

## O Terceiro na Literatura para Crianças: modelos de identificação<sup>1</sup>

MARIA DA NATIVIDADE PIRES

Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Portugal

**Resumo.** Este artigo aborda a literatura para crianças na sua relação com a teoria do filósofo francês Michel Serres (1991), sobre a instância do “Tiers-instruit” (“Terceiro-instruído”). Michel Serres considera que a aprendizagem é uma mestiçagem e que os caminhos que o indivíduo faz são uma passagem para um terceiro lugar. Neste artigo, reflectimos sobre uma triangulação onde a interacção livro-leitor pode, ou não, dar origem a esse terceiro. O leitor pode tornar-se um *Terceiro-instruído* (quando algo é aprendido e transforma o sujeito, como acontece, segundo explica o próprio Serres (1993), quando uma planta é enxertada e dá origem a uma variedade nova). Alguns textos de literatura para crianças e jovens, desde adaptações de textos clássicos a obras contemporâneas, serão aqui alvo desta análise. A reflexão está também ancorada nas opiniões de jovens leitores, questionados sobre alguns dos textos abordados.

**Palavras-chave:** literatura infantil; modelos de identificação; heróis clássicos e modernos; adaptações; terceiro-instruído.

**Abstract.** This article revolves around Children’s Literature and its relation with the French Philosopher Michel Serres’s (1991) theory about the instance of “the educated third party”. Michel Serres views the learning process as cross-fertilization where all the paths a person goes through are a passage to a *third level*. In the present article, we will reflect upon a triangulation where the relation book-reader can or cannot originate this *third party*. As Michel Serres explains “When something is learned, a third person is produced from the rootstock into which the scion is inserted” (1993). Some Children’s and Teen Literature, from adaptations of classical texts to contemporaneous works, will be our object of analysis. Our reflection is also grounded in young readers’ opinions when questioned about some of the analyzed texts.

**Key words:** children’s literature; models of identification; classical and modern heroes; adaptations; tiers-instruit

## Introdução

Considerando a literatura infantil como um dos elementos fundamentais na formação do sujeito, vamos reflectir sobre as figuras do *Terceiro* (na acepção de Michel Serres, 1991), que reaparecem nestas leituras apresentadas aos jovens; as diferentes figuras do *Terceiro*, mas também a sua forma de intervir, os regimes de verdade nos quais o *Terceiro* funciona, que podem ser de dimensões importantes a analisar neste género de textos.

Decidimos verificar como esta problemática do *Terceiro* ganha corpo nos livros de literatura infantil contemporânea. Os jovens leitores, estando em momentos “chave” do desenvolvimento da personalidade, parecem-nos sujeitos particularmente interessantes para verificar que processo de triangulação se estabelece com as figuras da literatura infantil. Há, na nossa abordagem, uma *oscilação* entre o conceito do herói como *Terceiro* e o “eu-leitor” como *Terceiro-Instruído*, após a relação construtiva com o herói.

Segundo Denise von Stockar (2008), os critérios que permitiriam avaliar o interesse de uma personagem romanesca são três: qualidade literária e estética da obra, a riqueza e sucesso da crítica e as reacções dos leitores. É o último critério que mais a interessa, e a nós também. No entanto, este sucesso junto dos jovens leitores nem sempre é fácil de avaliar, pois o número de exemplares comprados não nos elucida se o interesse é dos pais que compram os livros, da escola que os pede ou das crianças que querem realmente ler as obras.

A mesma autora considera que, do ponto de vista dos jovens, a personagem romanesca deve proporcionar-lhes “cette satisfaction profonde qui naît de l’ambivalence d’une histoire campée entre des intentions pédagogiques et la transgression voluptueuse de ces contraintes frustrantes” (2008: 86). É para essa dimensão “ambivalente” que, mais adiante na nossa análise, queremos atrair a atenção.

Denise von Stocker afirma ainda que “le héros bien-aimé sait enfin toucher ses lecteurs au niveau le plus profond de leur psychisme, lorsqu’il illustre un conflit psychique ayant une portée existentielle universelle” (ibidem).

