



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – IEL**

LAÍS SOUZA TOLEDO PEREIRA

**“E A MORAL DISSO É...” REFLEXÕES SOBRE O DESAMPARO EM
*AVENTURAS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS***

CAMPINAS

2017

LAÍS SOUZA TOLEDO PEREIRA

**“E A MORAL DISSO É...” REFLEXÕES SOBRE O DESAMPARO EM
*AVENTURAS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS***

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Português.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Aparecido Lopes

CAMPINAS

2017

Vô Leo e vó Carminha
In memoriam

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos Aparecido Lopes por ter abertura a me orientar, ainda que o tema escolhido por mim não seja exatamente relacionado ao seu percurso acadêmico, ainda que não encaremos da mesma forma algumas das questões aqui apresentadas. Para mim, esse é um exemplo de que não precisamos concordar com tudo – ou, até mesmo, de que é mais interessante quando há divergências – para que o diálogo e a reflexão sejam possíveis.

Aos meus pais, Neide e Eduardo, e aos meus irmãos, Brunno e Helena, pelo carinho e apoio que sempre me deram.

À Bruna e Isabella, pela amizade (parece pouco, mas é muito).

Ao Diogo, pelas leituras que fizemos juntos (percebi que ler pode ser ainda mais legal), pelos filmes que assistimos, pelos livros, pelas sugestões, pela paciência, por sempre me incentivar e me ajudar a ser mais prática, mas, antes de tudo, por estar sempre presente, não dando respostas para o meu desamparo, mas estando junto, na procura por novos caminhos, novas possibilidades, novas formas de agir.

A todos que me ajudaram, de alguma forma, em algum momento.



*Breathe, breathe in the air
Don't be afraid to care
Leave, but don't leave me
Look around, choose your own ground*

*For long you'll live and high you'll fly
And smiles you'll give and tears you'll cry
And all you touch and all you see
Is all your life will ever be*

*Run, rabbit run
Dig that hole, forget the sun
And when at last the work is done
Don't sit down it's time to dig another one*

*For long you'll live and high you'll fly
But only if you ride the tide
And balanced on the biggest wave
You race towards an early grave*

(Breath, Pink Floyd)

RESUMO

Nesta monografia, reflito sobre o romance *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (*Alice's Adventures in Wonderland*, 1865), de Lewis Carroll, tendo em vista a compreensão de desamparo de Sigmund Freud. Proponho que é possível considerar que em *Alice no País das Maravilhas* a questão moral não é posta de lado (como comumente tem sido admitido), mas é relacionada a outra experiência: a afirmação da vulnerabilidade do desamparo. Essa afirmação pode ser vista como uma alternativa à aceitação de uma ideia tanto de autossuficiência, quanto de dependência de figuras de autoridade ou de crenças providenciais. Inicialmente, reflito sobre algumas relações que têm sido estabelecidas entre a literatura (infantil) e a (educação) moral. Em seguida, discuto como um entendimento mais amplo de moral pode se relacionar à noção de desamparo, abordada na teoria psicanalítica não como fatalidade, mas como um desafio, o que pode propiciar novas formas de ser e de agir. Por fim, discuto alguns elementos textuais de *Alice* que podem indicar a existência do desamparo como um afeto afirmado.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação moral; *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*; Desamparo; Freud.

ABSTRACT

In this study, I reflect on Lewis Carroll's novel *Alice's Adventures in Wonderland*, (1865), considering the understanding of helplessness proposed by Sigmund Freud. I propose that it is possible to consider that in *Alice* the moral issue is not put aside (as it has been commonly asserted), but is related to another experience: the affirmation of the vulnerability of helplessness. This affirmation can be seen as an alternative to the acceptance of both an idea of self-sufficiency and of an idea of dependence on authority figures or on providential beliefs. First, I reflect on some relations that have been established between literature (for children) and moral (education). Then I discuss how a broader understanding of morality can relate to the notion of helplessness, which is addressed in psychoanalytic theory not as fatality, but as a challenge; this comprehension can foster new ways of being and acting. Finally, I discuss some textual elements of *Alice* that may indicate the existence of helplessness as an affirmed affection.

