

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS EM “O CABELO DE LELÊ”*

Ruth Ceccon Barreiros (UNIOESTE/UFBA)^{*}
Nancy Rita Ferreira Vieira (orientadora/UFBA)^{***}

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação leitora e identitária propiciada pela Literatura Infantil. Para isso, o estudo pauta-se na obra literária “O Cabelo de Lelê” de autoria de Valéria Belém, 2007. A literatura infantil, quando presente na vida da criança, oferece um montante de informações e representações, pelas quais o leitor pode desenvolver novos conhecimentos e valores que o auxiliam na solução de situações da vida. De acordo com Aguiar e Bordini (1993), a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações e a medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais e não verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência. Assim, as obras de Literatura Infantil, de modo geral, contribuem para a formação leitora e de identidade do infante e aquelas cujos temas estejam voltados para as questões étnico-raciais podem contribuir, também, para fomentar reflexões sobre a discriminação racial bem como dar à criança afrodescendente concepções de pertencimento quando se vê ali representada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Identidade; Literatura Infantil Afro-Brasileira;

ABSTRACT: This paper aims at reflecting about reader's and identity education provided by Children's Literature. Thus, this study will be based on the literary work named as "O cabelo de Lelê" written by Valéria Belém, in 2007. Children's literature, when present in child's life, offers an amount of information and representations, by which the reader can develop new knowledge and values that help in solving life situations. According to Aguiar and Bordini (1993), the full enjoyment of a literary text happens on the aesthetic achievement of meanings, as much the subject reads a literary work, as much he builds images that will intertwine and complete each other – and they can change themselves – supported on verbal and nonverbal clues provided by the writer and in the content of his consciousness. So, mostly, children's literature contribute to reader's education, child's identity and those whose subjects contribute to ethnic and racial issues can also help on encouraging reflections on racial discrimination as well as on giving conceptions of belonging to an African descent child when she sees herself represented there.

KEYWORDS: Reading; Identity; Afro-Brazilian Children's Literature.

*As reflexões deste artigo foram apresentadas no II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem. O Evento foi realizado na UNIOESTE, *campus* de Cascavel em outubro de 2010.

**Docente do Colegiado de Letras da UNIOESTE – Cascavel – PR., doutora em Letras pela UFBA – Salvador -BA, participante do grupo de pesquisa Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura, linha de pesquisa: Literatura, Ensino e Cultura –UNIOESTE – Cascavel – PR. E-mail: ruthcb1@hotmail.com

***Orientadora da Tese. Professora Adjunta I, Departamento de Letras Vernáculas, UFBA - Universidade Federal da Bahia. E-mail: nancyrfv@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as representações identitárias da cultura afrodescendente, apresentadas na obra de literatura infantil intitulada “O cabelo de Lelé” de autoria de Valéria Belém, ilustrada por Adriana Mendonça, e editada pela Companhia Editora Nacional, em 2007. Essas reflexões tomam por base os teóricos que discutem as questões de identidade na “pós-modernidade” e procuram compreender quais são e como se apresentam os elementos da cultura afrodescendente nesta obra literária.

Nas transformações globais políticas e econômicas da contemporaneidade estão em evidência as lutas pelas questões de identidade nacionais e étnicas. A ideia de sociedade ‘clássica’ bem definida e delimitada é substituída por outra em uma dinâmica cultural fluída e móvel.

As mudanças que afetam diversos grupos sociais, povos e nações produzem tensões entre tradição e modernidade, em função dos novos movimentos e discursos, os quais geram a necessidade de novos modelos e paradigmas, além da desconstrução de valores ideológicos tradicionais. Essa nova configuração, marcada pela globalização, exige novas percepções, novos olhares, considerando-se o dinamismo e a mutabilidade dos espaços e relações sociais.

Neste contexto de ‘deslocamentos’, os movimentos de Negritude foram fortalecidos a partir da década de 60, do século XX, quando o continente africano foi marcado pela descolonização dos países dominantes, cujo processo traz reflexo direto aos negros das Américas e do Caribe. Desses movimentos resultam a valorização das culturas populares, das características negras e as miscigenadas de afrodescendentes, fortalecendo a ‘consciência racial’.

No Brasil, em consonância com as mudanças mundiais, a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da importância da cultura negra na História do Brasil e, conseqüentemente de uma formação de identidade, se faz presente há décadas, conforme pesquisadores (FERNANDES, 1978). Nessa direção, inscreve-se a obra literária “O cabelo de Lelé” que pretende possibilitar às crianças conhecimentos, suscitando reflexões acerca da cultura africana.

REPRESENTAÇÃO, LITERATURA E IDENTIDADE

As representações se fazem em processo de comunicação por meio da linguagem. Sendo assim, a literatura é campo fértil para a *performance* desses procedimentos e permite aos críticos e leitores a construção de significações. A língua como instrumento de comunicação entre os

indivíduos traduz as representações sócio-históricas e culturais de uma sociedade. Para Woodward (2000, p.17), a representação na perspectiva cultural “estabelece identidades individuais e coletivas”, baseadas no sistema discursivo simbólico, o qual possibilita respostas para perguntas como: quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? A partir dessas respostas, o indivíduo assume uma posição e dela pode se manifestar.

Nesse sentido, a produção literária pode oferecer elementos próprios de determinada sociedade ou cultura, considerando que tais elementos são representações, muitas vezes não diretas, mediante o ponto de vista do outro.

É possível aqui recorrer ao conceito de representações sociais, proposto por Chartier (1990), para quem as representações sociais são práticas culturais, estratégias para pensar a realidade e construí-la.

[...] As representações sociais não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

O autor adverte que as representações conjecturam um campo de concorrências e de competições: “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio.” (CHARTIER, 1990, p. 17).

