein (2003) observa que “na unidade de 14 versos do poema, é possível perceber as subunidades formadas pela estrofe” (GOLDSTEIN, 2003, p. 58). De igual modo, percebemos que, em *Minha rosa rosa*, o eu poético dedica uma estrofe para cada um dos seu sentidos – quatro dos cinco – que são apaziguados pela rosa. Na primeira estrofe o eu lírico demonstra de que modo ela impacta seu olfato: “Teu **perfume** é que me **encanta**,/quando deliciosamente, **olfativa**,/te **inseres** em minhas entranhas/com toda a **suavidade** e me cativa” (ROSA, 2014, p. 25. grifos nossos); na segunda estrofe é através do tato, da textura de suas pétalas, que a rosa acalma o eu lírico quando está nervoso, exaltado “Tua **seda-pétala** é o que me **abranda**,/quando **vertiginosamente**, **incendeio**,/e me **proporcionas calma** às manhas/de meu ser em **ebulição** e **devaneio**” (ROSA, 2014, p.25, grifos nossos); na terceira estrofe é através da visão que a rosa o enternece “Minha rosa, na **cor** rosa do amor,/sublime amor-flor, **implanta/meiguice** à sedução em ardor” (ROSA,

2014, p. 25, grifos nossos); na última estrofe o sentido da gustação é inserido no poema de forma sinestésica, pois a “doçura” da rosa dá “cor” à vida do eu poético: “Rosa rosa, minha bela flor,/redime o coração, demanda /doçura à vida sem cor” (ROSA, 2014, p.25, grifos nossos). Fica de fora apenas o sentido com o qual não costumamos nos relacionar com as flores, a audição.

Contudo, no conto filosófico e no cordel, a Flor do Pequeno Príncipe falava: “No meu planeta eu tinha uma flor; e era sempre ela que falava primeiro” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 62); “No meu planeta, tinha uma flor/Que sempre falava primeiro/O meu falar concordava/Sempre fui bom companheiro” (LIMEIRA, 119, p. 119). Poderíamos inferir interpretativamente que, ao omitir o sentido da audição no soneto, o eu poético seguiu os conselhos do Pequeno Príncipe: “– Não devia tê-la escutado – confessou-me um dia –, não se deve nunca escutar as flores. Basta admirá-las, sentir seu aroma. A minha perfumava todo o planeta, mas eu não sabia como desfrutá-la.” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 31); “*Nunca devia tê-la escutado*/Ele confessou um dia/Nunca escutem as flores/Olhem só sua magia/Aspirem seu perfume/E se encham de alegria” (LIMEIRA, 2009, p. 63).

Percebemos, ainda que a rosa do soneto “encanta” com “suavidade”, “abrandar”, proporciona “calma”, “meiguice”, “doçura” ao eu poético, uma rosa cor de rosa. Já a flor do Príncipezinho, desenhada na cor vermelha, em ambas as versões (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 27 e LIMEIRA, 2015, p. 56), ao invés de acalmá-lo, “logo começou a atormentá-lo com sua doentia vaidade” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 29-30); “apesar de suas palavras/e de seu grande amor/Mesmo assim o Pequeno Príncipe/Duvidou daquela flor/Tomou a sério as palavras/E infeliz se tornou” (LIMEIRA, 2015, p.63). Outra aproximação que podemos estabelecer entre *Minha rosa rosa* e as versões de *O Pequeno Príncipe* é o emprego de uma palavra de fundamental importância na trajetória do morador do Asteroide B 612: “cativar”, que aparece ao final da primeira estrofe do soneto, utilizada no mesmo sentido empregado pela Raposa, “significa *criar laços*” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 66).

Para que os alunos percebam as semelhanças e diferenças entre o conteúdo temático das versões de *O Pequeno Príncipe* e do poema *Minha rosa rosa*, e também as semelhanças e diferenças entre a estrutura composicional de *O Pequeno Príncipe em Cordel* e o soneto, seguiremos as etapas:

- I. Vamos nos reportar ao enredo de *O Pequeno Príncipe*. Os alunos responderão oralmente:
 1. O que levou o Pequeno Príncipe a abandonar o seu planeta?

2. O Príncipezinho amava sua Flor, mas não conseguia se entender com ela, por quê?
3. A princípio, Saint Exupéry havia dedicado o seu livro à sua esposa, a quem ele chamava de 'Flor'. Será que eles tinham problemas de relacionamento? Não nos compete aqui saber... Mas mesmo ignorando detalhe biográfico do autor, muitas pessoas pensam na relação do Pequeno Príncipe com sua Rosa como sendo uma espécie de referência a envoltimentos amorosos. Ao ler as obras que estamos trabalhando você pensou o mesmo? Achou que o sofrimento do Príncipezinho retrata as desventuras de um coração apaixonado?
4. Você acha possível que pessoas que se amam não consigam se entender?
5. Na aula de hoje trabalharemos um poema que também mostra a relação de um eu poético – a voz que se expressa em um poema – e sua Rosa. Será que ele enfrenta os mesmos problemas do Pequeno Príncipe?

II. Escreveremos o poema no quadro de giz, para que os alunos copiem. Seria uma das formas de fazê-los ter um primeiro contato mais atento com o texto.

III. Faremos a leitura oral e expressiva do poema.

IV. Pediremos para que os alunos respondam oralmente às seguintes perguntas:

1. Você teve dificuldades na compreensão deste poema? Há alguma palavra cujo sentido você desconheça? (esclareceremos as dúvidas dos alunos)
2. O eu poético está enfrentando problemas de relacionamento com sua rosa? Justifique. (levaremos os alunos a procurarem os indícios que comprovem a conclusão a que chegaram)

V. Faremos uma exposição das diferenças existentes entre a narrativa de cordel e um poema lírico:

Muitos podem ter achado que esse poema é mais difícil de entender do que os textos em cordel que nós conhecemos. Os cordelistas querem nos contar histórias que nos envolvam, que sejam compreendidas, despertem interesse relatando fatos reais ou não. Já em poemas, como esse que copiamos hoje, não há um narrador e, sim, um eu poético que quer expressar seus sentimentos. E convenhamos, nem sempre eles são coisas simples de se exprimir, de comunicar

aos outros. Muitas vezes para expressá-los precisamos fazer comparações, utilizar palavras em sentido figurado. É por isso que essa poesia chamada lírica é considerada, por muitos, difícil de entender. Mas certos procedimentos podem nos ajudar a construir um sentido para o poema lírico – sim, porque para esse tipo de poema podemos atribuir mais de um sentido, a partir do nosso conhecimento de mundo:

- É importante que não desistamos do poema que façamos quantas leituras forem necessárias.
- Precisamos verificar se ele não apresenta ‘encadeamento dos versos’. Notem que no cordel há versos independentes sintática e semanticamente.

O principezinho, embaraçado
Foi buscar um regador
Queria servir água fresca
Para a bonita flor
Era uma flor vaidosa
Que precisava de amor

Perceba a diferença comparando esse trecho com alguns versos de *Minha rosa rosa*:

Minha rosa, na cor rosa do amor,
sublime amor-flor, implanta
meiguice à sedução em ardor.

Rosa rosa, minha bela flor,
redime o coração, demanda
doçura à vida sem cor.

Costumamos esperar que uma linha do poema apresente uma ideia completa e o cordel, para facilitar seu entendimento, obedece a essa premissa. Já os poemas líricos, muitas vezes, precisam que os leiamos além daquela pausa que fazemos quando termina o verso, pois o seu sentido depende totalmente do que está dito no seguinte. Nos tercetos acima os verbos “implantar” e “demandar” precisam de seu complemento que está na outra linha, para que o leitor atribua um sentido à ideia (enunciado) expressa.

- Ler um poema, muitas vezes é uma oportunidade de ampliarmos nosso vocabulário, daí a necessidade de consultar um dicionário e ver qual o sentido de palavras que desconhecemos.
- Entretanto, os poetas primam por não empregar palavras em seu sentido habitual, mas em sentido figurado, conotativo. Note que o eu poético do poema que lemos hoje diz para sua flor que

Tua seda-pétala é o que me abranda,
quando vertiginosamente, **incendeio**,

Vemos que o verbo ‘incendiar’, neste caso, não está sendo empregado em seu sentido literal, mas podemos aqui associá-lo a um momento de raiva e exaltação do eu poético. Costumamos usar essas figuras de linguagem no dia a dia, mas os poetas muitas vezes são preciosistas, escolhendo palavras que nem sempre costumamos usar em sentido conotativo. Por vezes até sentem necessidade de criar novas palavras como a “seda-pétala”, que nesse poema foi criada para ressaltar a suavidade da pétala da rosa. Como então atribuiremos um sentido às figuras de linguagem e às palavras que eles criam? Uma estratégia importante é levar em consideração o contexto. É o que fazemos muitas vezes na leitura dos textos em prosa.

- Muitas músicas que ouvimos e que nos fazem tão bem, ou com as quais nos identificamos, apresentam um eu poético que expõe sentimentos e ideias que nos agradam, com o quais nos identificamos. A mesma experiência gratificante pode ser proporcionada pela leitura de um poema, por isso, caso não os tenhamos entendido em um primeiro momento, devemos relê-lo para conseguir atribuir-lhe um sentido.