Keywords: Children's literature; Moral education; *Alice's Adventures in Wonderland*; Helplessness; Freud.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. LITERATURA (INFANTIL) E (EDUCAÇÃO) MORAL	4
1.1 Literatura (infantil) para quê?	4
1.2 Lewis Carroll e um “novo gênero de ficção para crianças”?	9
2. MORAL E DESAMPARO	14
2.1 Algumas questões sobre moral	14
2.2 O desafio do desamparo.....	18
3. ALICE: LITERATURA, MORAL E DESAMPARO	26
3.1 Breve apresentação	26
3.2 Uma visão sobre (os livros para) as crianças e os adultos	28
3.3 Alice desamparada?	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

As Aventuras de Alice no País das Maravilhas (*Alice's Adventures in Wonderland*, 1865), frequentemente abreviada nas traduções por *Alice no País das Maravilhas*,¹ é certamente a obra mais famosa de Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898) ou, como ficou mais conhecido, Lewis Carroll, seu pseudônimo.² Muito já foi dito sobre *Alice*, sobre seus enigmas *nonsense* de lógica (tanto linguísticos quanto matemáticos), sobre as suas mais variadas interpretações, sobre a (inclusive, polêmica) vida de seu autor, entre tantos outros aspectos. Martin Gardner, na introdução à sua primeira edição comentada desse livro (*The annotated Alice*), menciona que Gilbert K. Chesterton chegou a expressar seu medo de que Alice estivesse sendo levada a sério demais:

Pobre, pobre Alice! [...] Não só a apanharam e a fizeram estudar lições; foi forçada a infligir lições a outros. Alice é agora não só uma aluna como uma professora. As férias acabaram e Dodgson é de novo um mestre. Haverá uma imensa quantidade de exames com perguntas como: (1) O que você sabe sobre o seguinte: *mimsy*, *gimble*, olhos de hadoque, poços de melado e bela sopa? (2) Anote todos os movimentos no jogo de xadrez em *Através do Espelho* e faça um diagrama. (3) Resuma o programa prático de ação do Cavaleiro Branco para lidar com o problema social das suíças verdes. (4) Trace a distinção entre Tweedledum e Tweedledee (CHESTERTON *apud* CARROLL, [1865] 2013, p. vii).

Esse papel educativo de Alice sugerido (e temido) por Chesterton distancia-se muito da reação de Dodgson à intenção moralizadora e disciplinadora dos livros infantis de sua época. Em uma de suas notas referentes a um trecho já do primeiro capítulo de *Alice*, Gardner afirma que essa obra se distancia dos contos de fadas tradicionais, “cheios de episódios de horror e em geral com uma moral piedosa. Ao pôr de lado a moral, os livros de *Alice* inauguram um novo gênero de ficção para crianças” (CARROLL, [1865] 2013, p. 261). E é nesse ponto que acredito se configurar uma questão que (espero) justifique mais um trabalho sobre o livro: *Alice no País das Maravilhas realmente coloca a moral de lado ou esse elemento é articulado em sua narrativa por um afeto que não*

¹ Nesta monografia, quando me refiro ao livro, uso essas duas denominações ou apenas *Alice*.

² Apenas como curiosidade: o pseudônimo Lewis Carroll “nasceu” em 1853, quando o editor da revista *Train* exigiu de Charles, então com 21 anos, que assinasse seu poema como condição de publicação. Assim, “Charles inventou um pseudônimo baseado na inversão latinizada de seus dois primeiros nomes, Charles Lutwidge, fazendo de ‘Solitude’ a primeira peça a trazer a assinatura ‘Lewis Carroll’” (COHEN, [1995] 1998, p. 99).

seja o medo, mas o desamparo? Ou, de outra forma: em que medida é possível compreender o desamparo como o afeto afirmado em Alice no País das Maravilhas?

Procurando não reduzir os contos de fadas tradicionais a tão só histórias cheias de “episódios de horror” e com “uma moral piedosa”,³ tampouco concordando plenamente com a visão de Gardner sobre *Alice* colocar a moral de lado, tento compreender a literatura infantil e a sua articulação às questões morais de uma forma mais ampla, relacionada à noção de desamparo, proposta por Sigmund Freud (1865-1939).

Ainda que Freud não tenha feito um estudo sistemático sobre essa noção, ela possui certo destaque na teoria psicanalítica, sendo relacionada a um inacabamento do recém-nascido e à sua dependência pelo outro. Essa experiência, porém, não deveria ser encarada como um estado de impotência a ser superado, mas sim como um desafio, já que, quando essa condição de vulnerabilidade é afirmada, ela pode propiciar a existência de uma subjetividade aberta, na qual não haveria uma ideia forte de identidade, que apenas seria confirmada ou afirmada na relação com o outro. Essa postura diante da vulnerabilidade propiciaria, além de uma abertura a novas possibilidades de ação, uma maneira de emancipação tanto da ideia de uma autossuficiência, quanto de sujeição a figuras de autoridade ou a crenças providenciais.