A representação apresenta-se como foco de estudos em diversas áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais a exemplo das reflexões de Platão em *A República* (2006), para quem a arte, dada a sua especificidade, é explicada como simulacro em função de que ela é uma ‘imitação’ infiel do mundo sensível que, por sua vez, é uma cópia do mundo das ideias. Em Aristóteles, na sua *Arte Poética* (s.d), a atividade mimética é recolocada. Para esse filósofo, toda espécie de arte é mimesis: imita caracteres, emoções e ações. Não se trata de uma ‘imitação’ corruptível do sensível, tal como coloca Platão. A noção de representação poética continua a trazer reflexões importantes na contemporaneidade a exemplo da ideia de desconstrução do platonismo discutido por Nietzsche (2007) no prefácio de *Para além de bem e mal*, e retomado por Deleuze (1974), que traz a noção de descentramento, a linguagem como simulacro, como jogo de relações. Deleuze afirma que as leituras do mundo apresentam duas faces:

[...] a primeira nos convida a pensar a diferença a partir da similitude ou de uma identidade preliminar, em que o mundo das cópias ou das representações apresenta-se no mundo como ícone. A segunda, ao contrário, nos leva a pensar a similitude e mesmo a identidade como o produto de uma disparidade de fundo, entendida como simulacro, o mundo como fantasma (DELEUZE, 1974, p.267).

Esse entendimento de Deleuze se contrapõe à distinção proposta por Platão entre “essência e aparência ou modelo-cópia”, afirmando aquele que esta distinção se opera no mundo da ‘representação’. Dessa forma, a representação quando aplicada ao plano discursivo revela-se como simulacro da realidade, nas marcas sócio-históricas, culturais e ideológicas veiculadas pela língua(gem).

Para Ginzburg (2001), “a representação faz às vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença” (GINZBURG, 2001, p.85). Nessa perspectiva, e tomando como foco o aspecto expressivo da literatura infantil afro-brasileira, esse se configura na representação dessa cultura não de forma neutra, mas apresenta de forma explícita ou implícita informações e valores que se deseja dar a conhecer. Assim, por meio do estudo das representações, é possível depreender o *como* elas figuram na literatura destinada à infância, se podem despertar mais ou menos interesse do educando, se são preconceituosas ou não, e se possibilitam aos alunos negros e afrodescendentes um sentimento de pertencimento ou não.

Os estudos relativos às representações são recorrentes na pós-modernidade. Isso se deve às novas teorias emergentes que deixaram de considerar apenas a estrutura do discurso como fonte de reflexões, voltando-se para o contexto em que ele se apresenta.

Dentre os novos estudos da representação, figuram as pesquisas do imaginário social, na historiografia e na literatura sob uma nova ótica, os quais, de acordo com Arendt e Pavani, em artigo publicado na Revista *Língua, história, literatura* organizada por Battist e Chaves (2006) apontam que,

[...] o abandono da tradicional quantificação dos dados da realidade, bem como de uma postura objetiva diante do conhecimento, implicou aceitar, por um lado, a subjetividade e os condicionamentos histórico-sociais do próprio sujeito do conhecimento, e, por outro, a ideia de que a ciência, como prática social, igualmente mobiliza sentidos, linguagens, significados e imagens. Com isso, a ciência deixou de ser apenas uma questão de verificação de fontes, de reunião de provas, de raciocínios e demonstrações objetivas, assumindo, em contrapartida, sua condição de produtora de mitos, desejos, sonhos, utopias e fantasias da ordem dos imaginários sociais. Dentro das novas abordagens que

surgiram nas décadas posteriores, a Nova História Cultural incorporou a literatura às suas fontes de pesquisa sobre questões culturais, especialmente por sua capacidade de veicular crenças, valores, mitos e representações coletivas. A análise literária efetuada nessa perspectiva possibilita indagar a literatura sob um ângulo social, cultural e histórico (BATTIST;CHAVES, 2006, p.1).

Nesse entendimento sobre as representações, quando estudadas nas análises das obras literárias, revelam-se no plano discursivo e imagético, assim, evidenciam valores e concepções sobre questões sócio-históricas, culturais e de identidade.

Como consequência dos movimentos de valorização das culturas populares, surgem políticas sociais que visam contribuir para a construção de uma sociedade que se reconheça pluriculturalmente. No Brasil, dentre as reivindicações estão o respeito e o reconhecimento dos afrodescendentes; a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares; a tendência de democratização racial dos recursos e livros didáticos; a formação de educadores e especialistas dos sistemas de ensino para acompanhar, compreender e avaliar a necessidade de uma pedagogia multirracial. Para tanto, as determinações legais buscam cumprir e propor ações de combate ao racismo e às discriminações.

A Literatura Infantil brasileira, calcada em uma perspectiva eurocêntrica em seus primeiros tempos, apresenta na atualidade um descentramento, com produções que se debruçam sobre as representações das questões da realidade contemporânea, dentre elas as da etnia negra. Após a implementação da Lei 10.639/2003, e como forma de (re)conhecimento da cultura negra na construção da sociedade brasileira, muitas obras de literatura infantil antigas foram reeditadas, algumas traduzidas e outras criadas, visando atender a uma demanda educacional sobre o referido tema. Essas produções são alvos de várias pesquisas, que, em geral, buscam compreender a representação do negro nelas veiculadas.

A literatura infantil, neste contexto, oferece um montante de informações e representações, pelas quais o leitor pode desenvolver novos conhecimentos e novos valores, os quais auxiliam na solução de situações da vida. Para o pequeno leitor, as histórias infantis, como as fábulas, os contos de fadas etc. propiciam o desenvolvimento cognitivo por meio do processo de representação e construções simbólicas. Já a literatura de temática afro-brasileira contribui para reflexões que rompem com uma visão construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade. Abramovich (1997) declara que as histórias infantis representam para as crianças:

[...] uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum

jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história, cada um a seu modo (ABRAMOVICH, 1997, p.13).

Nesse sentido, as informações apreendidas nas histórias infantis são importantes para esclarecer melhor sobre as dificuldades próprias da infância, ainda, por possibilitar que as crianças encontrem um caminho para a resolução de seus problemas na medida em que elas se identificam com os personagens das histórias que leem.

De acordo com Coelho (2000), os estudos psicanalíticos de Bruno Bettelheim (1980) apontam que os significados simbólicos nas histórias infantis, referindo-se aos contos de fadas, estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. Por meio deles

[...] a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção (...) a finalidade dessas histórias é confirmar a necessidade de se suportar a dor ou correr riscos para conquistar a própria identidade (COELHO, 2000, p.55 e 57).