VI. A partir das orientações dadas seguiremos guiando os alunos na compreensão do poema:

1. Vocês diriam que este poema é o quê? Uma reclamação? Um desabafo? Um agradecimento? Ou uma declaração de amor? (argumentaremos com os alunos que talvez se trate de uma combinação das duas últimas alternativas)
2. O eu-lírico está satisfeito, feliz com sua rosa? De que maneira o texto nos mostra isso? (pediremos para que os alunos atentem para os verbos que expressam o que a rosa faz pelo eu lírico)
3. Notem que o que a rosa proporciona ao eu poético atinge vários dos seus sentidos. Como sabemos possuímos cinco: tato, olfato, audição, gustação e visão. A quais deles o eu poético se refere quando fala de seu relacionamento com a rosa?
4. Você notou que foi dedicada uma estrofe para cada sentido impactado pela flor. Como são quatro estrofes, qual sentido ficou de fora? A omissão desse sentido na relação com a rosa faz sentido para você? Explique.

5. O Pequeno Príncipe, nas obras que estamos trabalhando, utiliza esse sentido para interagir com sua Flor? Que consequências isso traz para o relacionamento?
- VII. Faremos a releitura de trechos dos livros de Saint-Exupéry e Limeira, para que a turma continue refletindo sobre a tensão existente entre o Pequeno Príncipe e a Flor para seguirmos comparando com o soneto.

Não soube compreender coisa alguma! Deveria tê-la julgado por seus atos, não pelas palavras. Ela exalava perfume e me alegrava... Não podia jamais tê-la abandonado. Deveria tê-la julgado por seus atos, não pelas palavras. Ela exalava perfume e me alegrava... Não podia jamais tê-la abandonado. Deveria ter percebido sua ternura por trás daquelas tolas mentiras. As flores são tão contraditórias! Mas eu era jovem demais para saber amá-la (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 31).

Não compreendi nada
 Julguei-a pelas palavras
 Os atos é que importam
 Pois ela me perfumava
 Não devia ter fugido
 Ela me iluminava

As flores se contradizem
 Mas têm ternura guardada
 O tempo ensina a gente
 A entender a jornada
 Eu era jovem demais
 Para entender a flor amada (LIMEIRA, 2015, p. 63).

1. O cordelista caracteriza a flor da mesma maneira que Saint-Exupéry no texto em prosa? Façamos um levantamento das características da Flor nos dois trechos lidos:

Como é a Flor em <i>O Pequeno Príncipe</i> ?	Como é a Flor em <i>O Pequeno Príncipe em Cordel</i> ?

2. Explique com suas palavras porque em *O Pequeno Príncipe* o narrador afirma que as flores “são tão contraditórias”, ou porque elas “se contradizem”?
3. A flor em *A minha rosa rosa* é contraditória? Por quê?
4. Vimos que as flores nos dois trechos lidos são equivalentes, afinal o cordelista se mantém fiel à essência do conto do autor francês. Vamos seguir com as comparações completando o quadro com as características da rosa do poema.

Como é a Flor em <i>O Pequeno Príncipe?</i>	Como é a Flor em <i>O Pequeno Príncipe em Cordel?</i>	Como é a flor em <i>Minha rosa rosa</i>

5. Entre as características da flor do poema está a sua cor. Percebam que a palavra “rosa” é usada como substantivo (se referindo à planta) e adjetivo (se referindo à flor). O fato de a rosa ter essa cor é significativo? Por quê?
6. Nos trechos lidos, não há menção à cor das flores de Saint-Exupéry e de Limeira. Você sabe de que cor elas são? De que forma temos acesso a essa característica da Flor do Príncipezinho? (voltaremos a ressaltar a importância das ilustrações na caracterização dos personagens).
7. Essa diferença de cores entre as flores (rosa do poema e vermelha do conto e do cordel) é significativa, reveladora das diferenças existentes entre elas? Explique.
8. No conto, no cordel e no poema aparece o verbo cativar, que segundo a Raposa, significa “criar laços”. De que maneira a Flor cativou ao Pequeno Príncipe? E no poema, de que modo a flor cativa o eu poético?
9. Tanto no conto filosófico quanto em sua versão em cordel, um episódio é destinado a uma Flor que o Pequeno Príncipe encontra no deserto. Como esta flor é caracterizada?
10. Apesar de ser uma personagem secundária, dois pontos tornam essa Flor do deserto importante para a narrativa:
 - a) Ela é solitária, sobrevive em um clima adverso, o que nos leva a deduzir que ela é forte;
 - b) A crítica que ela faz ao fato de os homens serem imprevisíveis por não firmarem raízes.

A partir dessas considerações aponte o que diferencia essa Flor do deserto da Rosa do Pequeno Príncipe e da Rosa rosa do poema

VIII. Para encerrar essa contextualização, pediremos que os alunos representem em forma de desenho a relação do eu poético com sua rosa.

1. Observe o desenho da página 29 de *O Pequeno Príncipe* (caso os alunos não tenham trazido o livro, mostraremos em nosso exemplar, e pediremos para que os colegas que trouxeram também compartilhem).

2. Como o Príncipe se sente em relação à Flor? (a ilustração é em escala de cinza, uma das poucas em que há expressão fisionômica e o Pequeno Príncipe demonstra estar bravo olhando para a sua rosa).
3. Sabemos o porquê desses sentimentos do Pequeno Príncipe em relação à Flor. Durante essa aula, analisamos também os sentimentos de um eu lírico em relação à sua Rosa. Faça então, através de um desenho, a representação dos sentimentos do eu poético na interação com sua “rosa rosa”.
4. Concluídos os desenhos, montaremos um mural virtual publicado em blog, para ilustrar o poema.

4.5.2.2 Segunda aula: resgate da infância - exibição de filme

Procuraremos aprofundar a reflexão acerca das diferenças entre adultos e crianças através da exibição do filme *O Pequeno Príncipe* (O PEQUENO..., 2015). Realizada por Mark Osborne, a animação computadorizada é baseada na obra de Saint-Exupéry, mas apresenta como protagonista uma menina, cuja mãe a trata como adulta. Quando conhece o já idoso Aviador, amigo do Pequeno Príncipe, conhece a história da amizade entre os dois e, após o velhinho ficar muito doente, sai em busca do Príncipezinho em um Asteroide que só é habitado por adultos.

- I. O filme, cuja duração é de 110 minutos, será exibido em duas aulas e parte de uma terceira, em que conversaremos com os alunos sobre o filme que assistiram.
- II. A conversa será orientada por questões a serem respondidas oralmente:
 1. O título do filme gera a expectativa de que vejamos o livro *O Pequeno Príncipe* adaptado para o cinema. Mas nos surpreendemos com a história de uma garota. Qual é o problema vivenciado por ela e como o supera?
 2. Qual é a mensagem central transmitida pela animação? É a mesma que podemos extrair dos livros que lemos? Explique. (Uma das mensagens centrais do filme de 2015 e das versões de *O Pequeno Príncipe* expressa a necessidade de manter vivos os valores da infância, fazendo críticas ao mundo puramente materialista. Por certo os alunos perceberão e comentarão que depreenderam esse ensinamento de todas as obras. Assunto que aprofundaremos na “segunda interpretação”).

- III. Ao responderem a essas perguntas farão, coletivamente, um resumo oral do filme. A partir dele poderemos observar o que mais lhes chamou atenção na animação. Na aula seguinte, aprofundaremos a discussão, pedindo para que os alunos reflitam sobre o conteúdo temático presente nos livros e na animação de 2015.

4.6 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

A segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, conforme observa Cosson (2014, p. 92), “ela pode ser centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada”. Na aula anterior, iniciamos a abordagem do conteúdo temático que expressa a importância de se resgatar os valores da infância. Aprofundaremos esse assunto neste momento da “sequência expandida”, que iniciaremos remetendo-nos ao filme assistido nas aulas anteriores.

- I. Vamos começar nos reportando ao filme pedindo para que os alunos estabeleçam comparações que os façam refletir sobre a importância da intertextualidade/transtextualidade, através das questões que formulamos para aproximar as obras:
1. O que vocês acham da maneira como as personagens do livro *O Pequeno Príncipe* são apresentadas na animação? Comente qual a diferença entre a maneira como são apresentadas no filme e na obra de Saint-Exupéry:
 - O Pequeno Príncipe (que aparece em dois estágios – primeiramente um adulto que esqueceu quem era e depois, ao recobrar a consciência, uma criança que volta a habitar seu Asteroide B 612):
 - O aviador:
 - A Rosa/Flor:
 - Os habitantes dos pequenos planetas:
 2. Filme e livro apresentam histórias diferentes, mas podemos extrair de ambos os mesmos ensinamentos? Justifique, citando exemplos.

II. Após as perguntas serem respondidas, diremos aos alunos:

- Tanto o filme a que assistimos em sala, quanto os que indicamos em aulas anteriores retomam o conteúdo temático de *O Pequeno Príncipe*, dando a ele um tratamento diferenciado. Isso por conta da linguagem cinematográfica, que dispõe de outros recursos, e devido à forma como o realizador retomou os assuntos abordados na obra de partida (no hipotexto). Diretores transformaram a obra de Saint-Exupéry em musicais, séries animadas que criaram novas aventuras para o Príncipezinho, ou até mesmo inseriram outras personagens e novos enredos, como na animação exibida na última aula. Para todas as versões as mesmas reflexões são válidas.