É também a opinião de Benoît Virole: “(...) faut-il rechercher ce qui, dans les caractéristiques profondes d’un personnage, va à l’essentiel et touche, chez tous les

lecteurs, enfants ou jeunes, à des ressorts psychiques ou imaginaires éternels” (2008: 95). E é também por essa razão que se pode compreender a perenidade de certos heróis que vão muito além do contexto (espacial e temporal) em que surgiram.

### **Os heróis clássicos universais na literatura infantil**

Há relatos que nos apresentam heróis que fazem percursos de formação. Frequentemente, é o percurso “que faz *Terceiros*”. As experiências vividas pela personagem transformam o leitor que se apropria da história.

Vejamos o caso de Ulisses, herói clássico integrado numa obra extensa e complexa, a *Odisseia*, que não seria certamente a leitura de eleição das crianças e jovens de hoje. A psicologia do desenvolvimento explica-nos cientificamente o porquê, ao mesmo tempo que a observação directa dos hábitos de leitura dos nossos jovens no-lo mostra empiricamente. A extensão do texto e a capacidade de atenção, linguagem, afastamento dos elementos referenciais, são características da obra difíceis de ultrapassar.

Isto, apesar de muitas crianças conhecerem o herói (embora sem saber, por exemplo, nem o como, nem o porquê de ele ter vivido tantas aventuras no mar) e de grande parte dos jovens conhecer também o enquadramento mitológico (como nos foi dado perceber em situações diversas de contacto com crianças e alunos nossos dos cursos de formação inicial de Professores do Ensino Básico).

Existem, actualmente, várias versões adaptadas no quadro da literatura infantil e literatura juvenil. É claro que o facto de esta ser uma obra que consta, como leitura aconselhada, no programa escolar de alguns países, como Portugal (e sabendo nós que, por exemplo, em escolas da cidade de Castelo Branco, ao longo de muitos anos, ter sido – e continuar a ser - uma das leituras escolhidas por diversos professores, abrangendo portanto, só numa dessas escolas, centenas de alunos), não nos dá uma noção clara da escolha das crianças em relação às suas preferências de leitura, mas trata-se de uma escolha significativa no quadro educativo. São adaptações em que os episódios principais da *Odisseia* nos são contados, mas trata-se, na verdade, da glorificação do herói como exemplo, e não da narração dos avatares dos povos da Grécia e de Tróia.

Que sobressai destas reescritas contemporâneas?

No exemplo do texto português de Maria Alberta Menéres (2007), há um início muito curioso que coloca uma questão filosófica: vale a pena problematizar a oposição ficção/realidade em relação a uma certa personagem heróica? Será mesmo importante saber se Homero existiu ou se o Sol, a Lua ou o Mar existem? O que importa, realmente, é o que se aprende ou o que se vive quando se tem a oportunidade de incluir esses contactos físicos ou espirituais na nossa vida.

Nesta narrativa há, antes de mais, o núcleo familiar: o pai, a mãe, o filho (Ulisses, Penélope, Telémaco); em seguida, há o lugar onde são felizes, a ilha de Ítaca; há a ambivalência de Ulisses, que gosta de partir para o mar, mas que sente sempre o desejo de voltar; havia a paz e depois a guerra; Ulisses gostava de partir em viagem mas não para a guerra. Mas tem o dever de o fazer pelo seu país e é por isso que parte.

Coragem, inteligência e astúcia são características que sempre foram admiradas ao longo dos tempos e Ulisses tem-nas. Que melhor exemplo que o Cavalo de Tróia para ilustrar a astúcia? E durante a viagem de regresso a Ítaca, podemos admirar o estratagema para enganar Polifemo, a coragem para salvar os companheiros dos sortilégios de Circe, a curiosidade mas também a sageza para escutar o canto das sereias.

É curioso verificar como os sentidos têm uma presença determinante nos sucessos e nas dificuldades do percurso de Ulisses: a visão, o gosto, o tacto no episódio de Polifemo; o ouvido/a surdez no episódio das sereias. Mas os sentidos que são, habitualmente, um meio de conhecer o mundo, são antes, nas aventuras de Ulisses, uma maneira de enganar a percepção da realidade. Todos se deixam enganar pelos sentidos. A diferença entre Ulisses e os outros é que ele sabe disso e protege-se, como no episódio do canto das sereias.