No primeiro capítulo da monografia, reflito sobre a relação entre literatura (infantil) e (educação) moral, para, depois, procurar entender a ideia corrente de que Lewis Carroll, com *Alice no País das Maravilhas*, rompe com um modelo de literatura baseada na *transmissão* de algum ensinamento edificante. Além disso, questiono se Carroll abandona, de fato, a moral em seus livros ou se passa a associá-la ao afeto do desamparo, noção que será discutida, com base na perspectiva de Freud, no segundo capítulo deste trabalho, além de ser relacionada a uma reflexão mais ampla sobre moral. No terceiro capítulo, enfim, procuro verificar na estrutura narrativa de *Alice* como a questão da moral foi tematizada e em que medida é possível compreender o desamparo como afeto afirmado nesse livro.

Por fim, vale comentar que *Alice's adventures in Wonderland* é uma obra

³ Lembremos de um ensaio do já mencionado Chesterton, em que o autor, opondo-se à noção de que a liberdade é total no universo fantástico dos contos de fadas, defende que “[o]s contos de fadas são em sua raiz não apenas morais no sentido de inocentes, mas morais no sentido de serem didáticos, morais no sentido de moralizantes” (CHESTERTON, 2013, p. 219). No entanto, Chesterton extrai dessa situação um sentido positivo: “a ideia de que a paz e a felicidade só podem existir com alguma condição” (*Idem*, p. 221). Digo isso apenas para pontuar a complexidade e importância dos contos de fadas, aspectos que não serão abordados aqui, mas que é interessante não perdermos de vista, não simplificarmos muito.

tradicionalmente considerada “intraduzível”, por apresentar trocadilhos e referências culturais e intertextuais (AMORIM, 2005). No entanto, como neste trabalho não foram essas as questões focalizadas, optei por utilizar a tradução de Maria Luiza Xavier de Almeida Borges (CARROLL, [1865] 2013) do livro *The annotated Alice: The Definitive Edition*, em virtude da sua característica de buscar proporcionar ao leitor uma experiência tão próxima quanto possível à leitura do texto fonte, além de haver nessa edição a possibilidade de consultar as notas de Gardner, que foram profícuas para a análise de algumas passagens do livro. Vale salientar que essa escolha não excluiu eventuais consultas ao título em inglês ou a outras edições brasileiras.

1. LITERATURA (INFANTIL) E (EDUCAÇÃO) MORAL

1.1 Literatura (infantil) para quê?

As discussões sobre a existência de uma função (ou de funções) para a literatura passam longe de um consenso. Em seu livro *Literatura para quê?* (2009), Antoine Compagnon busca dar uma resposta pessoal (não, por isso, carente de fundamentação) sobre os usos e o poder da literatura, afirmando que essa questão talvez tenha sido colocada desde sempre na história dos estudos literários. O autor, ao traçar sua resposta, aborda questões que ligam a literatura à educação moral, assunto que será discutido neste capítulo e, sobretudo, no próximo. Quando falamos de literatura infantil, no entanto, parece que essas discussões sobre a existência ou não de funções para a literatura não geram grande debate. Haveria um certo consenso, como coloca Peter Hunt em *Crítica, teoria e literatura infantil* ([1991] 2010), de que a literatura infantil serve para alguma coisa: suas funções normalmente são relacionadas à formação do indivíduo, à educação moral, entre outras.

Neste capítulo, procuro refletir sobre algumas questões acerca das funções da literatura (infantil), principalmente de sua relação com a (educação) moral. Na primeira seção, passaremos, ancorados em Compagnon, pela questão mais ampla das funções da literatura e da sua relação com a educação moral, para depois discutir sobre a frequente associação desse tema à literatura infantil, com Hunt. Na segunda parte do capítulo, comento sobre a reação de Lewis Carroll a essa forte ligação literatura/moral, levando em conta a leitura de alguns de seus comentadores e de aspectos biográficos do pai de *Alice*, que, supostamente recusando esse forte vínculo, teria inaugurado um novo gênero de ficção para as crianças.

Antoine Compagnon, em sua aula inaugural dos cursos da nova cátedra de literatura do Collège de France, intitulada *Literatura para quê?* na tradução brasileira, propõe-se a fazer uma reflexão franca sobre os valores da literatura no mundo atual. O autor nos lembra das palavras de Italo Calvino de que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (CALVINO *apud* COMPAGNON, 2009, p. 20) e questiona se realmente existiriam coisas que só a literatura poderia nos oferecer. Questão respondida ao final de seu texto:

Certamente quem pode o mais pode o menos, mas as argumentações a favor de só a literatura, só a leitura, só o romance se fecham na defensiva, pois não é preciso reclamar tais privilégios. Querer demais é correr em direção ao fracasso. [...] Nada aí justifica uma perda de

confiança. Todas as formas de narração, que compreendem o filme e a história, falam-nos da vida humana (COMPAGNON, 2009, pp. 54-55).