III. Diremos aos alunos que refletiremos um pouco mais a esse respeito fazendo a releitura do capítulo da Raposa no episódio em *O Pequeno Príncipe* e *O Pequeno Príncipe em Cordel*. Redistribuiremos os livros e impressos aos alunos e, após concluirmos a leitura oral e cooperativa, faremos as seguintes perguntas para serem respondidas oralmente pela classe:

1. Em uma aula anterior já pensamos sobre o aprendizado do Pequeno Príncipe e publicamos o que aprendemos com ele em um mural virtual. Mas agora, tendo relido o episódio em que ele encontra a raposa, percebemos que o protagonista obteve dela vários ensinamentos. O que o Pequeno Príncipe aprende com a Raposa sobre o relacionamento dele com a sua flor? De que forma a animação de 2015, a que assistimos juntos, reafirma esse ensinamento, mostrando um desdobramento futuro dessa relação, no final do filme?
2. A importância dessa personagem, a Raposa, pode ser observada na maneira como ela é retomada nessas adaptações da obra para o audiovisual, sempre uma aliada do protagonista. Várias das frases que mais se popularizaram na obra de Saint-Exupéry foram ditas por ela. Que outras lições ensinadas pela raposa ao Pequeno Príncipe e repassadas ao avião deveriam ser aprendidas por todos os adultos?
3. Nessa releitura de capítulos equivalentes nos dois livros, percebemos o que já havíamos comentado antes: o cordelista mantém os mesmos elementos da narrativa de Saint-Exupéry. Procuremos ir além do episódio da Raposa e pensemos em outras equivalências existentes os textos:

- Em ambas as obras, segundo o narrador, os adultos não compreendem o que é realmente importante. Já no início do texto eles provocam uma grande frustração na vida do aviador, quando ele ainda era pequeno. Que frustração foi essa? O que essa atitude dos adultos revela sobre eles?
 - Nos dois livros, os planetas habitados por adultos revelam algumas atitudes que desagradam ao Pequeno Príncipe e que são muito adotadas na Terra. Que tipo de postura censurada pelo Príncipezinho é representada por cada um dos habitantes dos asteroides visitados pelo príncipe?
- IV. Diremos aos alunos que eles poderão, na próxima aula manusear melhor o livro de Josué Limeira, pois tiveram um primeiro contato visual muito breve com a obra e a leitura foi feita através de impressos que contemplavam dois capítulos por aula. Esse novo contato com o livro permitirá que façamos outras análises, como detalharemos a seguir.

4.7 EXPANSÃO

Nessa etapa da “sequência expandida”, segundo Cosson (2014, p. 94) “é chegado o momento de investir-se nas relações intertextuais”. Entretanto, dado o caráter da nossa proposta, que procurou abordar duas obras que possuem o mesmo conteúdo temático, esse foi um investimento que se verificou ao longo de toda a sua construção. Mas como a “expansão” se centra no “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como uma extrapolação do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2014. P. 94), chega o momento de sumarizar algumas das relações transtextuais de transposição do conto filosófico para a narrativa de cordel – através da versificação – que exploramos ao longo de nossa proposta e propor uma nova temática que permita aos alunos – subsidiados pelas leituras, atividades realizadas até aqui e pelos novos encaminhamentos que iremos propor – produzirem suas próprias narrativas de cordel. É deles que trataremos a seguir.

4.7.1 Primeira aula: comparando o filme ao livro

A animação assistida e discutida em aulas anteriores, embora baseada no livro de Saint-Exupéry, apresenta um enredo diferente protagonizado por uma menina.

- I. Reportando-nos novamente ao filme, salientando essa diferença na mudança de gênero da protagonista em relação à obra-mote, perguntaremos à turma, para que responda oralmente:
1. Como podemos caracterizar a personagem central da animação que assistimos? (pediremos aos alunos que deem respostas que contemplem todas as transformações pelas quais ela passa ao longo do enredo e relembremos o conceito de personagens redondas e planas)
 2. Trata-se de uma personagem plana ou redonda. Explique.
 3. Nas duas versões de *O Pequeno Príncipe*, a maioria das personagens pertencem ao gênero masculino. As únicas personagens claramente femininas são a Flor do Asteroide B 612 e a Flor do deserto. O gênero da Serpente e da Raposa é indefinido já que os substantivos que as designam são classificados como epicenos, utilizados para nos referirmos a animais de ambos os sexos. Vamos nos ater então às flores para pensarmos nas funções que a figura feminina desempenha nas narrativas. Já havíamos refletido acerca das características da Flor do Asteroide, vamos retomá-las, acrescentando as da Flor do deserto. Vamos relacioná-las no quadro.
 4. Essas características podem ser consideradas tipicamente femininas? Justifique.
 5. As flores, nos enredos que analisamos, são personagens secundárias. Nós lemos a transposição de três contos de fada que conhecemos, e nos quais as protagonistas são femininas, para a Literatura de cordel: *Cinderela*, *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Vermelho*. Como são essas personagens? O que elas têm em comum?
 6. Lembre-se de outros contos de fadas que conhecemos e em que as protagonistas também sejam femininas. Elas apresentam características semelhantes?
- II. Neste momento faremos referência a outra animação bastante popular intitulada *Shrek Terceiro* (SHREK, 2007), dirigida por Chris Miller e Raman Rui. Faz parte de uma série de filmes que tem como protagonista um ogro, Shrek, e, no enredo de cada um dos longas-metragens, há inúmeras referências a contos de fadas, sempre satirizando suas personagens e conteúdo temático. Nessa terceira parte da saga vivida pelo ogro e seus amigos, em um dado momento, as belas e delicadas princesas das histórias que conhecemos – inclusive as que protagonizam os cordéis que analisamos – demonstram grandes habilidades físicas e estratégicas ao irem, literalmente, à luta para libertarem a

si mesmas e a todos os demais personagens das maldades do, neste enredo vilão, Príncipe Encantado. Para tratar dessas novas características atribuídas às princesas dos contos de fadas nesta animação, perguntaremos aos alunos:

7. Quantos de vocês conhecem já assistiram à animação *Sherk Terceiro* (2007)? Lembram-se do que acontece quando as princesas são aprisionadas pelo Príncipe encantado?
8. A protagonista do filme *O Pequeno Príncipe* (2015) se parece mais com as princesas das histórias clássicas que conhecemos ou com estas que são apresentadas em *Sherk Terceiro*? Explique.

III. Diremos à turma que, na próxima aula, conheceremos outras narrativas de cordel em que as protagonistas são mulheres. Verificaremos que características elas apresentam.

4.7.2 Segunda aula: apresentação do projeto "Rainhas do Cordel"

Apresentaremos à turma esse projeto em que alunos são convidados a produzir narrativas de cordel protagonizadas por mulheres e que são socializadas em um, o *blog Puxadinho da Literatura*:

- I. Ida ao laboratório de informática da escola para que acessemos o blog. Nesse site mostraremos os textos produzidos pelos alunos em três anos:
 - No primeiro ano do projeto⁶¹, as narrativas tiveram ambientação nordestina e foram ilustradas com xilogravuras produzidas com a colaboração da Professora de Arte da turma (OLIVEIRA, 2012).
 - No segundo ano, os cordéis tiveram ambientação urbana e também foram ilustrados com xilogravuras (OLIVEIRA, 2013).

⁶¹ O *blog Puxadinho da Literatura* foi criado em 2011 para socializar produções discentes realizadas em uma das disciplinas do Ensino Médio Inovador, programa do MEC que visava incrementar o currículo ofertado aos estudantes desse nível de ensino. O *site* continuou ativo após a conclusão do projeto, para que outras atividades produzidas por alunos do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, fossem compartilhadas através da Internet. Assim, o projeto "Rainhas do Cordel", criado para abordar o gênero discursivo tão popular no Nordeste do Brasil, teve as produções dos alunos postadas nesse *blog*. Os passos para elaboração dessas narrativas, em que as protagonistas são mulheres, está disponível em <http://puxadinhodaliteratura.blogspot.com.br/2012/>.

- No terceiro ano, 2014, o Brasil sediava a Copa do Mundo, assim o tema abordado foi *Heroínas no País da Copa* e os alunos ilustraram os cordéis livremente (OLIVEIRA, 2014).

- II. Escolheremos algumas narrativas para fazermos a leitura oral e cooperativa.
- III. Pediremos para que os alunos digam se as heroínas das histórias se assemelham às dos clássicos contos de fadas ou às das animações mencionadas na aula anterior.

4.7.3 Terceira e quarta aulas: Produzindo um conto

Após conhecerem o projeto e as produções publicadas, pediremos aos alunos que participem do quarto ano de sua aplicação. Para tanto instruiremos:

Vamos criar uma história inspirada no conto *O Pequeno Príncipe*?

- Escreva um conto em que ao invés de um menino, seja uma menina que vem de outro planeta, uma princesa.
- Imagine uma razão para ela sair de seu mundo e vir para cá.
- Crie algumas aventuras e experiências novas que ela vivenciará durante o enredo.