Ademais, convém prestar atenção ao papel da memória. É a perda da memória que permite que os companheiros de Ulisses sejam encantados por Circe, é a perda de memória que o faz permanecer na corte do rei Alcino, estando já muito próximo de Ítaca. Ora, sabemos que a memória é um dos elementos fundamentais para a construção da identidade.

A aventura acaba aparentemente como um círculo, com o amor e a fidelidade conjugal, filial e paterna a permitirem o reencontro do núcleo familiar, após vinte anos de afastamento. Mas as personagens deste círculo já não são as mesmas – Telémaco

creceu, não só pela ordem natural das coisas, mas também porque construiu os seus valores, buscando, fora do seu espaço, aquele que o gerou; Penélope descobriu em si mesma novas capacidades para ultrapassar as dificuldades, enganando a lógica do funcionamento material da construção (a tapeçaria nunca ficaria acabada mesmo que nela trabalhasse sempre...); Ulisses conheceu o Dia e a Noite, os dois rostos da existência. Tendo descido aos Infernos, já não se encontra nem na margem de cá nem na margem de lá. Tornou-se numa personagem de ficção que é um *Terceiro-instruído*. Ele é resultado de uma mestiçagem.

Para além disso, Ulisses é um *Terceiro* muito complexo. Depois de todas estas viagens, chega, qual Arlequim apresentado por Michel Serres, múltiplo nos fragmentos das suas vestes de mendigo, mas, ao invés de perguntar “quem sou eu?”, está bem ciente da sua identidade, no poder e no amor – o rei de Ítaca, o marido de Penélope. Livra-se das suas roupas e aparece em todo o seu esplendor de homem vigoroso e de figura imponente.

Ulisses é uma *personagem arquetípica*, cujo percurso funciona como um *percurso de formação*. O jovem leitor que se encontra com ele no livro pode chegar a compreender isso e a tornar-se, também ele, um *Terceiro* em desenvolvimento.

Um outro herói, comum à literatura do mundo ocidental e que continua a aparecer nos livros para jovens, é D. Quixote de La Mancha, o herói criado por Cervantes, no séc. XVII. Também neste caso, as leituras dos jovens são feitas através de adaptações e não a partir da obra original. Por vezes, essas adaptações mostram uma grande dispersão no que diz respeito aos critérios definidos por Denise von Stockar. Por exemplo, a qualidade literária e estética é muito oscilante, o sucesso das obras ao nível da crítica que suscitam é também muito variável, e ainda tem de se ter em atenção as nuances da reacção dos jovens, já que a sua educação literária deve ser dinâmica e propor novos desafios.

D. Quixote é encarado como um herói num contexto cultural e societal completamente diferente mas é, tal como Ulisses, o exemplo do que Benoît Virole (2008: 97) afirma:

L'œuvre dans laquelle le héros a été créé est souvent oubliée, de même que les personnages annexes. Parfois le récit original est altéré, transformé

par des adaptations (par exemple Ivanhoé de Walter Scott) quand il n'est pas tout bonnement effacé. Seul alors subsiste le héros qui semble s'être évadé de l'œuvre pour vivre une existence autonome.

Este herói vê a realidade de uma forma completamente diferente dos outros, é enganado pelos sentidos, sobretudo pela visão, mas é esta outra visão do mundo que lhe dá a possibilidade de ser um símbolo intemporal da coragem, da capacidade de ultrapassar todas as vicissitudes. E é a viagem que lhe fornece esse “alimento”.

Mas, por comparação com Ulisses, parece difícil que a criança de hoje se identifique com o seu percurso. Parece-nos não se tratar de um modelo de identificação, apesar da sua universalização. Mencionámo-lo para melhor mostrar a diferença entre os modelos mais ou menos prováveis que podem desempenhar um papel de *Terceiro* para a criança ou o jovem dos nossos dias.

### **Heróis em contextos artísticos, históricos...**

Biografias reais de pintores, de músicos, de navegadores (como Picasso, Van Gogh, Mozart,...) ocupam um lugar importante nas publicações de literatura para crianças. Por vezes, o importante é uma aventura interior, representada por certos ícones com os quais o leitor se identifica, que funciona como percurso feito pelo *Terceiro*. A análise psicológica não é alheia a esta interpretação...