Compagnon reconhece que a literatura não detém monopólio sobre as outras formas de narração, mas não deixa de achar necessário fazer uma defesa dela, uma vez que considera que a literatura passa por um momento de descrédito ou renegação, apoiado no que o autor chama de “impoder sagrado”. Esse impoder seria a última das quatro explicações sobre o poder da literatura que Compagnon apresenta em seu texto, a saber: a definição clássica, a definição romântica, o projeto moderno ou pós-moderno e, por fim, a escolha do impoder. Vejamos um pouco de cada uma delas para compreendermos melhor o porquê de Compagnon julgar necessário um elogio da literatura.

A definição clássica é fundamentada na premissa de que a literatura instrui deleitando. Compagnon comenta, nessa perspectiva, alguns conceitos conhecidos de Aristóteles como *mimesis* e *catharsis*,⁴ já os relacionando à detenção de um poder moral pela literatura. Esse poder atuaria por meio de exemplos, que, pontua Compagnon citando Abbé Prévost, seriam guias de conduta melhores que a experiência por não dependerem do acaso. Já para a definição romântica, a literatura seria um remédio à sujeição, ela teria o poder de libertar os indivíduos de sua sujeição às autoridades, curar o obscurantismo religioso: “A literatura, instrumento de justiça e tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo” (*Idem*, p. 33). Ainda na concepção romântica, a literatura seria um “antídoto para a fragmentação da experiência subjetiva que se seguiu à Revolução Industrial e à divisão do trabalho” (*Idem*, p. 35), já que a obra romântica tinha a pretensão de instaurar uma “unidade das comunidades, das identidades e dos saberes” (*Idem, ibidem*). No projeto moderno ou modernista, a literatura teria a função de ultrapassar os limites da linguagem ordinária, diz Compagnon: “A literatura fala a todo mundo, recorre à linguagem comum, mas ela faz desta uma língua particular – poética ou literária” (*Idem*, p. 37). Assim, a literatura teria um poder de exceder “as limitações da língua e as fronteiras da filosofia” (*Idem*, p. 40), teria um poder de revelar nuances de sentimentos escondidos fora de nossa consciência, latentes ou até mesmo inexprimíveis. A quarta e última explicação pontuada

⁴ De forma muito simples (e recorrendo aqui também à exposição de Compagnon), *mimesis* pode ser compreendida como imitação ou, mais precisamente, como representação ou ficção, sendo, para Aristóteles, uma das formas de os humanos adquirirem conhecimento. E *catharsis*, uma “purificação ou apuração das paixões pela representação”, que teria como resultado uma melhora na vida pública e privada (*Idem*, p. 30).

pelo autor (e já mencionada neste texto) é a chamada escolha do impoder. Compagnon assume que, por vezes, a literatura foi “mal-usada ou abusada”, não tendo servido “invariavelmente a causas justas” (*Idem*, p. 41) ou sendo, até mesmo, considerada culpada por não ter impedido o inumano. Por isso, vários escritores se viram tentados a recusar qualquer poder a ela. Principalmente após as duas Grandes Guerras, houve um movimento entre os escritores e estudiosos da literatura de “escolha radical do impoder, do despoder, ou do fora do poder, como desautorização de qualquer aplicação social ou moral, do menor valor de uso da literatura e como afirmação de sua neutralidade absoluta” (*Idem, ibidem*).

Após a abordagem panorâmica sobre esses quatro poderes, Compagnon relaciona a escolha do impoder a uma noção de descrédito da literatura:

A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século; mas, sobretudo, fazendo do menor uso da literatura uma traição, isso fazia com que doravante se ensinasse não mais a se confiar a ela, mas a desconfiar dela como uma armadilha. [...] Invertendo a ideia dos Século das Luzes, ela é cada vez mais frequentemente percebida como uma manipulação, e não mais como uma libertação (*Idem*, pp. 43-44).

Devido a essa percepção, Compagnon se coloca, então, a fazer um elogio da literatura como tentativa de passar do descrédito que ela sofria a uma restauração ou reafirmação, pois, para o autor “seria risível que os literatos renunciassem à defesa e ilustração da literatura no momento em que outras disciplinas a encontram com diligência, em particular a história cultural e a *filosofia moral*” (*Idem*, p. 46, ênfase minha). É na relação literatura/moral – entendida inclusive como um retorno ético à leitura – que Compagnon sustenta sua argumentação, afirmando que a literatura seria uma fonte de inspiração, que ela auxiliaria no desenvolvimento de nossa personalidade, permitiria “acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos” (*Idem*, pp. 46-47). Por isso que, defende Compagnon:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o 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 (*Idem*, p. 47).