Nessa perspectiva, ainda que as menções acima descritas refiram-se aos contos de fadas, entendemos que as histórias infantis que exploram o imaginário da criança são relevantes, uma vez que lhes permitem identificação com heróis ali representados, despertando-lhes o interesse em conhecer melhor a literatura. Esses elementos, quando presentes na literatura infantil afro-brasileira, contribuem para a visibilidade de outro imaginário cultural, baseado no princípio da diversidade e da pluralidade, das africanidades, essenciais para a cosmovisão africana no Brasil.

Dessa forma, a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações, à medida que o sujeito lê uma obra literária e vai construindo imagens que se interligam e se completam - e também se modificam - apoiado nas pistas verbais e não verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não apenas intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência de vida legou (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 17).

Assim, as obras de Literatura Infantil, de modo geral, contribuem para a formação da identidade do infante e aquelas cujos temas estejam voltados para as questões étnico-raciais podem, além de formar identidade, fomentar reflexões sobre a discriminação racial, bem como dar à criança afrodescendente concepções de pertencimento quando se vê ali representada.

LITERATURA INFANTIL: “O CABELO DE LELÊ”

O cabelo como parte do corpo, individual e biológico, agrega representações no corpo social e da linguagem como expressão e símbolo de identidade cultural. Na obra literária infantil “O cabelo de Lelê”, o próprio título já destaca essa marca de identidade, logo, possibilita reflexões de caráter social, simbólico, político e identitário que a relação entre o negro/afrodescendente e sua imagem abriga. Nesta perspectiva, o cabelo do afrodescendente é parte intrincada do perfil estético da identidade afro-brasileira, bem como em outras culturas. É comum associarmos o cabelo negro e liso aos japoneses e indígenas ou o cabelo loiro ao biótipo europeu.

A questão estética do corpo, incluindo-se o cabelo, é recorrente no contexto moderno e/ou pós-moderno ou, ainda, como prefere Hall (2006), retomando Frederic Jameson, na ‘modernidade tardia’, caracterizada pela industrialização e consumo que oferece inúmeras alternativas, para a manutenção da jovialidade e beleza.

Nesta perspectiva, a obra em estudo apresenta ao leitor infantil afro-brasileiro elementos que o levam a compreender o porquê dos cabelos com ‘tantos cachinhos’. No início da história, a fala da personagem Lelê evidencia o descontentamento com seu tipo de cabelo e sua curiosidade a leva a querer saber mais sobre essa questão: “Lelê não gosta do que vê. – De onde vêm tantos cachinhos? Pergunta, sem saber o que fazer/ Joga pra lá, puxa pra cá/ Jeito não dá, jeito não tem./ De onde vêm tantos cachinhos, a pergunta se mantém”.

A preocupação e a insatisfação manifestada, por Lelê, vêm ao encontro do que comenta Woodward (2000), em relação à representação na perspectiva cultural, a qual estabelece identidades individuais e coletivas, tendo por base o sistema discursivo simbólico, com perguntas do tipo quem sou eu? Ao tentar entender de onde vêm “tantos cachinhos?” Procura, por meio dessa indagação, uma identidade. O aborrecimento com o cabelo revela uma diferença em relação ao outro, e aqui se pode inferir o outro como “o branco”, aquele que é mais aceito socialmente. Ainda, para Woodward (2000, p.17), “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”.

Na sequência do texto, o narrador onisciente acrescenta: “toda pergunta exige resposta/ Em um livro vou procurar!”, pensa Lelê, no canto, a cismar/Fuça aqui, fuça lá/ Mexe e remexe até encontrar o tal livro, muito sabido!, que tudo aquilo pode explicar”. A presença, na história, do “Livro” como lugar de saber, “muito sabido!, que tudo aquilo pode explicar”, no qual se podem encontrar respostas, revela, nessa obra, uma concepção ‘clássica’ de aquisição de conhecimento, desconectada da proposta dos “Estudos Culturais” na pós-modernidade que procuram valorizar toda forma de manifestação cultural, como a oralidade, por exemplo, queveicula,

também, muitos saberes.

Ao sugerir o Livro como fonte de conhecimento, a história desconsidera aspectos da cultura africana, da qual Lelê descende e que é pautada na oralidade. Contudo, dada a natureza da obra, isto é, voltada para a formação infantil sobre questões afro-brasileiras, ‘o livro’, em contexto educativo, é considerado como recurso importante para esclarecer dúvidas e angariar conhecimentos.

E a história continua, “Depois do Atlântico, a África chama/ E conta uma trama de sonhos e medo/ De guerras e vidas e mortes no enredo/ também de amor no enrolado cabelo/ Puxado, armado, crescido, enfeitado/ Torcido, virado, batido, rodado/ São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” Nessa parte do texto fica mais evidente o aspecto ritmado da linguagem utilizado na narrativa. A narração, em forma de poema, com rimas, é bastante adequada e agradável às crianças, despertando-lhes maior interesse.

O conteúdo exposto no poema apresenta aspectos espaciais “Depois do Atlântico, a África chama” e culturais do povo africano, “E conta uma trama de sonhos e medo/ De guerras e vidas e mortes no enredo”, com destaque para o cabelo, “(...) também de amor no enrolado cabelo/ Puxado, armado, crescido, enfeitado/ Torcido, virado, batido, rodado/ São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” A forma de articulação e as escolhas lexicais feitas na composição do texto revelam um lado positivo da cultura africana, compreendidas por lutas para o reconhecimento de sua identidade. Esses são os valores que a obra literária deseja veicular entre os leitores mirins, aqui representados pela personagem Lelê. Para Silva (2000),

[...] essa característica da linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade (SILVA, 2000, p.80).

Nesse entendimento, compartilhamos da ideia de Silva de que a identidade não pode ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, uma vez que não apresenta qualquer referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anterior à linguagem e fora dela. No contexto da obra em análise, está presente na menção das lutas dos africanos, com sonhos e medos, de guerras de vida e mortes, de que é composta a cultura. Isso faz com que Lelê compreenda melhor a própria identidade ao conhecer os feitos de seus antepassados vindos da África.