Também é importante verificar se há heróis não universais que têm origem em contextos históricos e culturais um pouco mais particulares que possam reforçar este género de modelos de identificação. Michel Serres (2004: 112) considera também que:

(..) tout homme sur la Terre vit sa propre culture, sans laquelle il ne survivrait pas; la voilà, en droit, universelle, opposée, par un tour inverse, à la science, qui, divisée en telles et telles spécialités, devient en fait, compréhensive et locale (...). La Terre intègre l'ensemble des localités singulières (...).

Então, pensamos que a reflexão a propósito de certas personagens da literatura para crianças em contextos culturais específicos pode ter projecções mais significantes que as que se pensa – estas personagens mostram-nos a *multiplicidade de rostos* de certos modelos de identificação. Na literatura portuguesa contemporânea, por exemplo,

algumas figuras históricas dialogam num plano simbólico idêntico a esses heróis ficcionais e universais de que temos vindo a falar.

Personagens históricas, como o Infante D. Henrique, Vasco da Gama, Fernão de Magalhães, dos sécs. XV e XVI, são este género de heróis que mudaram a maneira de ver o mundo. Isto, pelas viagens marítimas que fizeram ou, no caso de D. Henrique, porque era um visionário que assumiu riscos e abriu a via para os Descobrimientos.

Vamos tentar identificar valores implícitos nestes textos apresentados aos leitores, sem olvidar a ambiguidade sempre susceptível de condicionar a forma como a mensagem é assimilada. Mas é nesta dinâmica daquilo que o livro pode transmitir e que o jovem leitor pode assimilar que funciona o *Terceiro*. O *Terceiro-instruído* será sempre diferente de acordo com a transformação que o leitor sofre a partir da leitura e a forma de encarar o herói apresentado pelo texto.

Assim, cada leitor pode transformar-se num *Terceiro-instruído* diferente e um mesmo leitor, ao reler um mesmo livro em momentos diferentes da sua vida, pode tornar-se também um *Terceiro-instruído* diferente. É esta dinâmica transformadora que nos parece o mais interessante nesta abordagem.

Como exemplo, o livro de Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Bojador* (nome do promontório da costa de África que o português Gil Eanes passou pela primeira vez em 1434), apresenta-nos o filho do rei, o Infante D. Henrique, que viveu no séc. XV, como um herói que tem algo de similar a Ulisses, na capacidade de sonhar e na persistência em acreditar na concretização do que os outros consideram inatingível. Embora exista, neste texto, uma intenção de louvar as aventuras marítimas dos portugueses, pode-se depreender-se uma outra dimensão mais intemporal – a crença nas potencialidades do Homem e a sua capacidade de sonhar.

Temos uma primeira cena com um diálogo entre uma criança e a sua mãe. Eles estão no Promontório de Sagres, no Sul de Portugal, de onde partem os marinheiros. A criança vislumbra D. Henrique que olha para o mar. A mulher diz ao seu filho que D. Henrique consegue ver mais longe que qualquer outra pessoa.

Depois de ter passado o Cabo Bojador, essa parte de África que parecia inultrapassável, o marinheiro Gil Eanes chega junto de D. Henrique e diz-lhe:

O Mundo não é como dizem os livros, nem como contam as lendas dos Mouros. (...) Sem nenhum perigo rondámos o Bojador. E não vimos o mar Tenebroso. Pois não havia ali nem nevoeiros negros, nem ondas ferventes, nem pântanos de lama. Havia uma grande terra deserta e vazia, coberta de luz.

Então, o Infante dita uma carta ao escrivão, dirigida ao seu irmão D. Pedro de Portugal:

Meu muito estimado irmão

Primeiro que a ninguém vos quero dar esta notícia. Pois esta obra de navegação antes de ser obra foi ideia. E a ideia foi vossa e minha. (...) Aqui termina a lenda do Tenebroso. Fomos além do medo, das lendas e da ciência dos Antigos. Dobrámos o Cabo onde acabava o mundo. Aqui terminam as eras antigas e começa uma idade nova. (...) E a minha ciência não é uma ciência antiga que se aprende nos livros das eras passadas, mas sim descobrimento e saber novo que se aprende na distância e no vento, nas estrelas do céu e nas ondas do mar. Em breve iremos mais longe.