Podemos concordar ou não com o posicionamento/defesa de Compagnon, mas o fato é que o autor nos mostra que o debate em torno da questão da existência ou não de

uma função ou poder para a literatura não é recente, nem foi – se é que pode ser – resolvido. Além disso, um aspecto relevante surge já na apresentação das quatro explicações e depois se torna o elemento que sustenta a defesa de Compagnon: a relação entre literatura e (educação) moral, tema que, de certa forma, permeia toda esta monografia e que é abordado, em um recorte mais específico a respeito da literatura infantil, por Peter Hunt em *Crítica, teoria e literatura infantil*.

Peter Hunt procura, nos capítulos iniciais de seu livro, fazer (de modo semelhante ao que faz Compagnon) uma espécie de defesa da literatura infantil, por considerar que ela ainda está começando a se definir “como uma disciplina, assunto de óbvia importância cultural que precisa ser pensado com seriedade, evitando as demandas imediatas da educação ou do mercado” (HUNT, [1991] 2010, p. 13). O autor até comenta que no contexto em que escrevia, na Inglaterra do início dos anos 1990, “os livros para crianças estavam em grande parte nas mãos de bibliotecários e professores, que julgavam ser dever deles a tarefa de indicar os ‘melhores’ – ou seja, livros que reforçassem uma determinada visão de infância, de educação e de cultura” (*Idem, ibidem*).

A questão da existência de fins práticos nos livros para crianças aparece também quando Hunt se dedica a propor uma definição de literatura infantil. O autor afirma que, nesse âmbito, existiria um conflito constante entre “bom” e “bom para”:

O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição da linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre literatura infantil (*Idem, p. 75*).

Para além da colocação desse conflito perene bom/bom para (ou aplicação abstrata/aplicação prática), Peter Hunt é radical ao considerar uma impossibilidade de existência da literatura infantil em uma concepção, nas palavras do autor, “não funcional”:

Lemos a literatura de uma maneira diferente da não literatura: extraímos do texto sensações ou reações. No entanto, no caso dos livros para crianças, não podemos fugir ao fato de que são escritos por adultos, de que haverá controle e estarão envolvidas decisões morais. Da mesma forma, o livro será usado não para acolher ou modificar nossas opiniões, mas para formar as opiniões das crianças. Assim, os tipos de leitura que os textos para crianças recebem delas envolvem aquisição da cultura e da língua. Isso significa que a definição “não funcional” de “literatura” exclui toda literatura infantil ou não se aplica a ela (*Idem, pp. 84-85*).

Com base nessas reflexões, podemos entender que a questão da existência ou não de uma função para a literatura não se constituiu como um tema caro aos estudos dos livros para crianças, tanto quanto parece ser para os estudos da “literatura-ponto” (ou literatura não infantil, se quisermos). Haveria, como já comentado, um certo consenso de que a literatura infantil serve para alguma coisa, sobretudo de que ela é especialmente “boa para” a formação (moldagem?) das crianças. A intenção aqui não é a de fazer a escolha por um “impoder sagrado” da literatura infantil. Considero, assim como concordo em alguma medida com Compagnon, que a literatura (infantil ou não) *pode* exercer uma ou mais funções e que, dentre essas funções, pode haver um espaço para a relação entre literatura e educação moral.

Assumir essa posição, no entanto, não implica compreender que tal relação se dê de forma simples. No caso da literatura infantil, as complexidades acarretadas pelo tema da educação moral muitas vezes não são consideradas, como se a única possibilidade do vínculo literatura infantil/moral fosse a adoção de um tom pedagógico, moralizante, ancorado no medo, pressupondo certa autoridade inquestionável dos adultos sobre as crianças.⁵ Peter Hunt, ainda que seja categórico ao afirmar a impossibilidade de a literatura infantil existir numa definição “não funcional”, não tem um olhar ingênuo sobre esse tema: o autor questiona “até que ponto os livros para crianças são didáticos? E até que ponto são *necessariamente* didáticos?” (*Idem*, p. 57, itálico do autor). Hunt também pondera sobre o ponto de os valores escolhidos pelos adultos para os livros infantis não serem inquestionáveis. Citando um ensaio de Peter Dickison (“In Defense of Rubbish” [Em defesa do lixo, 1976]), o autor afirma:

Dickison define “lixo” como “todas as formas e materiais de leitura que não contenham, aos olhos do adulto, nenhum valor visível, seja estético ou educacional”. Após argumentar em favor do valor social de textos não reconhecidos, ele conclui: “Afinal de contas, pode não ser lixo. O olhar adulto não é necessariamente um instrumento perfeito para discernir certos tipos de valores” (*Idem*, p. 90).