Serão destinadas duas aulas para escrita e reescrita da história.

4.7.4 Quinta e sexta aulas: Produzindo a narrativa de cordel

Concluída a criação do conto, pediremos aos alunos que cordelizem a narrativa criada:

- Agora vamos fazer o mesmo que Josué Limeira: transformar o conto que você produziu em uma narrativa de cordel! Está lançado o desafio. Lembre-se que as estrofes, nesse gênero discursivo, costumam ter seis versos e os versos pares precisam rimar. Mãos à obra!

Serão destinadas outras duas aulas para orientar os alunos na cordelização de suas histórias. Terminada a composição, pediremos para que ilustrem a narrativa de cordel.

4.7.5 Sétima e Oitava aulas: Ilustrando o cordel

Para esta aula serão levados exemplares de *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015) para que os alunos manuseiem e analisem suas ilustrações. Serão projetadas para turma algumas imagens trabalhadas quando abordamos o clima, a vegetação e o folclore nordestino para que os alunos identifiquem os elementos que inspiraram Vladimir Barros na ilustração da obra.

- I. Como foi concluída a cordelização da narrativa criada, pediremos aos alunos que ilustrem o seu cordel:
 - Agora vamos fazer o mesmo que Vladimir Barros e ilustrar as narrativas de cordel? Para que vocês se inspirem, vamos analisar o trabalho do ilustrador de *O Pequeno Príncipe em Cordel*.
- II. Distribuiremos exemplares das duas obras para a turma. Pediremos para que observem *O Pequeno Príncipe em Cordel* e a obra de Saint-Exupéry e percebam como ilustrações ampliam os sentidos dos enunciados do texto por apresentarem elementos da cultura nordestina. Tal percepção será aguçada por meio das seguintes observações seguidas de algumas questões:
 1. Fizemos a leitura de duas obras literárias que contam a mesma história de formas diferentes, assim como são diferentes as maneiras como são representados, através de desenhos, o Príncipe e as demais personagens. Quais foram as diferenças que você notou entre as ilustrações desses dois livros?
 2. Após termos visto alguns assuntos relacionados à cultura nordestina e ao carnaval pernambucano, seria possível identificarmos alguns elementos que ambientem a narrativa no Nordeste brasileiro? Quais?
- III. Esperaremos os alunos analisarem e responderem à pergunta, em seguida, projetaremos as imagens que mostram os elementos da cultura e folclore nordestino que inspiraram o trabalho do ilustrador. Em seguida perguntaremos:
 3. Que novo sentido pode ser atribuído aos enunciados do texto com essa ambientação regional proporcionada pelas ilustrações de Vladimir de Barros?

- IV. Falaremos aos alunos que o ilustrador, além dos traços de xilogravura, utilizou outra técnica, o Armorial, que emprega uma paleta de cores que chama mais atenção. A turma também terá liberdade para ilustrar seus cordéis da forma que achar melhor.
- V. Para que os alunos reflitam se optarão ou não por ilustrar com xilogravura, exibiremos um vídeo que ensina os alunos a produzirem xilogravuras utilizando placas de isopor (XILOGRAVURA, 2017).
- VI. Após assistirmos ao vídeo, diremos aos alunos:
- Queremos ver essa sua pequena princesa! Como você vai proceder? Fará um desenho e colorirá com lápis de cor ou tinta? Ou gostaria de fazer em xilogravura como nas narrativas de cordel, seguindo os passos mostrados no vídeo? Fica a seu critério. Vamos lá?
- VII. As narrativas produzidas serão transpostas para papel sulfite, expostas no mural da sala e também em *blog*. O conjunto das narrativas será publicado sob o título *As Pequenas Princesas do Cordel*.

Essa socialização dos cordéis produzidos pelos alunos, em um ambiente virtual, visa motivá-los a compor, já que seus textos serão lidos por outras pessoas além do professor e colegas de turma. Assim, compreenderão a função social da escrita e todo o percurso de compreensão das características composicionais da literatura de cordel encontrará um novo sentido. O convite para que se tornem cordelistas, versificando as narrativas produzidas após o contato com as versões de *O Pequeno Príncipe* e com enunciados que exploram a temática proposta, objetiva também sensibilizá-los para as especificidades da linguagem poética, levando-os a atentar para a maneira como o poeta se expressa, valorizando ou identificando características estilísticas. Pretendemos conduzir os alunos à compreensão de que todo texto literário dialoga com outros textos – como observaram na transposição do conto filosófico de Saint-Exupéry para a literatura de cordel; de que as ilustrações exercem papel importante na leitura, pois podem ampliar os sentidos atribuídos a um enunciado. Almejamos, sobretudo, que os alunos se tornem mais receptivos às práticas de sala de aula orientadas para o letramento literário, aos textos poéticos, à literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores é uma necessidade premente do ensino público brasileiro e o papel do professor de Língua Portuguesa, neste grande desafio educacional, é de grande importância. A capacitação propiciada pelo PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras – pode auxiliar os educadores da Área em sua atuação como mediadores no processo de leitura, pois essa modalidade de formação *Stricto Sensu* fornece subsídios para que sua prática de ensino tenha sólido embasamento teórico. Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, é imprescindível que o professor conheça os elementos que, segundo Bakhtin (2003), constituem os gêneros discursivos com os quais pretende trabalhar: “a estrutura composicional”, o “conteúdo temático” e as características “estilísticas”. Munido desse conhecimento, o educador poderá analisar e explorar todas as potencialidades de uma obra e produzir material que supra lapsos e omissões que se verificam nos livros didáticos. Lacunas que não contemplam a contento, por exemplo, o “letramento literário”, a sensibilização para a linguagem poética, a literatura não canônica e a abordagem da diversidade cultural brasileira.

Optamos por preparar um material que contribuísse no preenchimento dessas lacunas, após termos instrumentalizados pela teoria abordada pelas disciplinas do PROFLETRAS. Elaboramos nesse trabalho uma “sequência expandida de leitura” para a abordagem de duas obras: um clássico da literatura universal e sua versão brasileira em literatura de cordel, gênero que merece ganhar espaço nos currículos escolares por apresentar diversos recursos que podem ser explorados em práticas pedagógicas. Durante a pesquisa realizada para a construção desta dissertação, vivenciamos experiências que enriqueceram nossa trajetória profissional e, sobretudo, nossa trajetória humana.

Foi o lançamento de *O Pequeno Príncipe em Cordel*, em 2015, que nos fez voltar novamente a atenção para a obra do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry (1943). Mas desta vez, como precisávamos analisar uma obra que já apreciávamos, à luz das teorias que assimilamos, conseguimos ir além da simplificação que a cultura de massa impôs a *O Pequeno Príncipe*, nos mais de setenta anos que sucederam à sua primeira publicação, tornando-o, conforme afirma Limeira (2016), um amontoado de chavões. Ao estudarmos as condições de produção desse clássico, conhecemos um escritor-aviador, um soldado-poeta que legou ao mundo um livro que fala do constante esfacelamento de sonhos promovido em um mundo adulto, mundo de guerras, que o obrigam a matar e morrer, impedindo-o de simplesmente voar. E esse era o desejo maior do aviador que, mesmo após diversos acidentes, seguia obstinado por viver nos ares, em pássaros de metal, tão diferentes daqueles selvagens que levaram o Pequeno

Príncipe para longe de seu asteroide B612. Detendo-nos na estrutura composicional desta produção, descobrimos a tradição francesa dos contos filosóficos, que tem em Voltaire seu maior representante. E verificamos assim, no exame detido e contextualizado de *O Pequeno Príncipe* (1943/2009), que o livro aborda, de maneira aquilatada, as perdas e danos provocados pelas exigências impostas pela vida adulta. Tal consciência e cuidado composicional pode ser verificado ao observamos a maneira como o autor articulou as linguagens verbal e não verbal, formas de que se utilizava para interagir, conforme confirmam suas biografias, consigo mesmo e com os seus pares – pessoas capazes de compreender seus desenhos, sua obra, capazes de compreender *O Pequeno Príncipe*.

Se foi o lançamento de sua versão em cordel que nos levou ao reencontro com a obra de Saint-Exupéry, foi nossa prática docente, em que abordávamos essa vertente da literatura popular, que nos chamou a atenção para *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015). Após várias experiências positivas em sala de aula, pretendíamos aprofundar o trabalho com o gênero. Nossos estudos no PROFLETRAS evidenciaram que, por tratar-se de um gênero híbrido, narrativa em versos, o cordel possui uma “estrutura composicional” que pode ser trabalhada de forma a sensibilizar o educando para a linguagem poética; como explora os mais diferentes assuntos em seu “conteúdo temático”, pode-se abordar as relações intertextuais que essa literatura estabelece com outras obras. E, por fim, através dela, pode-se conduzir o aluno à análise de aspectos “estilísticos” da composição que enriquecem a interpretação do enunciado. Além da teoria sociointeracionista, a convicção de que é importante a abordagem do cordel na escola foi solidificada pelas asseverações de Abreu (2006), Marinho e Pinheiro (2012) e Evaristo (2011), estudiosos que defendem a valorização da literatura popular.