Esta é, claro, uma mensagem de esperança, de abertura ao mundo, de crença na ciência e no homem. O Infante D. Henrique é, na verdade, mais do que um herói do séc. XV, ele é um visionário cujo sentido ultrapassa o seu contexto histórico. Segundo Gilbert Durand (1984: 162), encontramos neste texto a oposição entre símbolos nocturnos e diurnos. Aos símbolos tenebrosos do negro, dos monstros, do desconhecido, opõe-se a luz, relacionada com o conhecimento e, neste caso concreto, com o azul promissor do mar.

O Infante D. Henrique pode funcionar como um modelo de identificação para as crianças e jovens contemporâneos, nesta dimensão de personagem persistente e sonhadora. Mas, se poderá desempenhar este papel, isso não depende só do texto, nem da acção pedagógica do professor, mas também da forma como a criança-leitora acolhe a mensagem. A criança será *um outro*, receptor, que poderá encarar o mundo de forma diferente, segundo a marca psicológica que a interacção texto-leitor deixará nela.

\*

No que diz respeito aos poetas, aos músicos, aos pintores personagens de outros livros, o que poderá atrair o interesse da criança, nesta perspectiva de construção de um



*Terceiro- instruído?* Pensamos que essas personagens podem funcionar com um estatuto a-histórico, o que elas representam “est inscrit au pus profond de l’insconscient collectif” (Virole, 2008: 98). A beleza ou o humor dos poemas, o reconhecimento público do valor da criação artística, o reconhecimento da originalidade, são também valores imateriais que é importante transmitir como uma escolha possível. As palavras, as notas musicais, as pinceladas de tinta que permitem concretizar a beleza de um texto verbal, de uma composição musical ou de um quadro, podem ser encaradas como as armas do herói, que lhe permitem separar o mundo da luz do mundo das trevas, segundo Jung (Virole, idem).

Assim, este é um quadro de valores que se pretende apresentar à criança leitora. A repercussão do que fazemos não se mede só pelo impacto alargado, ao nível global, mas também em contextos delimitados. O que é verdadeiramente importante é que acreditemos que estamos a transformar algo para melhor – mensagem que a literatura para crianças deve conseguir transmitir.

A continuidade surge sob vestimentas diferentes; neste caso, as personagens históricas, literárias são modelos não em relação a uma cultura nacional (se bem que haja uma tónica em personagens da cultura portuguesa), mas como símbolos da procura de outros horizontes. Segundo Michel Serres (idem:29), “il n’y a pas d’apprentissage sans exposition à l’autre, souvent dangereuse”.

Uma vida sem abertura a outros mundos, a outras sensibilidades é insuficiente para as personagens analisadas. Temos, então, um cruzamento com a educação intercultural que a literatura pode incentivar.

Assim, os percursos de Ulisses e das personagens históricas referidas podem desempenhar o papel de *Terceiro* na construção da personalidade da criança. Concluímos que, ainda que o papel das personagens dos livros contemporâneos para crianças seja muito importante ao nível da dimensão psicológica, esta não está afastada de um enquadramento sociológico que defende uma sociedade aberta à diferença.

Creemos que podemos arriscar a considerar, a propósito do discurso pedagógico como figura do *Terceiro*, no currículo das escolas, que esse discurso, que inclui a literatura, nos apresenta a tentativa “d’une structuration d’un certain type de rapport au monde” (Lemaître, 2009). Creemos também que há uma coincidência entre o discursos pedagógicos e alguns livros escolhidos pela escola, pela afiliação a modelos, que

funciona como lugar de transmissão de saberes. As reconfigurações pessoais são também construídas pelos livros que as crianças e os jovens lêem.

O *Terceiro-instruído* que surge nesta interação texto literário-jovens leitores, como já referimos, será mais ou menos evidente segundo as características pessoais de leitor, segundo o ambiente familiar e escolar e segundo os momentos de vida de cada um. O comportamento humano não é estático, ele não evolui para um nível estabelecido, fixo e não dinâmico. Como considera Kohlberg (cit. in Lourenço, 1992), a propósito do desenvolvimento moral, o sujeito pode passar por três níveis de desenvolvimento (o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional), mas mesmo que atinja o nível superior isso não quer dizer que ele consiga sempre responder às situações vividas em consonância com as exigências desse nível moral.