Essas reflexões podem ser produtivas para a leitura que me proponho a fazer de *Alice no País das Maravilhas*, uma vez que é possível entender que Lewis Carroll trata do tema da moral nesse livro, tendo sido, inclusive, considerado o inaugurador de um

⁵ Como veremos no segundo capítulo desta monografia, o tema da moral não se resume a esse tom moralizante, mas, pelo contrário, é envolto em complexidades, como, por exemplo, a dificuldade de se definir um conceito único de criança e de adulto, ou a possibilidade, em uma leitura de Freud, de esse tema se relacionar ao afeto do desamparo (e não do medo) na constituição de uma subjetividade não marcada pela sujeição, mas pela emancipação.

novo gênero de ficção para crianças por afastar seus escritos de um tom moralizador comumente associado aos livros infantis (não só no passado, como ainda hoje) e até mesmo por tematizar esse elemento, questionando e ironizando uma certa noção de autoridade sobre as crianças.

1.2 Lewis Carroll e um “novo gênero de ficção para crianças”?

Ao aparente consenso sobre a literatura infantil possuir uma clara função moralizante (que já procuramos colocar em questão de alguma forma), parece corresponder outro: Lewis Carroll, ao escrever *Alice no País das Maravilhas*, procurou afastar-se dessa função, afastar-se de um tom – então muito frequente – prescritivo ou pedagógico, desempenhando, assim, um papel inovador no âmbito dos livros para crianças. Vejamos algumas considerações sobre essa impressão acerca de Carroll.

Em uma nota da sua edição comentada de *Alice*, como já mencionado na introdução deste trabalho, Martin Gardner afirma: “As ‘historinhas divertidas’ [...] não eram tão divertidas assim. Eram contos de fadas tradicionais, cheios de episódios de horror e em geral com uma moral piedosa. Ao pôr de lado a moral, os livros de Alice inauguram um *novo gênero de ficção para crianças*.” (CARROLL, [1865] 2013, p. 261, ênfase minha). Pedro Braga também contrasta os livros de Carroll aos contos de fadas:

Os livros de Lewis Carroll não seguem o esquema dos contos de fadas tradicionais. Nem das fábulas antigas. Não concluem com nenhuma moral, com nenhum ensinamento edificante. [...] O lúdico transmuda-se no irônico. O sisudo, no hilário e no ridículo. O sistema é colocado em causa pela linguagem metafórica. Tudo é um jogo, seja de cartas, de croqué ou de xadrez. Um jogo, como a própria vida, sem dourar a pílula, sem edulcorar a realidade mesmo ficcional (BRAGA, 2015, p. 7).

Outro comentador e um dos tradutores de *Alice* para o português, Nicolau Sevcenko, também tece um comentário a esse respeito:

Como se vê, o autor de *Alice* não queria ver a gurizada submetida à disciplina e às rotinas mecânicas surgidas com a industrialização da Inglaterra de sua época. Ele concordava com outra escritora, Catherine Sinclair,⁶ para quem a meninada se transformava em maquininhas, que

⁶ Catherine Sinclair é autora de um livro infantil intitulado *Holiday House* (1839), que, como relata Cohen (1998), foi escolhido por Carroll como presente de Natal às três irmãs Liddell (Lorina, Alice e Edith) em 1861. Tal escolha pode ser significativa em relação a abordagem de Carroll sobre a moral em *Alice no País das Maravilhas*, considerando que “*Holiday House* foi um sucesso imediato. Os pais, *cansados do ranço didático que permeava os outros livros*, acorreram às lojas, e o livro foi reimpresso inúmeras vezes durante todo o período vitoriano...” (COHEN, [1995] 1998, p. 109, ênfase minha).

repetiam os hábitos, a preocupação constante com o trabalho e as atividades dos adultos (SEVCENKO, 2015, p. 149).

Sérgio Medeiros, em seu texto intitulado “Sonhos e devaneios de um doente do coração”, um prefácio de sua tradução de *Algumas Aventuras de Silvia e Bruno* ([1889] 1997) – último livro escrito por Carroll –, também destaca, meio incidentalmente, esse afastamento de um caráter pedagógico em *Alice* (ou nas duas *Alices*):

Em 1881, conforme revelam os *Diários*, Lewis Carroll renunciou ao seu cargo de professor de matemática, na Christ Church (Oxford), para dedicar-se inteiramente à sua carreira de escritor, que ele considerava mais gratificante que a de professor universitário (possuía na época 49 anos de idade). Dentre os livros que então programou escrever, constavam obras pedagógicas (de matemática e lógica) e obras de ficção, sendo que estas últimas teriam um *caráter especial*: nelas, ele tentaria reunir, *pela primeira vez*, o *nonsense* que caracteriza as duas *Alices* com reflexões morais e religiosas – *já não lhe bastava distrair o leitor, mas, como bom clérigo e pedagogo, desejava também educá-lo e instruí-lo*. Esses propósitos díspares deram origem a um romance híbrido, sério e cômico, que se dirige, às vezes simultaneamente, a públicos diferentes (MEDEIROS, 1997, pp. 10 e 11, ênfase minha).