Nossas pesquisas nos permitiram, também, entrar em contato com os estudos sobre intertextualidade e transtextualidade, sem os quais não poderíamos fazer, a contento, a exploração do texto de Josué Limeira (2015). Os estudos de Kristeva (1974), Samoyault (2008) e, em especial, de Genette (1989) permitiram que compreendêssemos algumas das especificidades da obra que transpõe *O Pequeno Príncipe* para o cordel e que fizéssemos uma reflexão aprofundada sobre a essência intertextual de toda a literatura que se produz. Desse modo, o assunto certamente receberá atenção ainda maior em nossa prática docente.

Imprescindível ressaltar ainda uma das interações mais importantes e que, claramente, impactaram, de modo positivo, este trabalho: o contato com o escritor e com o ilustrador de *O Pequeno Príncipe em Cordel*. Solícitos e generosos, os autores se dispuseram a dividir conosco suas biografias e detalhes relacionados à publicação, para que conhecêssemos as condições de produção do livro. As conversas e entrevistas concedidas descortinaram possibilidades de

abordagem do folclore nordestino, o que acabou por despertar um interesse ainda maior pela literatura e cultura do Nordeste e incrementar a nossa “sequência expandida de leitura”.

Nessa elaboração, a contribuição inestimável das sugestões de Rildo Cosson (2014), para o planejamento de atividades de leitura orientada, precisa ser ressaltada. Suas postulações nos incentivaram a explorar as obras literárias das mais diversas formas, utilizando os mais variados recursos – outros livros e textos, imagens, vídeos e filmes – de modo planejado e consciente, para efetivar o letramento literário.

Esperamos que todo esse enriquecimento teórico e humano que nos proporcionou esta pesquisa dê frutos. Esperamos que o material elaborado desperte o interesse dos alunos, tornando-os mais receptivos aos textos poéticos, à literatura popular, e que compreendam a importância da intertextualidade na interpretação de um enunciado; que outros professores de Língua Portuguesa se sintam motivados a aplicar esta “sequência” e a elaborar seu próprio material para abordagem do letramento literário, comprometendo-se com o desafio que nos está posto: a formação de leitores e, por conseguinte, de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ARAGÃO, Maria Lúcia. Gêneros literários. In: SAMUEL, Rogel (Org.). **Manual de teoria literária**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. p. 64-89.
- BAKHTIN, Mikhail. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Jaqueline P; ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARROS, V. Entrevista concedida a Pedrina Carvalho de Oliveira. Curitiba, 15 de novembro de 2016.
- _____. **Profile/Portfolio**. Disponível em: <<http://www.vladimirbarros.com.br/>>. Acesso em Fev. 2017.
- BARROS, Leandro Gomes. **A vida de Pedro Cem**. Bezerros: J. Borges, 2007.
- BORGES, José Francisco. **Diga não ao fumo**. Bezerros: J. Borges, 2009.
- BOSI, Alfredo. **O conto contemporâneo brasileiro**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BRAIT, Beth. Estilo. In: _____ (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BREVE história. **Maracatu.Org.Br**. Disponível em: <<http://maracatu.org.br/o-maracatu/breve-historia/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- CAMARGO, L: **Para que serve um livro com ilustrações?** JACOBY, Sissa (org.). A criança e a produção cultural. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 273-301.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Antologia do Folclore Brasileiro: Séculos XIX-XX - Os estudiosos do Brasil**. Segundo volume. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965.
- _____. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- CERISER, A; LACROIX, D. (Org). Tradução Maria Helena Rouanet. **A bela história do pequeno príncipe**. Rio de Janeiro, Agir, 2013.
- CIA de Dança Giselly Andrade – Frevo. Duração: 10'05''. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZINcYbcxQhE>>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- COMPAGNON, Antoine. Tradução Laura Taddei Brandini. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORSI, Margarida da Silveira. **A narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor-aprendiz deFLE**. Maringá: Eduem, 2015.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de cronótipo**. Tradução Davi Ariguci Jr. e João Alexandre Barbosa. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUX, Gabriel. **Movimento Armorial**. Blog ARMORIAL BRASILEIRO. Disponível em: <<https://armorialbrasileiro.wordpress.com/2013/02/04/movimento-armorial/>>, 04. Fev.2013. Acesso em jan. 2016.

CURRAN, Mark. **História do Brasil em Cordel**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2003.

D'HIPOLITO, Evandro. **Megatron – O cordel**. Curitiba: Instituto Nanaba, 2014.

DUAS Vidas (The kid). Direção: Jon Turteltaub. Produção: Hunt Lowry, Arnold Rifkin, Christina Steinberg, Jon Turteltaub, David Willis. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2000.

EVARISTO, Maria Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

FLOR do Mandacaru. **Natureza em fotos**. Disponível em: <<http://www.naturezaemfotos.blogspot.com.br/2014/01/flor-do-mandacaru.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017)

FOLHA ON LINE. São Paulo. Diário. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/09/1676404-em-dominio-publico-desde-janeiro-o-pequeno-principe-dispara-nas-vendas.shtml>>. Acesso em 19 jan. 2016.

FREVO. Enciclopédia Nordeste. **O Nordeste.com**. Disponível em: <http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Frevo<r=f&i_d_perso=925>. Acesso em: 25 jan. 2017.

GENETTE, G. **Palimpsestos: la literatura em segundo grado**. Trad. Juan Bravo. Madri, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A, 1989.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. Série Princípios. 13ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

GONZAGA: De Pai pra Filho. Direção: Breno Silveira. Produção: Breno Silveira, Marcia Braga e Eliana Soárez. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2012. 120 min. Color.

GONZAGÃO, 25 anos de saudade! **Gonzagão online**. Disponível em: <http://www.gonzagao.com/historia_de_luiz_gonzaga.php>. Acesso em 25 jan. 2017.

GRAVURA Oficinas em Rede. Tutorial xilogravura, 8'03''. Fortaleza: Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6mgCBOHi9zo>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

HISTÓRIA do cordel. **Academia Brasileira de Literatura de Cordel**. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/o-cordel/historia-do-cordel/>>. Acesso em 30 jan. 2017.

HOMEM da Meia-Noite emociona e reúne multidão nas ladeiras de Olinda. Duração: 1º 03'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Awf7mn_Wm3w>. Acesso em 25 jan. 2017.

HOMEM da meia noite 2016 em HD. Duração: 3'51''. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M3xTGUQhy8s>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

JENNY, Laurent. Tradução Clara Crabbé Rocha. A estratégia da forma. In: JENNY, Laurent e al. **Intertextualidades**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 5-49.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Campinas, Projeto Temático Letramento do Professor – UNICAMP, 2007.

KRISTEVA, Júlia. Tradução Lucia Helena França Ferraz A palavra, o diálogo e o romance. In: _____. **Introdução à semanálise..** São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 61-90.

LIMEIRA, Josué. **O Pequeno Príncipe em Cordel**. Ilustrações de Vladimir Barros. Recife: Carpe Diem, 2015.

_____. Biografia escrita pelo autor. Recife, 08 de maio de 2016.

_____. Entrevista concedida a Pedrina Carvalho de Oliveira. Curitiba, 24 de junho de 2016.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, Marialva Bezerra de; ROCHA, Antonio Fernando. **Chapeuzinho Vermelho**. Coleção: Os Clássicos da Literatura Infantil em Cordel. Esperança: maior de 2012.

_____. **Cinderela**. Coleção: Os Clássicos da Literatura Infantil em Cordel. Esperança: maior de 2012.

_____. **Branca de Neve**. Coleção: Os Clássicos da Literatura Infantil em Cordel. Esperança: maior de 2012.

MICHELLETI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia na ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOVIMENTO Armorial. **Armorial Brasileiro**. Disponível em: <<https://armorialbrasileiro.wordpress.com/2013/02/04/movimento-armorial/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MUNHOZ, Patrícia. **A influência da Segunda Guerra Mundial na produção literária de Saint-Exupéry**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014.

NITRINI, Sandra. Intertextualidade. In: _____. **Literatura Comparada: história, teoria e crítica**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2000, p. 157-168.

NUNES, Brisa C. G. **Ilustração do Livro Infantil: Reflexões sobre a Importância da Imagem no Desenvolvimento Estético Perceptivo da Criança**. In: XXI Congresso Nacional da Federação de Arteeducadores do Brasil, 2011, São Luís - MA. XXI CONFAEB ? ANAIS 2: TEXTOS COMPLETOS. São Luís - MA: Editora da UFMA, 2011.

OLIVEIRA, Pedrina Carvalho de. **Finalmente, as narrativas de cordel**. Curitiba: Puxadinho da Literatura, 2012. Disponível em <<http://puxadinholiteratura.blogspot.com.br/search?updated-min=2012-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2013-01-01T00:00:00-02:00&max-results=14>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

OLIVEIRA, Pedrina Carvalho de. **Rainhas do cordel – Ano II**. Curitiba: Puxadinho da Literatura, 2013. Disponível em: <<http://puxadinholiteratura.blogspot.com.br/search?updated-min=2013-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2014-01-01T00:00:00-02:00&max-results=14>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

OLIVEIRA, Pedrina Carvalho de. **Rainhas do cordel – heroínas no país da Copa**. Curitiba: Puxadinho da Literatura, 2014. Disponível em: <<http://puxadinholiteratura.blogspot.com.br/2014/06/enfim-elas-chegaram.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

O PEQUENO Príncipe (Le Petit Prince). Realização: Mark Osborne. Produção: Dimitri Rassam, Aton Soumache e Alexis Vonarb. França: Paramount Pictures France, 2015. Duração: 110 min. Cor.