Na sequência, a obra literária “O cabelo de Lelê” apresenta: “Lelê gosta do que vê!/ Vai à vida, vai ao vento/ Brinca e solta o sentimento/ Descobre a beleza de ser como é/ Herança trocada no ventre da raça/ Do pai, do avô, de além-mar até”. O (re)conhecimento de suas raízes traz-lhe

satisfação, assim colabora para firmar a sua identidade afrodescendente, como mostra o verso “Descobre a beleza de ser como é”.

A obra possibilita ainda reflexões sobre a formação identitária não apenas marcada pela aceitação da própria origem, mas também pela aceitação e respeito do outro, quando na continuidade do texto apresenta “O negro cabelo é pura magia/ Encanta o menino e a quem se avizinha”. O cabelo que no início da história era motivo de insatisfação torna-se agora, por meio de sua identificação com a cultura a que pertence, ‘pura magia’, a qual encanta também o outro e promove aceitação.

Esse encantamento se mantém até o final da história: “Lelê já sabe que em cada cachinho/Existe um pedaço de sua história/ Que gira e roda no fuso da Terra/ De tantos cabelos que são a memória/ Lelê ama o que vê!”. Perceber os cachinhos dos cabelos como marca identitária da história e suas memórias culturais é fator importante na formação da identidade infantil da personagem Lelê, que se refletirá nos leitores iniciantes afrodescendentes. Nesse sentido, a pesquisadora Nilma Lino Gomes, (2003) em seu artigo *Cultura negra e educação*, comenta que “(...) no início do século XV, o cabelo funcionava como um condutor de mensagens na maioria das sociedades africanas ocidentais e, nessas culturas, o cabelo era parte integrante de um complexo sistema de linguagem”. Acreditamos que não apenas na cultura africana, mas, também, em outras culturas, considerando-se as noções de alteridade que cada um tem no reconhecimento de uma identidade própria diante do espelho e da sociedade. Nessa direção, e tendo em conta que cultura pauta-se em um discurso do qual se depreende sentidos, Hall (2006) assevera:

[...] As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (HALL, 2006, p.51).

Dessa forma, o cabelo, na obra em estudo, figura como símbolo e representação da africanidade. Entre os afrodescendentes, muitas vezes, o cabelo apresenta-se desfigurado pelos alisamentos, negando de alguma forma uma identidade cultural. Nessa perspectiva, “O cabelo de Lelê” vem provocar os pequenos leitores, no sentido de conhecerem melhor os motivos que os fazem ter os cabelos com tantos cachinhos, valorizando assim as raízes. A obra mostra-se ainda mais provocativa em seu término quando menciona: “Lelê ama o que vê! E você?” De forma interativa, a criança leitora é convidada a posicionar-se diante dos conflitos e descobertas realizadas por Lelê.

É preciso ressaltar que as ilustrações da obra também colaboram para uma identificação positiva do leitor afrodescendente, além de

mostrarem-se bastante atrativas para público infantil de modo geral. A maneira exacerbada e descontraída com que o cabelo de Lelê é destacado, ocupando, na maioria das vezes, uma página inteira e em outras até duas páginas, evidencia o cabelo como parte da identidade cultural. Em outros momentos sugere penteados diversos e exóticos, ressaltando a diferença e suas potencialidades estéticas, além de sua beleza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início das reflexões anunciamos a busca por compreender quais são e como se apresentam os elementos da cultura africana na obra de literatura infantil “O cabelo de Lelê” bem como aludir sobre sua função na formação leitora. Acreditamos ter ficado claro, em nossa breve análise, que as discussões identitárias, nesta obra, pautam-se no conflito da personagem Lelê em relação ao cabelo. É a partir dele que outros elementos culturais vão sendo expostos no enredo. Assim, concebemos que essa literatura traz questões relevantes sobre crenças e costumes, que podem/devem ser explorados, por ocasião da leitura, para ampliar os conhecimentos do leitor aprendiz sobre as africanidades. Essa aprendizagem, por meio da leitura, colabora com a luta pela superação dos preconceitos e pelo reconhecimento do negro e afrodescendentes no espaço histórico e social brasileiro, como pretendemos Movimentos Sociais Negros. Nessa obra literária, isso ocorre, tanto por meio da linguagem utilizada como pelas ilustrações que apresentam aspectos positivos da cultura em questão, favorecendo o sentimento de pertencimento do leitor afrodescendente. Salientando, que as ilustrações representam um segundo texto, e com isso requerem, também, uma leitura atenta, com vistas a apreender os diversos sentidos ali suscitados.

É preciso lembrar que muitos dos preconceitos presentes em nosso contexto social têm suas raízes no meio familiar e são silenciados pela escola. A discriminação em relação à etnia negra no Brasil é uma delas. Nessa perspectiva, consideramos que para uma maior valorização dessa cultura, em contexto social de educação formal, faz-se necessário buscar alternativas de políticas públicas e metodológicas que visem transformar para melhor as condições que ora se mostram. Nesse sentido, uma formação leitora adequada, desde os primeiros anos escolares, por meio da Literatura, poderá figurar como mote e mediadora para as reflexões acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira. Essa formação estimulará o respeito a uma sociedade que se apresenta multicultural

É possível concluir que a obra literária “O cabelo de Lelê” contribui significativamente para que as crianças negras e afrodescendentes sejam despertadas para o mundo da leitura e da literatura. Isso porque a obra

possibilita a esses leitores ver seus cabelos, cor, sua história, sua cultura, em suma, suas características identitárias representadas de maneira afirmativa. Essa condição gera na criança e no jovem afrodescendente o prazer de ver-se ali representado e estimula as crianças não-negras compreenderem e respeitarem o outro, a entenderem mais profundamente o nosso contexto social pluriétnico.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, V. T. de. BORDINI, M. da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, s.d.
- BATTISTI, Elisa; CHAVES, Flávio Loureiro (org.). *Língua, história, literatura*. Cultura Regional 2: Caxias do Sul: Educ. Artigo de João Claudio Arendt e Cinara Ferreira Pavani, *Imaginário social e representação literária: apontamentos sobre a poesia de Augusto Meyer*, 2006.
- BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. Ilustração Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BETTELHEIN, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa. Difel, 1990.
- COELHO, Nelly N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes: São Paulo, Perspectiva, 1974.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do Negro na sociedade de classes*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1978.
- GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. Revista Brasileira de Educação: nº 23, Rio de Janeiro, Maio/Agosto, 2003.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. (Org.) Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardiãresende...[et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro-11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PLATÃO. *A República*. Texto integral. Coleção obra prima de cada autor. Martin Claret, 2006.