Por fim, uma última menção (mesmo que mais “carregada” de um tom laudatório), feita agora por Morton Cohen, biógrafo de Carroll:

Trivialidades à parte, o mais importante é que Carroll revolucionou a literatura infantil: depois dele, os livros para crianças tornaram-se menos sérios, mais divertidos, e abandonaram o antigo tom de sermão para soar mais como a voz de um amigo. Não é difícil deduzir que a influência dos livros de *Alice* sobre o desenvolvimento das crianças e sobre os corações e mentes dos adultos tem sido considerável (COHEN, [1995] 1998, p. 19).

Os livros de *Alice* se contrapõem cabalmente a essa tradição, destroem-na e oferecem à criança vitoriana algo mais leve e mais empolgante. Acima de tudo, esses livros não tem uma moral. Cerca de um ano após o lançamento de *No País das Maravilhas*, ao enviar um livro infantil mais convencional para uma jovem amiga, Charles escreveu (5 de janeiro de 1867): “Este livro é para ser olhado do lado de fora e depois guardado na estante: o lado de *dentro* não deve ser lido. O livro tem uma moral – portanto nem preciso dizer que não é de Lewis Carroll.” Ele estava cansado de toda a bagagem moral que pesava sobre as crianças e que talvez ele mesmo tivesse sido obrigado a suportar quando menino, e não estava disposto a colaborar com ela. Não só não colaborou como foi mais longe e parodiou os costumes moralizantes dos adultos (*Idem*, pp. 179 e 180).

Com todas essas observações sobre a reação de Carroll às histórias tradicionais para crianças em sua época, é difícil ignorar o efeito, se não revolucionário, pelo menos ousado ou inovador de *Alice no País das Maravilhas*. Com essa percepção, algumas questões podem ser colocadas: o que pode estar envolvido em tal postura reativa de

Carroll? O que exatamente difere *Alice* dos outros livros infantis?

Já antes de escrever *Alice*, Carroll demonstrava uma postura descontraída, mas crítica, em relação à moral. Quando jovem, por exemplo, escrevia versos para seus irmãos mais novos e a maioria deles terminava “com uma moral, como se o irmão mais velho estivesse ensinando regras de comportamento aos dois mais novos. Um deles termina com a moral ‘Não sonhe’; outro, ‘Nunca cozinhe sua irmã’” (*Idem*, p. 35). Isto é, ele não deixava de colocar uma moral em suas histórias, mas esses exemplos já demonstram o tom de *nonsense* e de ironia que viria a ser muito recorrente nos livros de *Alice*, como observo mais atentamente no capítulo 3 desta monografia. Talvez seja interessante, de modo a ilustrar um pouco mais esse teor de “brincadeira”, observarmos um poema escrito por Carroll (ou melhor, Dodgson) nessa época, citado por Cohen (p. 36):

Talvez o mais notável seja o tom, ou sua habilidade em abordar temas delicados sem ferir suscetibilidades. Os poemas ostentam títulos sérios (“Pontualidade”, “Caridade”, “Normas e preceitos”), mas o que ele faz com esses temas tão virtuosos muitas vezes surpreende. Uma após a outra, liquida as convencionais e opressivas injunções vitorianas em lances sutis e vigorosos, recorrendo a um tipo de humor ao mesmo tempo solene e zombeteiro, irreverente mas cativante. A composição mais caprichada é o primeiro poema, “My Fairy” (Minha fada):⁷

*I have a fairy by my side
Which says I must not sleep,
When once in pain I loudly cried
It said “you must not weep”.*

*If, full of mirth, I smiled and grin
It says “You must not laugh”;
When once I wished to drink some gin
It said “You must not quaff”.*

*When once a meal I wished to taste
It said “You must not bite”;
When to the wars I went in haste
It said “You must not fight”.*

*“What may I do?” at length I cried,
Tired of the painful task.
The fairy quietly replied,
And said “You must not ask”.
Moral: “You mustn’t”.*

Tenho sempre uma fada ao meu lado
Que diz que não devo repousar.
Quando chorei um dia, de magoado,
Censurou-me: “Não deve chorar”.

Se dou uma risada divertida,
Ela ralha: “Não deve alegrar-se”.
Um dia eu quis tomar uma bebida,
Impediu-me: “Não deve embriagar-se”.

E quando eu quis provar alguns quitutes,
Proibiu-me: “Não deve provar”.
Quando fui para a guerra, disse-me:
“Escute, não deve tampouco guerrear”.

“Que posso então fazer?”, gritei, cansado
De tantas proibições conjuntas.
A fada respondeu, sempre ao meu lado:
“Não deve é fazer essa pergunta”
Moral: “Você não deve”.