O PEQUENO Príncipe (Le Petit Prince). Série de desenho animado. França: 1978. 52 episódios. Duração: 30 min. Cor.

O PEQUENO Príncipe (The Little Prince). Direção e produção: Stanley Donen. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1974. Duração: 88 min. Cor.

O PEQUENO PRÍNCIPE EM CORDEL [Figuras 10, 11, 12, 13 e 14]. **Facebook**. 8 dez 2015. Disponível em <<https://www.facebook.com/opequenoprincipeemcordel/photos/>>. Acesso em: 12 mar 2017.

O FANTÁSTICO Mundo de Bobby – abertura. Direção: Tom Tataranowicz. Produção: Howie Mandel. Estados Unidos: Film Roman, 1990. Duração: 1'01''. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U3aSX_NpQxM>. Acesso em: 25 jan. 2017.

O QUE é Reisado. **Reisado**. Disponível em: <<http://reisadobra.blogspot.com.br/2009/04/o-que-e-o-reisado.html>>. Acesso em 25 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da disciplina de Língua Portuguesa do Estado do Paraná**. Curitiba, 2008.

PINHEITO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

QUAL é a vegetação predominante no Nordeste brasileiro? **Fragmaq**. Disponível em: <<http://www.fragmaq.com.br/blog/vegetacao-predominante-nordeste-brasileiro/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**, 82ª ed. Rio de Janeiro: Record. 2001. p. 85-91

_____. **Cartas**. Rio de Janeiro: Record, 1980

REISADO – Oré Anacã. **IV Encontro Nacional Universitário de Danças Populares - ENUDP - Cuiabá – MT**. Coreografia: Oré Anacã. Música: Mestre Aldenir. Duração: 4'18''. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bKx2KixauF8>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

ROSA, Anorkinda Neide Escada da. **Poema Pedrinha**. Rio Grande do Sul: Clube de Autores: 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. Tradução Dom Marcos Barbosa. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir: 2009.

SAMOYAUULT, Tiphaine. Tradução de Sandra Nitrini. **A intertextualidade: memória da literatura**. São Paulo, 2008.

SARGA, Bruna. **Com outros traços e cores**. Entrevista com Josué Limeira [18/12/2015]. Disponível em <<http://www.ensaiodeasas.com/2015/12/com-outros-tracos-e-cores.html>>. Acesso em jan. 2016.

SECA no Nordeste. Sua Pesquisa.Com. **Portal de pesquisas temáticas e educacionais**. Disponível em <http://www.suapesquisa.com/geografia/seca_nordeste.htm>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SHERK Terceiro.). Direção: Chris Miller e Raman Hui. Produção: Andrew Adamson e John H. Willians. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2007. Duração: 93 min. Cor.

SPOK Frevo Orquestra: Vassourinhas. Duração: 2'04''. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5MI7N8mm8LM>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

TEIXEIRA, Davi. **Luiz Gonzaga, o filho de Januário**. Recife: Davi Cordel, 2008.

TEIXEIRA, Humberto. **Asa branca**. Intérprete: Luís Gonzaga. Rio de Janeiro: RCAVictor, 1947.

TORRES, Felipe. **O Pequeno Príncipe vira cabra da peste em versão cordel lançada nesta quarta**. Publicado em 07/10/2015. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2015/10/07/internas_viver,602343/o-pequeno-principe-vira-cabra-da-pesto-em-versao-cordel-lancada-nesta-quarta.shtml>. Acesso em jan. 2016.

VOCÊ sabe o que é a famosa Asa Branca de Luiz Gonzaga? **União Nacional dos Estudantes**. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2012/12/patagioenas-picazuro-pomba-pedres-ou-asa-branca/>>. Acesso em jan. 2017.

VOLTAIRE, François Marie Arouet de. **Contos**. Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

XILOGRAVURA com uso de isopor – fácil e rápido. Duração: 1'15''. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nrpAjNZ4Ml4>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi *et al.* Leitura ficcional feita por adolescentes: compassos e descompassos entre escola e vida social. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.17, jul./dez. 2014.

APÊNDICE 01

ENTREVISTA COM O ESCRITOR JOSUÉ LIMEIRA

Concedida por e-mail, em 24 de junho de 2016

Legenda:

P: Pesquisadora

J.L.: Josué Limeira

P. Em entrevista ao blog *Ensaio de Asas*, você declara que conhece o cordel desde as suas “perambulações” pelo sertão da Paraíba e Pernambuco, na infância. Para nós, aqui do Sul do Brasil, o contato com a literatura de cordel é raro, só acontece quando viajamos pelo Nordeste e compramos os livretos no comércio destinado aos turistas. De que forma o nordestino se relaciona com a literatura de cordel? Essa imersão no universo de versos e rimas é contínua ou acontece apenas em feiras, eventos especiais? Em suma, como se dava esse contato com essa vertente da cultura popular na sua infância e como ele acontece entre os nordestinos nos dias de hoje?

J. L. Na minha infância o rádio foi o difusor desta cultura, onde eram apresentados programas com violeiros, desafios entre repentistas (mais conhecidos como pejejas) e cordelistas declamando seus cordéis, o contato visual e mais próximo acontecia, quando viajávamos para o interior, em feiras livres ou de artesanato, podíamos ver os artistas e os seus livretos pendurados em cordões, daí o nome cordel. O nordestino se relaciona com o cordel como uma segunda língua, dentro logicamente de um movimento cultural popular. Aqui em Pernambuco, por exemplo, por ser um estado multicultural, cada movimento tem suas raízes e espaços diferenciados, onde as pessoas fazem uma imersão cultural, posso até afirmar que é uma atividade contínua, porém não respiramos cordel, frevo ou maracatu o tempo todo. Existem épocas do ano, eventos e situações onde isso acontece com maior divulgação e potencialidade. A grande diferença que vejo para os dias de hoje é que se perdeu quase que por completo a divulgação do rádio, virando movimento cultural estabelecido em calendários culturais, porém ganhou a divulgação pela televisão e internet com suas redes sociais, que passaram a ser fortes aliados na globalização de qualquer assunto, sendo assim o cordel não poderia ficar de fora.

P. Você também declarou que compõe desde os 12 anos de idade, “poemas e poesias”. O que o levou a compor desde tão cedo? Seus primeiros cordéis datam dessa época? Como eram e de que tratavam essas suas primeiras composições?

J. L. A literatura entrou na minha vida através da figura de um professor, o querido Zé Poeta, nesta época, eu escrevia contos e poesias, o cordel só veio surgir na fase adulta. Como resultado das poesias e poemas, surgiu a música. Na juventude participei de alguns festivais de música estudantil.

P. Em termos de método de composição o que ficou daquele poeta-menino? Como compõe o hoje amadurecido poeta-cordelista Josué Limeira?

J. L. O conto desapareceu e entra em cena o cordel, com todo o seu universo de regras e temas, comecei a escrever em sextilhas, septilhas e decassílabos, seguindo rimas e métricas, numa matemática poética incrível. O amadurecimento chega com o planejamento do que vai se escrever, que público pretende-se atingir, alinhado a uma gestão de tempo para que o projeto livro seja publicado. Uma boa dose de inspiração é sempre uma boa companheira.

P. Como consegue conciliar as atividades burocráticas de sua profissão e o ofício de cordelista?

J. L. Essa é a parte mais difícil, gerir o tempo não é fácil, por isso só escrevo nos finais de semana ou à noite.

P. Após compor um cordel em homenagem ao seu casamento, você se tornou um cordelista profissional. No site *Cordéis do Amor*, compõe poemas para casais narrando suas histórias. Seus projetos são marcados pela grande criatividade. Mas qual é a diferença entre compor movido por uma ideia nova (você fez um cordel sobre a série *Game of Thrones*), ou pelo desejo de expressar algo muito pessoal, e fazer poemas por encomenda?

J. L. São vertentes bastante diferentes. Na história de cordel por encomenda há um envolvimento com as histórias das pessoas, das famílias e isso emociona muito, e se cria um laço afetivo com essas pessoas. Uma ideia nova, podendo ser adaptação ou não, demanda muito mais trabalho e tempo, para isso eu uso uma metodologia de leitura e sintetização dos fatos e transformo em poemas. Gosto de mexer com inovações isso faz toda diferença.

P. O cordel composto em homenagem ao seu casamento é primoroso. Em sextilhas, versos em redondilha maior. Quem já tentou compor um cordel sabe que isso é bastante difícil. Como é para você compor dentro dessas convenções? Há muita reescrita, demanda muito tempo?