Assim, o *Terceiro-instruído* também não é uma “entidade” estável, mas permite criar um lugar de diálogo. Devemos clarificar que há outros modelos de identificação susceptíveis de serem analisados nos livros de literatura para crianças, mas os aqui destacados correspondem a personagens individuais, representantes de algo que se pode aproximar de arquétipos. É importante que a criança possa conhecer vários modelos de identificação, permitindo-lhe a escolha consciente. Claro que cada autor apenas transmite aquilo que considera que vale a pena, como diz Fernando Savater (1997), por isso a educação é, na sua perspectiva, com a qual concordamos, a oscilação entre a transmissão de um saber adquirido e o desenvolvimento de um espírito crítico que permite a contestação.

Assim, a viagem vai criar um *Terceiro-instruído* cuja aprendizagem não termina nunca. Cada prova, cada nova situação reconstrói-nos e é por isso que estamos sempre em evolução. Pode-se dizer que o sentimento de não pertencer a um único lugar, resultado do nascimento do *Terceiro*, é a razão das descobertas pessoais e sociais, ao nível psicológico, antropológico, sociológico e artístico.

Este é um risco de extrapolação do papel do *Terceiro*? Pensamos que não, é justamente essa possibilidade que abre caminho ao desenvolvimento do espírito crítico e da dinâmica da evolução social.

### **Mutações ou permanência dos heróis?**

Pela razão referida anteriormente, as mutações dos modelos de identificação são indispensáveis e com várias possibilidades. Nos heróis modernos e universais (ou pelo menos transnacionais) como Harry Potter, de J.K. Rowling (sete volumes publicados entre 1997-2007), a mutação em relação aos heróis clássicos não é tão grande como parece numa primeira abordagem. Vários estudos foram publicados a propósito deste aspecto. Por exemplo, Isabelle Smadja (2007: 16) escreve:

Le roman de JK Rowling (...) nous révèle peut-être, sous la fiction, quelques-uns des désirs de notre époque – dont l'un des tout premiers est la recherche effrénée d'une reconnaissance. (...) [*Harry Potter*] satisfait aussi un idéal présent en permanence en chacun de nous et qui culmine à l'adolescence: une vie pleine d'effervescence et d'imprévu, entourée d'amis sincères, et qui tire sa légitimité du combat qu'elle engage.

Há novos desafios, ambivalências, mas é sempre um percurso de vida e o conhecimento adquirido que são a charneira do enredo.

Um fenómeno ainda mais recente é o dos heróis vampiros, sobretudo a partir da série *Twilight* (*Crepúsculo*, na versão portuguesa), da escritora americana Stephenie Meyer, que, desde 2005 se tornou um *best-seller*, como Harry Potter. A jovem que se apaixona pelo rapaz vampiro vive com ele situações em que a vida de cada um está continuamente em perigo. Será a perversão dos vampiros que atrai os jovens leitores actuais? Há também personagens que são lobisomens, acentuando-se um universo fantástico quase ultra-romântico – será que se trata de um desafio aos valores estabelecidos? O perigo será uma forma de conhecer outra dimensão do mundo? Ou estaremos face a essa dimensão de transgressão voluptuosa da literatura para jovens, da qual fala Denise von Stocker (2008)?

É interessante salientar que cada livro desta série se inspira numa obra clássica. O primeiro, em *Pride and Prejudice*, de Jane Austen; o segundo, em *Romeo and Juliet*, de Shakespeare; o terceiro em *Wuthering Heights*, de Emily Brontë; e o último em *A Midsummer Night's Dream*, de Shakespeare – o que cria uma ambiguidade maior ainda neste quadro de *transgressão vs estabilidade*.

### **Ancoragem da reflexão nas opiniões recolhidas junto de jovens leitores**

Para melhor compreendermos as razões psicológicas que contribuem para o interesse dos jovens leitores em relação aos heróis de literatura infanto-juvenil que abordámos, decidimos perguntar a algumas crianças e adolescentes a sua opinião sobre o herói clássico Ulisses e sobre os heróis contemporâneos da série *Twilight*, Bella e Edward.

No primeiro caso, visto tratar-se de um herói que surge frequentemente em adaptações literárias para jovens leitores e também, no contexto português, como um texto para leitura orientada em muitas escolas, dirigida a alunos de 11/ 12 anos, pedimos a um professor do 6º ano de escolaridade que solicitasse aos seus alunos que escrevessem o que pensam do herói Ulisses (foi solicitado um texto livre, ainda que com a indicação de referirem o episódio que tinham gostado mais. Não nos foi possível controlar outros aspectos sobre a eventual intervenção do professor).