NIETZSCHE, F. *A genealogia da moral*. Trad. Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. (org.) Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. (org.) Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

RESSONÂNCIAS CULTURAIS, FILOSÓFICAS E ESTÉTICAS EM A CULPA É DAS ESTRELAS, DE JOHN GREEN

Patrícia Barth Radaelli*

RESUMO: Este artigo é o resultado de estudos desenvolvidos na disciplina O Mítico e o Social na Literatura Juvenil Contemporânea, com enfoque para a análise da obra “A culpa é das estrelas” (2012), de John Green. Nesta análise são evidenciados elementos culturais que se encontram no enredo interno e no contexto da obra, como os ritos de passagem do amor e da morte vividos pela protagonista, Hazel Grace e seu namorado, Augustus Waters. Além disso, são destacadas as ressonâncias, os ecos discursivos produzidos pelo autor e pelos leitores da obra, com base nas contribuições teóricas de Kristeva, Mircea Eliade (1992), Antonio Candido (2002), Colomer (2003), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; bestsellers; ritos de passagem.

ABSTRACT: This article is the result from studies developed in the Mythical and the Social in the Contemporary Youth Literature with a focus for the analysis of the work “The fault is of the stars” (2012), by John Green. In this analysis are presented the cultural elements which are found in the innerstoryline and in the context of the work, as the rites of love passage and the death experienced by the protagonist, Hazel Grace and her boyfriend, Augustus Waters. Besides, the resonances are raised, the discursive echoes produced by the author and by the readers of the work, with basis in the theoretical contributions of Kristeva, Mircea Eliade (1992), Antonio Candido (2002), Colomer (2003), among others.

KEYWORDS: Literature; best-sellers; rites of passage.

INTRODUÇÃO

Numa reflexão abrangente, as obras literárias têm reconstituído, desde as sociedades mais remotas, com a verossimilhança demarcada pelos escritores, as vicissitudes do homem, ao configurar retratos estéticos ficcionais da humanidade. Com uma linguagem que lhe é própria, a literatura revela sempre a memória cultural, os dizeres e os fazeres do homem, pela ficção, numa metamorfose poética a partir da apreensão do real. Em essência, a literatura estaria assim definida. A divergência sempre esteve

*Mestre em Letras, Especialista em Literatura e Ensino e aluna do Programa de Doutorado em Letras, da UNIOESTE. Professora da Faculdade Assis Gurgacz - FAG.

na aprovação do que seria considerado, então, textos literários. Que parâmetros seriam necessários para se estabelecer o que seria ou não uma obra de literatura?

Alguns critérios de valorização estabelecidos pelos críticos literários permitiram, durante muito tempo, que os leitores identificassem as obras que deveriam pertencer ao cânone ou aquelas que simplesmente não atingiam o nível estético preconizado. Várias foram as distinções estabelecidas pela crítica especializada: sobre quais seriam as obras da literatura que formariam o cânone reconhecido pela academia, e quais seriam as obras para a grande massa; quais seriam as obras para adulto, para jovem ou para criança. Essas delimitações de critérios, segundo Antonio Candido (2002), produziram uma área de intersecção limitada àquelas obras alcançassem um alto nível estético, provavelmente, nem assimilável por todos os leitores.

Esses valores canônicos têm sido repensados diante de questões que envolvem a formação do leitor literário e diante do fenômeno de vendas, como os *bestsellers*, muitas vezes marginalizados pela crítica. Nas últimas décadas, tem surgido uma gama de obras inovadoras, com narrativas revestidas por jogos temporais, polifônicos, intertextuais, produzindo ressonâncias culturais e conquistando cada vez mais, o público jovem.

Meier (2011) ressalta que, contra todas as expectativas – diante do advento das novas mídias – vem surgindo uma robusta geração de leitores no país, movida pelos sucessos globais – séries Harry Potter, Crepúsculo e Percy Jackson. “Em 2005, a rede de livrarias Saraiva vendeu 277000 exemplares de títulos voltados para o público infanto-juvenil. Em 2010, foram 1,7 milhão – um estarrecedor aumento de 514%” (2011, p. 100). As redes sociais provocaram, ao contrário do que se pensava, ecos discursivos que colocaram em evidência alguns autores eleitos pelo próprio público leitor.

John Green, escritor norte-americano, autor de obras que se transformaram em *bestsellers*, como *Teorema de Katherine* (2006), *Cidades de papel* (2008), *A culpa é das estrelas* (2012), explora temáticas que encantam jovens e adultos do mundo todo. Com mais de um milhão de seguidores no *Twitter*, o autor denomina-se um *vogler* – uma acepção pós-moderna para os leitores do discurso literário, revestido por um novo gênero que atrela o livro – o discurso narrativo – ao efeito da mídia, com alcance global.

Com o romance *A culpa é as estrelas* (2012), no Brasil, o autor foi citado por trinta e nove semanas consecutivas na lista dos mais vendidos da Revista *Veja*. Diante de tal fato, várias questões precisam ser evidenciadas. O que estaria produzindo tal fenômeno? Que elementos culturais encontram-se no enredo interno e no contexto da obra para conquistar tantos leitores? O enredo produzido pelo autor possui os elementos

estéticos necessários, como características tão salientadas pelos críticos literários? A temática explorada no livro promove ecos discursivos em leitores e em novos escritores? Estas questões serão analisadas a partir do romance, com base nas contribuições teóricas de Mircea Eliade (1992), Kristeva (1974), Antonio Candido (2002), Colomer (2003), dentre outros.