J. L. Para quem não tem prática é difícilimo, mas é como tocar um instrumento, depois de um tempo você faz seguindo a sonoridade, e a divisão das sílabas poéticas fluem com naturalidade. Em algumas situações para não perder a essência de uma determinada história, pode-se usar o verso de “pé quebrado”, quebrando a métrica, mas até isso tem que ser bem feito, pois pode ficar muito ruim e perder a sonoridade do poema. As regras determinam, por si só, a beleza sonora do poema, caso contrário, a oralidade deste poema ficará prejudicada e, acima de tudo, deixa de ser um cordel.

P. Os últimos *Cordéis do Amor* apresentam um mesmo formato, septilhas, que seguem um mesmo esquema de rimas em todas as estrofes. O que o levou a seguir esse outro modelo nessas composições?

J. L. A opção pela estrofe em septilha nas histórias do *Cordéis do Amor* se deu porque, assim, ganho um verso a mais para contar um pouco mais da história. O ganho disso é conseguir produzir o livreto dentro da opção clássica de 8 folhas de texto. Na verdade não sigo um esquema de rimas em todas estrofes e sim a metrificação da estrofe em septilha.

P. Em *O Pequeno Príncipe em Cordel* há predominância de sextilhas, mas observamos que, em alguns momentos, há variação na medida das estrofes. Tais mudanças não parecem ser gratuitas, pois atribuem à matéria narrada uma ampliação de sentido. Você confirma nossa hipótese?

J. L. Essa foi a encruzilhada que tive que enfrentar no projeto deste livro e optei por deixar o pragmatismo do cordel em prol do conteúdo e da essência do livro de *O Pequeno Príncipe*, de Exupéry. Não queria mudar a essência do livro, pois a ideia era colocar a linguagem de cordel na coletânea de idiomas que este livro possui (mais de 250 idiomas) e se optasse por mudar a essência do livro teria que inventar palavras e situações que fugiriam do enredo, portanto não foi gratuito, veio como opção sofrida de um cordelista, mas o resultado final me deixou feliz.

P. Tratemos agora desse seu projeto de adaptação do livro de Saint- Exupéry. Como e quando se deu seu primeiro contato com a obra do escritor francês?

J. L. O livro *O Pequeno Príncipe*, de Saint- Exupéry, era o livro de cabeceira de uma geração que buscava na leitura e música uma companhia, que definia inclusive seu estado contemplativo e emocional das coisas ao seu redor. Foi nessa época que eu tive contato e li pela primeira vez, entre a adolescência e juventude, lá pelos anos 70.

P. Você declarou que a ideia de adaptação lhe ocorreu a partir da informação de que o livro já havia sido traduzido para vários idiomas. Merecia, portanto, uma versão em cordel. Mas você já havia feito a cordelização de outra obra clássica da literatura?

J. L. Não de uma obra clássica em si, mas escrevi *No Mundo de Seu Lua*, usando sextilhas de cordel, a biografia da vida do Rei do Baião, o Mestre Luiz Gonzaga, e foi publicado em quadrinhos, com ilustrações de Vladimir Barros, no seu centenário pelo Jornal do Comércio de Pernambuco. *O Pequeno Príncipe* foi a primeira obra clássica que eu adaptei, porém estou escrevendo o *Gênesis*, e pretendo criar uma coletânea dos livros da *Bíblia* em cordel. Antes disso, lanço um livro infantil chamado *Dona Boca e a Revolta do Corpo*, que traz um texto bem lúdico de como orientar as crianças para uma alimentação saudável.

P. Quando você começou a fazer a adaptação de *O Pequeno Príncipe* e em quanto tempo a concluiu?

J. L. Levei dois anos para concluir o texto, comecei em 2010 e terminei no final de 2012.

P. O que a família de Saint-Exupéry alegou para não conceder a autorização de publicação? Quanto tempo exatamente precisou esperar para que a obra fosse publicada? Você acredita que o desconhecimento sobre a materialidade do cordel possa ter sido um entrave para a autorização de sua adaptação?

J. L.

Quando tentei publicar já no começo de 2013, procurei a Editora responsável no Brasil pelos direitos autorais, a mesma me orientou a procurar os responsáveis na França e me deu o e-mail. A conversa foi simples e não houve uma negativa, ou seja, não teve nem um sim e nem um não, houve uma resposta ao primeiro e-mail, onde havia a curiosidade em relação ao gênero em Cordel, mas não passou disso. Tentei um segundo e-mail, mas não houve resposta. Diante disso esperei até o ano de 2015, quando, oficialmente, as obras de Saint-Exupéry entraram em domínio público depois de completados 70 anos de sua morte.

P. Observa-se, na sua composição, a fidelidade ao enredo do conto do escritor francês, objetivo que você declarou ter traçado desde a concepção do projeto. Quais são as dificuldades ou facilitações que essa decisão de se manter fiel ao texto-mote propiciou?

J. L. A maior dificuldade da adaptação para o poema de cordel é que o livro Saint-Exupéry traz um texto narrativo, de uma filosofia complexa e que, além disso, mostra em alguns capítulos trechos com sequências parecidas na ideia. Manter a essência do enredo, não foi uma tarefa das mais fáceis. Coloquei alguns elementos regionais no texto e coroamos com ilustrações bem regionalizadas. Trazer a parábola do Pequeno Príncipe para nosso quintal trouxe, de imediato, um ganho fantástico, reduzimos a faixa etária de leitura para crianças a partir dos 5 anos de idade, tanto é que o livro conseguiu ser adotado como paradidático no ensino infantil e fundamental em 16 escolas do Brasil em menos de 7 meses de sua publicação.

P. Você consultou outras traduções antes ou durante a sua composição?

J. L. Não.

P. Reiteramos que a fidelidade ao enredo da obra de partida é inegável, mas percebe-se também todo um trabalho de autoria, reelaboração artística – o que é inevitável, já que se trata da transposição para outro gênero. Você diria que, nesta fidelidade ao original, há também traços que revelam o leitor de Exupéry, sua leitura, interpretação do texto? Se sim, pode citar algum exemplo?

J. L. Não tenha dúvida, pois deixei de lado o cenário das frases já conhecidas do livro e declamadas por muitas pessoas em eternos chavões que resumem e empobrecem o conteúdo total da obra, e emergi de cabeça em cada capítulo, cumprindo um pedido do próprio Exupéry que pede para que seu livro não seja lido de forma leviana ou superficial. Com essa decisão nasceram versos totalmente novos inspirados na essência do livro, porém fruto de uma interpretação de um leitor e ao mesmo tempo escritor. Alguns desses versos:

– Mas, por que esta pergunta?
 – É porque é arriscado
 Onde moro é pequeno
 E não existe cercado
 O prevenido se besunta
 E evita o mau olhado.

O seu planeta de origem
 É pouco maior que uma casa
 Nenhuma surpresa me corrige
 No universo eu tenho asa
 Já fui até convidado
 Para trabalhar na NASA.

Tento descrevê-lo aqui
 Porque não quero esquecê-lo
 “Amigo é coisa pra se guardar
 do lado esquerdo do peito.”
 Do lado que a amizade diz
 É aqui que eu me deito.

É triste esquecer um amigo
 Nem todo mundo tem um
 Ter amigo é ter abrigo
 Um sonho quase comum
 Um laço que não desata
 Como pirata com rum.

P. Um dos aspectos que fornece ampliação para o sentido da narrativa é a ilustração. Como se deu o encontro com Vladimir Barros? De que maneira vocês trabalharam para alcançar o resultado final? Você deu orientações precisas do que queria, ou o ilustrador fez os desenhos a partir da leitura do seu texto (ou, ainda, a partir das aquarelas de Saint-Exupéry)?

J. L. O encontro com o ilustrador ocorreu, após eu criar um versinho em cordel no *Facebook* convidando um ilustrador para participar do projeto, depois de uns três, Vladimir apareceu. Foi quando fizemos juntos, *No Mundo do Seu Lua*. Falamos que foi o casamento matuto entre o texto e as ilustrações, tudo foi muito em parceria, a decisão dos traços entre a xilogravura e o armorial foi dele, o que aceitei de imediato, pois ficou uma obra de arte.

P. Pode-se observar que sua parceria com ilustradores tem sido muito feliz (*Cordéis do Amor*). Em todos os seus projetos você se relaciona e trabalha com eles da mesma forma?

J. L. O ilustrador do *Cordéis do Amor* e do meus dois próximos livros – *Dona Boca e a Revolta do Corpo*, e a *Bíblia em Cordel* – é o Guilherme Limeira, que tem um traço mais voltado para xilogravura, uma exigência minha para o *Cordéis do Amor* e para a *Bíblia em Cordel*. O relacionamento é o mesmo com os ilustradores, neste caso, específico do Guilherme Limeira, trata-se de ser meu filho o que facilita e complica algumas coisas (risos). Admiro muito o trabalho dele.

P. Você nos disse que lançará um livro infantil e que está cordelizando a *Bíblia*. Quais são as diferenças em conceber obras dessas duas formas diferentes (prosa e verso)? Há, de sua parte, preferência por uma dessas modalidades, tanto no ler, quanto no escrever?

J. L. Eu diria que a prosa é um desafio para mim que já escrevo tanto em versos, um desafio necessário à carreira de quem quer ser um escritor, o gênero em prosa requer mais do escritor que nessa hora só leva a inspiração e o coração do poeta para dar o tempero especial. Admiro os dois estilos. O cordel se agiganta na oralidade e a prosa na leitura.