Neste contexto não podemos controlar a situação do *dominus* (o professor que ensina de forma “unívoca”) ou do *magister* (o professor que emancipa), se bem que esperemos que o papel tenha sido sobretudo o de *magister*, para que possamos ponderar a possibilidade de as crianças nos darem as suas opiniões com autonomia.

Todas as crianças escreveram que admiram a coragem e inteligência de Ulisses e identificam-se com ele ou gostariam de se lhe assemelhar (num grupo de 13 crianças, apenas uma – um rapaz – escreveu que gosta muito de ser ele próprio e que não tem o desejo de se parecer com Ulisses). A inteligência, a fidelidade à família e aos amigos são as características destacadas por estes alunos. As raparigas gostam sobretudo do episódio da travessia do mar das sereias, os rapazes preferem a visita de Ulisses à Ilha dos Infernos.

Uns e outros parecem não encarar este herói como pertencendo a um mundo ultrapassado ou apenas fictício, sem qualquer relação com a realidade, pelo contrário, alguns dizem que seria bom se ele pudesse ajudar o mundo actual a tornar-se melhor. No entanto, estes textos dos alunos sobre Ulisses parecem-nos apresentar uma visão demasiado semelhante e pouco problematizante do sujeito. Assim, corremos o risco de não ter nestas opiniões um conflito cognitivo que conduza a uma evolução dos leitores. Se não houver uma emancipação dos alunos em relação à interpretação proposta ou sugerida pelo professor, o herói não conduz a um *Terceiro*. No entanto, há no espaço intermediário da leitura a possibilidade de o herói Ulisses ter um papel de descoberta e

regulação (vd. Musquer e Marot, 2009), mas isso depende do *encontro* entre leitor e herói, o que pode não acontecer. Mas, quando se dá este encontro, o herói é um modelo de identificação e alarga, assim, as relações entre o mundo interior do sujeito e o mundo exterior.

No segundo caso, da série *Twilight*, a opinião que obtivemos concretizou-se através de um contexto de leitura completamente diferente, tratou-se de uma escolha pessoal (influenciada, certamente, pelo contexto sociocultural - conversas com amigos da mesma idade, publicidade, etc., mas sem interferência directa do adulto, professor ou outro) e de uma leitura individual, em contexto intimista.

Estes heróis parecem revelar uma polaridade entre a ruptura e a regulação. Os sentimentos positivos (paixão, generosidade,... vs maldade, intolerância...) opõem-se aos sentimentos negativos atravessando os contextos epocais e culturais e são as personagens do pólo positivo que funcionam como modelo de identificação. Por outro lado, é preciso ter em conta que o sobrenatural e a apresentação dos vampiros e dos lobisomens como personagens ora positivas, ora negativas cria também ambivalência e é uma transgressão às normas sociais, o que não é certamente indiferente às razões desta atracção.

Uma adolescente de 14 anos, a nosso pedido, escreveu a sua opinião: assim, os sentimentos são considerados o mais importante, sejam eles de seres humanos ou de vampiros; a identificação com as personagens acontece através do percurso de conquista da auto-estima, como descobre a personagem Bella, ajudada pelo seu amor por Edward, se bem que ele seja um vampiro (o equivalente ao rapaz – namorado - não aprovado pelos pais?...). A nossa jovem leitora encara as figuras paternas da narrativa de uma maneira positiva, no sentido em que elas são protectoras mas sem atrofiarem os jovens. Ela reconhece, no entanto, que o fantástico deste mundo em que os vampiros partilham a vida das pessoas “normais” é uma das razões de atracção da narrativa, pela subversão do mundo de todos os dias. Ela assume um fascínio total por este universo ficcional. Além disso, esta adolescente é muito sensível ao estilo literário da escritora, e realça no seu comentário pessoal o tipo de utilização dos adjectivos na caracterização dos espaços e sobretudo das personagens, o que revela também a forte adesão às características intensas da maneira de ser das personagens.