A CULPA É DAS ESTRELAS, MEU CARO SHAKESPEARE

O enredo apresenta a história de Hazel e Gus, adolescentes acometidos pela proliferação de células cancerosas no organismo – ela, um câncer de tireoide, com metástase nos pulmões; ele, osteossarcoma em remissão. Para realizar o maior desejo de Hazel, os dois viajam para Amsterdã, numa aventura contra o tempo. Lá, Hazel pretende convencer Peter Van Houter, o escritor de seu livro favorito – Uma aflição Imperial – a ampliar a história, que termina quando a protagonista, Anna, morre. Hazel incomoda-se porque os outros personagens não possuem um desfecho.

Embora Jonh Green tenha dedicado a obra à Esther Earl, uma adolescente vítima de câncer, inicia a obra com a seguinte nota:

Esta é menos uma nota e mais um lembrete do autor sobre o que apareceu impresso em letras pequenas algumas páginas atrás: Este livro é uma obra de ficção. Eu o inventei. Nem os textos nem os leitores se beneficiam de tentativas de descobrir se há fatos reais por trás de uma história fictícia. Tais esforços são um ataque direto à crença de que histórias inventadas podem ser relevantes, o que é mais ou menos a crença fundamental da nossa espécie. Agradeço a sua colaboração neste quesito. (GREEN¹, 2012, p. 09)

A relação entre realidade e ficção estabelecida pelo autor no gênero da literatura não deve suplantiar o seu caráter artístico, até porque o autor faz a sua interpretação da realidade e tem liberdade para refletir e refratar outra. Ironicamente, o autor de literatura tem maior liberdade para denunciar uma realidade do que o próprio jornalista ou historiador. Rosenfeld, nesse sentido, frisa que

Pode-se acusar um repórter ou um historiador de enunciados errados, falsos, ou mesmo de mentira ou fraude. Tal acusação é absurda em face da ficção, [...] cujas orações não têm antes de tudo o sentido de corresponder exatamente à realidade referida, [...] mas de desempenhar uma função estética (ROSENFELD, 1986, p. 88)

¹ Todas as citações da obra *A culpa é das estrelas* terão como referência o próprio autor, seguidas do ano e página, já que não serão citadas outras obras do mesmo autor.

Green cria Hazel com a verossimilhança necessária para se estabelecer a relação entre a realidade e a ficção, respeitando os limites da literatura. Sobre essa condição de criação, Antonio Candido (2002) salienta que o problema da verossimilhança num romance depende da possibilidade de um ser fictício, uma fantasia, comunicar a impressão da realidade: “[...] o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem. (2002, p 55)”. Nesta obra, narrada em primeira pessoa, é a protagonista quem explicita todos os problemas vivenciados pelos pacientes acometidos pelo câncer. Hazelexpõe suas angústias, suas ações e adaptações de vida, seus problemas existenciais:

Sempre que você lê um folheto, uma página da Internet ou se lá o que mais sobre o câncer, a depressão aparece na lista dos efeitos colaterais. Só que, na verdade, ela não é um efeito colateral do câncer. É um efeito colateral de estar morrendo. (O câncer também é um efeito colateral de estar morrendo. Quase tudo é verdade). [...] Eu não frequentava uma escola de verdade havia três anos. Meus melhores amigos eram meus pais. Meu terceiro melhor amigo era um escritor que nem sabia que eu existia. (GREEN, 2012, p. 11 - 19).

A morte é o destino inexorável de todos os seres vivos. No entanto, só o homem tem consciência da própria morte. “Estudos a respeito dos primórdios da nossa civilização relacionam o aparecimento das primeiras angústias metafísicas do homem ao registro dos sinais de culto aos mortos”. (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 331)

Green explora o rito da morte, bem como, a religiosidade que envolve esse tema no enredo. Hazel conhece Gus num grupo de apoio que frequenta juntamente com outros pacientes de câncer.

Nós nos sentávamos em uma roda bem no meio da cruz: onde os dois pedaços de madeira um dia se cruzaram, onde esteve o coração de Jesus. [...] Sabia disso porque o Patrick, Líder do Grupo de Apoio e o único naquele lugar com mais de dezoito anos, falava sobre o coração de Jesus todo raio de reunião, sobre como nós, jovens sobreviventes do câncer, estávamos sentados bem no sagrado coração de Cristo, e tal. (GREEN, 2012, p. 12)

[...]

Senhor Jesus Cristo, estamos aqui reunidos em Seu coração, *literalmente em seu coração*, como sobreviventes do câncer. O Senhor e somente o Senhor nos conhece como conhecemos a nós mesmos. Nos guie pela vida e para a Luz em nossos períodos de provação. Oremos pelos olhos do Isaac, pelo sangue do Michael e do Jamie, pelos ossos do Augustus, pelos pulmões da Hazel, pela garganta do James. (GREEN, 2012, p. 20)

O autor problematiza a temática da morte - expõe-na, todos no grupo têm consciência do curto tempo que lhes resta de vida e participam do ritual religioso, que inclusive retoma aqueles que já morreram - mas o faz, ao mesmo tempo, com um tom de humor, criando diálogos carregados de ironia, que chegam a dar leveza à história.

[...] sentávamos na Roda da Esperança e ouvíamos o Patrick contar pela milésima vez a história ultradepressivamente e superinfeliz da sua vida – sobre ter tido câncer nas bolas e acharem que ele ia morrer, mas não morreu, e ali estava, já adulto, no porão de uma igreja na 137ª cidade mais linda dos Estados Unidos. (GREEN, 2012, p. 12)

[...]

Peguei meu celular e apertei uma tecla para ver as horas. Os lugares na roda foram ocupados por azarados de doze a dezoito anos e, então, Patrick deu início aos trabalhos com a prece da serenidade: *Senhor, dê-me serenidade para aceitar as coisas que não posso modificar, coragem para modificar as que posso, e sabedoria para reconhecer a diferença entre elas*. O garoto ainda estava me encarando. Senti meu rosto ficar vermelho. (GREEN, 2012, p. 16)

Hazel entremeia acontecimentos da adolescência, vivenciados por uma garota comum, aos problemas da doença e à certeza da morte. Para Aranha e Martins (1993), a morte, como clímax de um processo, é antecedida por diversas formas de ‘morte’ que permeiam, o tempo todo, a vida humana. “O próprio nascimento é a primeira morte, no sentido de ser a primeira perda, a primeira separação. Rompido o cordão umbilical, a antiga e cálida simbiose do feto no útero materno é substituída pelo enfrentamento do novo ambiente”. (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 331). Green, ao longo da narrativa, estabelece relações entre os rituais de passagem – a primeira menstruação, o amor entre Gus a Hazel e a morte.