P. Conte-nos um pouco mais sobre esses novos projetos.

J. L. *Dona Boca e a Revolta do Corpo* tem previsão de lançamento para o segundo semestre de 2016, se possível antes do planejamento escolar, que escolhe os livros como paradidáticos. O texto já todo escrito e se encontra na fase de ilustração. *A Bíblia em Cordel* é um projeto bem mais longo e complexo, vamos publicar por livros, estou concluindo o texto para o Livro de *Gênesis*.

P. Você tem viajado para divulgar o livro *O Pequeno Príncipe em Cordel*. Em congressos que frequentamos, percebemos que as pessoas ficam muito interessadas na sua obra. Como tem sido sua experiência e a recepção do texto pelos leitores com os quais tem se deparado?

J. L. Eu sinto o que talvez o próprio Antoine de Saint-Exupéry não teve a oportunidade de presenciar, já que morreu após um ano do lançamento do seu livro e não viu o sucesso que o mesmo alcançou. Eu sinto que alcançamos o coração das pessoas, principalmente das crianças, pois o cordel, mais de que qualquer gênero literário é capaz de fazer sorrir, chorar, cantar, declamar e falar do nosso cotidiano. *O Pequeno Príncipe em Cordel* é um presente para todos aqueles que amam *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry em forma de poema, um presente da nação nordestina que traz nas nossas raízes culturais a linguagem de cordel.

“A Nação Nordestina agora canta
A história de Saint- Exupéry
Vê no céu toda estrela sorri
Numa rima a gente se agiganta

Cativar é uma rede que balança
Numa sombra de um pé de juazeiro
Escutando o som de um sanfoneiro
A essência não se enxerga com olhos
Coração nordestino traz no solo
Toda força do povo brasileiro.” (Josué Limeira)

APÊNDICE 02

ENTREVISTA COM O ILUSTRADOR VLADIMIR BARROS

Concedida via *Messenger*, em 15 de novembro de 2016

Legenda:

P: Pesquisadora

V. B.: Vladimir Barros

P. Quanto tempo você levou para ilustrar o livro?

V. B. Na realidade fui o responsável pelo projeto gráfico, não apenas pelas ilustrações. Tudo demorou cerca de seis meses, já que, no processo, o que mais demorou foi a definição da linha gráfica: traços estilísticos, definição de personagens, concepção de cenários... Definindo esses aspectos, ficou mais fácil montar tudo.

P. Quais as etapas envolvidas nesse processo?

V. B. O projeto de *O Pequeno Príncipe Em Cordel* partiu de um processo cada vez mais comum hoje em dia, chamado de economia criativa. A primeira questão foi definir o público a quem nos destinaríamos o produto, isso fez diferença em todo o desenvolvimento do projeto, por conta disso, definimos: Traços estilísticos (Movimentos artísticos envolvidos, também foram estudados nesse processo: Xilogravura e Armorial); Estudo de Cores; Concepção dos Personagens; Concepção dos cenários; Diagramação; Execução; Acabamento. Na diagramação, defini a quantidade de desenhos e onde iriam ficar os desenhos e os textos. Já que o livro tem 178 páginas, não poderia deixar espaços tão longos sem uma informação visual ilustrada. O público inicial a quem nos destinamos foi entre 6-12 anos. Portanto, ilustração era essencial para termos esse envolvimento e atenção dos leitores mirins (tão afeitos às novas tecnologias, em que o livro fica em terceiro plano).

Executei as ilustrações sempre fazendo menção a personagens do Folclore Nordestino. Acho que o maior exemplo disso (e o meu preferido) é o homem da meia-noite. Como adoro o Carnaval, não poderia deixar de ver o vaidoso do livro como a nossa calunga mais vaidosa. Aqui, em Olinda, o Carnaval só começa depois que o homem da meia noite entrega as chaves da cidade na Troça Cariri. Veja a concentração para ver esse boneco: <https://www.youtube.com/watch?v=70ZFkeQqgmc>. É um absurdo! Todo mundo esperando para ver a nova roupa dele, que todo ano muda. Tudo isso por conta de um personagem... fora os outros: O rei, onde decidimos homenagear os reis da África e um folguedo típico daqui chamado Reisado, (<http://reisadobra.blogspot.com.br/2009/04/o-que-e-o-reisado.html>). A flor do deserto, associei à flor do Mandacaru. Onde você imagina que não haverá beleza, onde está tudo seco e esturricado, nasce uma linda flor. Isso é a flor do deserto para mim. Segui, assim, abordei o maracatu nas vestimentas de alguns personagens (inclusive do Pequeno Príncipe), personagens tão tupiniquins como o caixeiro viajante, retratado no vendedor de pílulas d'água.

P. Em que consiste o processo de economia criativa?

V. B. Em resumo: é a criatividade e a inovação como matéria-prima. O processo de criação é tão importante quanto o produto final, ou seja, uma cadeia produtiva baseada no conhecimento capaz de produzir riqueza, gerar empregos e renda. Olha a definição do Sebrae: “Economia Criativa é um termo criado para nomear modelos de negócio ou gestão que se originam em

atividades, produtos ou serviços desenvolvidos a partir do conhecimento, criatividade ou capital intelectual de indivíduos com vistas à geração de trabalho e renda. Diferentemente da economia tradicional, de manufatura, agricultura e comércio, a economia criativa, essencialmente, foca no potencial individual ou coletivo para produzir bens e serviços criativos. De acordo com as Nações Unidas, as atividades do setor estão baseadas no conhecimento e produzem bens tangíveis e intangíveis, intelectuais e artísticos, com conteúdo criativo e valor econômico. Grande parte dessas atividades vem do setor de cultura, moda, design, música e artesanato. Outra parte é oriunda do setor de tecnologia e inovação, como o desenvolvimento de softwares, jogos eletrônicos e aparelhos de celular. Também estão incluídas as atividades de televisão, rádio, cinema e fotografia, além da expansão dos diferentes usos da internet (desde as novas formas de comunicação até seu uso mercadológico), por exemplo.”

P. Você partiu do texto ou das aquarelas de Exupéry para fazer as ilustrações?

V.B. As ilustrações de Exupéry foram uma espécie de guia, orientação para que eu desenhasse as personagens, que foram concebidas a partir de analogias com o folclore nordestino, puramente... Acho que essa marca regional deu às ilustrações de *O Pequeno Príncipe em Cordel*, um aspecto, uma cara muito diferente. Um exemplo disso é o próprio Pequeno, apesar de ser loiro e dos olhos claros, a pele dele é morena, denotando uma pessoa que toma muito sol. Aqui em PE chamamos essas crianças loiras amorenadas, que habitam a Zona da Mata nordestina, de Sarará.

P. Explique a técnica empregada. De que forma se unem nesse trabalho a xilogravura e a arte armorial?

V.B. A união desses dois movimentos se deve à complementaridade que eles tiveram para o produto final. Mais uma vez, pensando em economia criativa, não poderíamos ter um livro tão extenso usando apenas a Xilogravura, embora tenha sua beleza, a xilo usa, além do preto, cores primárias puras: Azul vivo, Amarelo quente, vermelho forte... Isso é algo que cansaria o leitor, ainda mais o mirim, tão desinteressado pela leitura hoje em dia. O armorial vinha pra dar essa suavidade, pois além de contar com curvas em seus traços (bons exemplos para você ver essa questão são os desenhos de Samico e Ariano Suassuna), ainda utilizava uma paleta que contava com muitas cores quentes, mas sempre em tons mais pastéis. Essa suavidade rivalizava com a dureza da xilo, dessa forma, cheguei num meio termo, ideal para contemplar as duas maiores escolas visuais daqui.

P. Quais suas principais referências e outros trabalhos seus como ilustrador?

V. B. Engraçado que gostava muito de desenhar quadrinho americano... Um projeto como esse me fez usar muito dos conhecimentos de design. Se você for analisar meu portfólio, verá que *O Pequeno Príncipe em Cordel* é um trabalho peculiar, muito diferente de meus outros trabalhos (disponíveis em www.vladimirbarros.com.br). Minhas referências mudam de acordo com o projeto, mas gosto muito de um camarada que ganhou o Prêmio Jabuti esse ano, chama-se Rogerio Coelho. Me identifico muito com o tipo de material que ele faz.

P. Acreditamos que publicações como *O Pequeno Príncipe em Cordel* podem ser um grande incentivo à leitura. Vocês têm percebido isso nas viagens que têm feito pelo Brasil para divulgação do livro?

V. B. Acho impressionante como o livro pode mudar muita coisa na educação desse país, não imaginava o quanto... Muitas pessoas vêm mostrando novos caminhos com ele, enxergaram coisas que não víamos, nem antes e nem depois de o livro ficar pronto. Aprendemos muito. Vi várias pessoas usarem nosso livro como base educacional. Enxergaram pontos e meandros que talvez daqui a 10 anos a gente pense sua utilização. Vocês educadores são responsáveis por isso. Pra gente foi um espanto a educação fazer do nosso guri um instrumento, principalmente sendo algo tão regionalizado, mas genuinamente brasileiro