De novo se coloca a questão do percurso, também destacada por Michel Serres (idem: 86): “Tout apprentissage exige ce voyage avec l’autre et vers l’altérité”. Como *Terceiro*, estes heróis têm também uma função questionadora e sobretudo estruturante. Assim, o leitor torna-se o *Terceiro-instruído*. O “*terceiro-herói*” é a causa ou o meio; o “*Terceiro-instruído*” é o efeito.

Por outro lado ainda, há na literatura para jovens personagens que são como pessoas comuns, crianças que vão à escola, que têm problemas no seio de famílias desestruturadas, problemas com droga, etc. Trata-se de realidades novas e de opções de óptica narrativa centradas no olhar da criança/ jovem e não no do adulto. Outros livros abordam práticas e formas de estar dos jovens centradas em novos interesses criados pela sociedade tecnológica, como o conhecimento do mundo através das internet, mais do que através de vivências reais – situações que frequentemente são apresentadas sob uma perspectiva narrativa negativa. As crianças podem identificar-se com estas personagens também, a questão, no âmbito da problematização que este artigo coloca, é: até que ponto essa identificação contribui para uma transformação construtiva e o desabrochar de um sujeito diferente?

O adulto desconfia habitualmente do papel que o computador, por exemplo, desempenha na educação do jovem, sobretudo porque ele (adulto) perde o controlo da informação a que o jovem tem acesso. Assim, é frequente, na literatura infanto-juvenil, a intenção pedagógica abafar as funções e formas do *Terceiro*, quando isso é encarado como ameaça ao poder estabelecido. O que é sobretudo difícil de aceitar por parte do adulto em relação às “suas” crianças e que cria a ambivalência da educação, é o facto de a literatura poder oferecer-lhes diferentes modelos, diferentes percursos de vida, não controlados por ele.

Creemos, assim, que os modelos de identificação que encontramos no nosso *corpus* correm o risco de não serem tão diversificados como a sociedade actual o justifica porque os adultos têm este medo protector de “perder” as “suas” crianças na viagem que elas podem fazer através das personagens, dos lugares e dos valores que podem encontrar nos múltiplos percursos possíveis.

### Referências bibliográficas

#### a) Obras de Literatura Infanto-Juvenil

Andresen, S. (il. Cayatte, H.) (2007). *O Bojador*. Lisboa: Caminho.

Menéres, M. (2007). *Ulisses*. Porto: Asa.

Meyer, S. (2005). *Twilight*. Little: Brown and Company.

Meyer, S. (2006). *New Moon*. Little: Brown and Company.

Meyer, S. (2007). *Eclipse*. Little: Brown and Company.

Meyer, S. (2008). *Breaking Down*. Little: Brown and Company.

#### b) Bibliografia crítica

Durand, G. (1984). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Paris: Dunod.

Lemaître, D. (2009). « Le discours pédagogique (ou la légende pédagogique) comme figure du Tiers dans le curriculum des Grandes Ecoles », Communication au Symposium « Fonctions et Figures du Tiers en Education et Formation », Angers, Université Catholique de L'Ouest, 6-7 mai.

Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Michel Serres talks to François-Bernard Huyghe. (1993). The Unesco Courier.

Musquer, A. et Marot, T. (2009). Les Figures du Tiers epistemo-cognitif. Communication au Symposium « Fonctions et Figures du Tiers en Education et Formation », Angers, Université Catholique de L'Ouest, 6-7 mai.

Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença.

Serres, M. (2004). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard. (1ère édition 1991)

Smadja, I. (2006-2007). Harry Potter. Conte de la vie ordinaire. *Le nouvel Observateur*. Hors-Série, 64, 16-19.

Stockar, D. von (2008). Les secrets du héros bien-aimé. *La Revue des Livres pour Enfants*, 241, 85-94.

Virole, B. (2008). De la pérennité des héros pour la jeunesse. *La Revue des Livres pour Enfants*, 241, 95-102.

#### Sítio WEB :

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Stephenie\\_Meyer#Liga.C3.A7.C3.B5es\\_externas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Stephenie_Meyer#Liga.C3.A7.C3.B5es_externas)

(Artículo recibido: 24-05-2010; revisado: 26-06-2010; aceptado: 27-06-2010)

---

<sup>i</sup> Este artigo foi desenvolvido no quadro do Projecto IME/ CED/ 81881/ 2006, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia – Portugal