Contei ao Augustus a versão resumida do meu milagre: diagnosticada com câncer de tireóide em estágio IV aos treze anos. (não contei que o diagnóstico veio depois da minha primeira menstruação. Tipo: Parabéns! Você já é uma mulher. Agora morra.) E, foi o que nos disseram, era incurável. (GREEN, 2012, p. 29)

Eliade (1992) afirma que o rito de passagem por excelência é representado pelo início da puberdade, a passagem de uma faixa de idade a outra (da infância ou adolescência à juventude). Mas há também ritos de passagem no nascimento, no casamento e na morte, “[...] pode-se dizer que, em cada um desses casos, se trata sempre de uma iniciação, pois envolve sempre uma mudança radical de regime ontológico e estatuto social”. (ELIADE, 1992, p. 150). O estatuto social de Hazel muda no decorrer da história por diversas vezes. A personagem não recusa o enfrentamento

da própria finitude; para resolver o conflito, modifica seus valores, reavalia seu comportamento e justifica suas escolhas com a consciência da própria morte.

– Eu sou tipo. Tipo. Sou tipo uma *granada*, mãe. Eu sou uma granada e, me algum momento, vou explodir [...]

Meu pai inclinou a cabeça um pouquinho para o lado, como se fosse um cachorrinho que acabou de ser repreendido.

– Eu sou uma granada – repeti. – Só quero ficar longe das pessoas, ler livros, pensar e ficar com vocês dois, porque não há nada que eu possa fazer para não ferir vocês; vocês estão envolvidos demais, por isso me deixem fazer isso, tá? Não estou deprimida. (GREEN, 2012, p. 95)

Hazel tenta resistir aos encantos de Augustus, mas acaba por entregar-se ao seu amor. Green descreve a primeira noite de amor dos personagens em Amsterdã. Dessa forma, o autor promove o que Eliade (1992) chama de tripla revelação: a do sagrado, a da morte e a da sexualidade.

Augustus: Tá. (Pausa.) Em que você está pensando?

Eu: Em você.

Augustus: O que tem eu?

Eu: Não sei mesmo qual preferir, / A beleza das inflexões / Ou a dasaludes, / O pássaro-preto assobiando / Ou só depois

Augustus: Cara, você é sexy

Eu: Nós poderíamos ir para o seu quarto

Augustus: Já ouvi ideias piores. (GREEN, 2012, p. 186)

[...]

Estávamos deitados de costas[...] Depois de um segundo, tateei à procura da coxa dele. Segurei o cotoco por um tempo[...] Ele se virou de lado e me beijou.

- Você é muito sexy – falei, minha mão ainda na perna.

-Estou começando a achar que você tem um fetiche por amputados – ele retrucou ainda me beijando. Eu ri

- Eu tenho um fetiche por Augustus Waters – expliquei. (GREEN, 2012, p. 187)

Antes da tripla revelação, a criança ignora todas essas experiências; o iniciado as conhece, assume e as integra em sua nova personalidade. “[...] se o neófito renasce para uma nova existência, renasce um modo ser que torna possível o conhecimento, a *ciência*. O iniciado [...] é um homem que sabe, que conhece os mistérios, que teve revelações de ordem metafísica”. (ELIADE, 1992, p. 153)

O conflito proposto por Green, nesta obra, é emoldurado por uma história criada dentro da história. Hazel, durante todo o enredo, fala sobre seu livro favorito e sobre a angústia que ele lhe provoca ao negar um final

para as outras personagens que não aquelas acometidas pelo câncer. Uma narrativa que se volta para outra narrativa:

Meu livro favorito era, de longe, *Uma aflição imperial*, mas eu não gostava de falar dele. Às vezes, um livro enche você de um estranho fervor religioso, e você se convence de que esse mundo despedaçado só vai se tornar inteiro de novo a menos que, e até que, todos os seres humanos o leiam. E aí tem livros como *Uma aflição imperial*, do qual você não consegue falar – livros tão especiais e raros e seus que fazer propaganda da sua adoração por eles parece traição”. (GREEN, 2012, p. 36 e 37)

Ao falar do livro dentro da história, Green propõe o que Kristeva (1974) chama de intertextualidade ou um mosaico de citações. “Todo texto é a transformação de outro texto [...] instala-se a intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla” (KRISTEVA, 1974, p.64). Hazel queria a continuidade da vida das pessoas da história, assim como ela queria a continuidade da vida das pessoas que ela amava, esse era seu grande conflito.

Entendi que a história acabou porque a Anna morreu ou ficou tão mal que não conseguiu mais escrever, e que essa coisa de interromper a frase no meio pretendia refletir o modo como a vida acaba de verdade, e sei lá o quê, mas havia outros personagens além da Anna, e parecia injusto eu não poder saber o que aconteceu com eles. (GREEN, 2012, p. 51)

Ao ressaltar um mosaico de citações e provocações intertextuais que garantem as escolhas estéticas das construções discursivas, Green abre o livro com uma epígrafe de um trecho que teria sido retirado da obra que figura no enredo de *A culpa é das estrelas*:

Enquanto a maré banhava a areia da praia, o Homem das Tulipas Holandês contemplava o oceano:

— Juntadora treplicadora envenenadora ocultadora reveladora. Repare nela, subindo e descendo, levando tudo consigo.

— O que é? — Anna perguntou.

— A água — respondeu o holandês. — Bem, e as horas.

PETER VAN HOUTEN, *Uma aflição imperial* (GREEN, 2012, p. 5)

O autor inicia a obra fazendo referência à necessária passagem do tempo para a narrativa, para o desenrolar da vida fictícia e da vida real. Green evidencia que o homem não tem, contudo, consciência da morte apenas enquanto fim da sua vida. O conceito de finitude o acompanha em tudo que faz: é significativa a imagem mítica do Deus Cronos (Tempo)

devorando os próprios filhos. Segundo registros da Mitologia Grega, Cronos casou-se com sua irmã Reia, com quem teve seis filhos. Como tinha medo de ser destronado, Cronos engolia os filhos ao nascerem. Comeu todos exceto Zeus, o pai do céu. O tempo passa e Zeus assume o trono que era de Cronos (GRAVES, 2004).

Além da mitologia, Green produz, com recursos intertextuais, um diálogo com Shakespeare, quando justifica o nome da obra. Peter Van Houten, o escritor citado no livro, responde às cartas de Augustos Waters, que intencionava persuadi-lo a atender o desejo de Hazel, com a seguinte explicação:

Caro Sr. Waters,

Acabei de receber sua correspondência eletrônica com data de 14 de abril e estou devidamente impressionado com a complexidade shakespeariana de seu drama. Todos nessa história têm uma harmatia sólida como uma rocha: a dela, estar tão doente; a sua, estar tão bem. Se ela estivesse melhor ou o senhor, mais doente, então as estrelas não estariam tão terrivelmente cruzadas, mas é da natureza das estrelas se cruzar, e nunca Shakespeare esteve tão equivocado como quando fez Cássio declarar: A culpa, meu caro Bruto, não é de nossas estrelas / Mas de nós mesmos. Fácil falar quando se é um nobre romano (ou Shakespeare!), mas não há qualquer escassez de culpa em meio às nossas estrelas. (GREEN, 2012, p. 106)

John Green cria um autor fictício, para citar Shakespeare. O traçado das estrelas, metaforicamente entrecruza o destino dos homens. A ficção bem registra essa intersecção cultural, mítica, filosófica e social. A morte, na maioria das vezes, não é uma escolha. O destino do ser nem sempre está em suas mãos. A hamartia, o erro trágico do herói, não foi uma escolha de Hazel ou Gus, por isso *A culpa é (sim) das estrelas*.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

No início deste artigo, as reflexões propostas referiram-se aos parâmetros necessários para se definir uma obra como literária; às delimitações de obras canônicas ou para grande massa; e, ainda, se haveria uma especificação entre obras indicadas para jovens, crianças ou adultos. Antes das considerações sobre esses aspectos, vale se ressaltar as contribuições de Comoler (2003) sobre a formação do leitor. Para a autora, na atualidade, a resposta efetiva do leitor pode influir mais em sua compreensão de texto do que a própria organização da história. “Em torno desta ideia estão se desenvolvendo linhas de estudos tais como a percepção estética da linguagem, a resposta emotiva ao enredo, a identificação como

personagens ou a variabilidade das interpretações entre os leitores”. (2003, p. 87). Colomer cita estudos que sustentam que a atividade mental desenvolvida por qualquer leitor, seja de que idade for, engloba as seguintes questões:

- Configuração e imaginação: os leitores constroem o quadro mental, que lhes permitirá acompanhar as narrativas como se estivessem presentes.
- Previsão e retrospectiva: o leitor avança hipóteses sobre o desenvolvimento narrativo ou reflete sobre que leu.
- Participação e construção: os leitores se identificam com os personagens e as situações e ficam emocionalmente imersos no texto.
- Valorização e avaliação: os leitores elaboram julgamento sobre o mérito do texto, embora também apliquem os seus próprios julgamentos de valor sobre as situações descritas. (CONCORAM E EVANS, apud COLOMER, 2003, p. 87)

John Green produz um enredo que certamente provoca um quadro mental envolvente para jovens e adultos. Quando a protagonista narra o fato de ir ao Grupo de Apoio apenas para fazer seus pais felizes, e evidencia que “só tem uma coisa pior nesse mundo que bater as botas aos dezesseis anos por causa de um câncer: ter um filho que bate as botas por causa de um câncer” (GREEN, 2012, p. 14 e 15), a provocação é direcionada a todos – jovens e adultos.

Ao propor que a protagonista brinque com os “privilégios do câncer”- “pequenas coisas que as crianças com a doença recebem e as saudáveis, não: bolas de basquete autografadas por ídolos do esporte, perdão pelo atraso na entrega do dever de casa, carteiras de motorista não merecidas, etc” (GREEN, 2012, p. 28), o autor dá um tom diferente à obra; a ironia de Hazel permite aos adolescentes a identificação com a personagem, irreverência própria da idade.

O leitor, diante do desenrolar da obra *A culpa é das estrelas*, vai criando expectativas sobre os vários rituais de passagem. Nos quadros iniciáticos, construídos por Green para a protagonista, a morte significa a superação da condição profana, mas não-santificada; a condição do homem natural. Hazel questiona o sagrado, mas Gus não; e é ele quem morre no final da trama. A aceitação de Gus à espiritualidade traduz-se, em um simbolismo da morte e de um novo nascimento. Isso tudo, emociona e aproxima o leitor da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Green, ao escrever sobre os temas do amor e da morte, provoca reflexões sobre a existência humana, que consiste no lançar-se contínuo às possibilidades, entre as quais se encontra justamente a situação-limite representada pelo limiar da vida e da morte. Isso promove o olhar crítico do leitor sobre vários aspectos do cotidiano.

De todas essas ressonâncias, dos elementos culturais internos e externos da obra, dos elementos estéticos que permeiam o enredo, é que, provavelmente, advém o fenômeno de vendas da obra. Os ecos discursivos produzidos por *A culpa é das estrelas* - textos fictícios dentro de textos fictícios, textos clássicos - considerados canônicos, como Shakespeare, citados na obra, leitores em seus blogs reescrevendo o enredo, e páginas de redes sociais comentando o desfecho - estão encantando leitores de várias idades e, ainda, como não se pode negar, rendendo análises na academia.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2006.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GRAVES, Robert. *Mitos gregos*. São Paulo: Madras, 2004.

GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MEIER, Bruno. Uma geração descobre o prazer de ler. In: *Revista Veja*. São Paulo, Editora Abril, maio de 2011.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: perspectiva, 1986.