⁷ Esta tradução é de José Paulo Paes, em *Rimas do País das Maravilhas, poemas de Lewis Carroll*, São Paulo: Ática, 1996. Como nos é informado em uma nota da tradutora da biografia.

Nesse poema, Carroll adota a perspectiva de uma criança que apenas escuta proibições, colocadas de forma autoritária pela fada que fica sempre ao seu lado. Após uma sucessão de “você não deve [algum complemento]”, a criança tira uma “regra geral” e a moral da história – elemento comum na estrutura dos contos de fadas – assumida é justamente “você não deve”, como se não sobrasse nada que pudesse ser feito. Esse remate generalizador apresenta um caráter cômico, mas também revela uma concepção de criança como aquela que não merece explicações das fadas (ou dos adultos?), somente ordens e proibições, concepção essa da qual o autor não compartilha e até ironiza. Sem querer fazer uma leitura da obra de Carroll com base em aspectos de sua vida, vejamos sua compreensão de infância na medida em que isso pode nos ajudar a entender a forma diferente de literatura infantil produzida pelo autor.

Morton Cohen dedica um capítulo (capítulo 4, “A criança”) de sua biografia sobre Carroll à relação do escritor com as crianças e com a noção de infância de modo mais abstrato, já que esse aspecto é um tema significativo – e muitas vezes até polêmico – da vida desse escritor. O biógrafo, partindo da ideia de que Carroll era um “leitor rigoroso” e que suas leituras também tiveram influência na elaboração de seu entendimento sobre a natureza das crianças (COHEN, [1995] 1998, p. 138), apresenta a percepção de alguns pensadores/escritores, como Rousseau, Blake, Wordsworth, Coleridge, Dickens e outros, relacionando-as à do próprio Carroll.

Cohen começa introduzindo as reflexões de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), já que ele “foi o primeiro a mudar o foco de sua lente para mergulhar no tema da criança e tentar capturar a delicada textura da infância” (*Idem*, p. 140). Rousseau, continua Cohen, rejeita a ideia da infância como uma fase a ser rapidamente superada e enxerga a criança como “um ser primitivo no sentido mais edificante, um ser nobre e imaculado, puro e incorrupto” (*Idem, ibidem*) e, por esse motivo, defende o mínimo de interferência externa no processo de desenvolvimento das crianças, a fim de que elas não sejam desviadas desse estado natural.

Outra visão apresentada é a do poeta e pintor inglês William Blake (1757-1827), que juntou “a nobreza primitiva que Rousseau via na criança com a simplicidade angelical inspirada pela injunção de Cristo de que quem busca o reino dos céus deve ‘ser como as crianças’” (*Idem, ibidem*). A criança, para Blake, tinha um caráter idealizado, divinizado até, e ela “possuía ao mesmo tempo uma enganosa simplicidade e uma intrincada complexidade” (*Idem, ibidem*).

Carroll (ou Charles, como Cohen optou por se referir na biografia) “compartilhava

a visão da infância de Blake; ele também reverenciava a mística combinação do primitivo e do puro, do nobre e do divino” (*Idem, ibidem*). Assim como Blake, “Charles acreditava que as crianças enxergavam o âmago de verdades complexas com mais clareza e percepção do que os experientes adultos” (*Idem, ibidem*) e, dessa forma, considerava que “uma criança pode ensinar um adulto a arrepender-se e encontrar o caminho da salvação” (*Idem, p. 141*). Cohen ainda ressalta: “Charles aprendeu com Blake, inspira-se nele, admira-o e ecoa seus versos; reconhecer esse fato ajuda-nos a entendê-lo melhor. Como Blake, *recusava-se a moralizar a infância e venerava-a em todas as suas manifestações*” (*Idem, p. 146, ênfase minha*).

Essa concepção idealizada de criança pode sustentar a recusa de Carroll em “moralizar a infância” que, como procuramos discutir nesta seção, refletiu-se em sua obra, sobretudo nos dois livros de *Alice*, considerados inclusive marcos da inauguração de “um novo gênero de ficção para crianças”. Tal modo divinizado de entender a infância não só impossibilita uma relação absolutamente vertical entre adultos e crianças, com imposições autoritárias (“você não deve...”), como revela que os adultos, embora dificilmente assumam para as crianças, não possuem todas as respostas, que eles também podem aprender com elas e que – por que não? – também são marcados (ou melhor, possuem sua subjetividade estruturada) pela experiência do desamparo.

2.MORAL E DESAMPARO

2.1 Algumas questões sobre moral

O que é educação moral? O que é o homem para que deva ser educado? Pode a virtude ser ensinada? Essas são algumas das questões a que Olivier Reboul se dedica a refletir em *Filosofia da Educação* ([1971] 1974), um livro não tão recente, mas atual em suas reflexões, por propor questionamentos mais do que respostas e que é abordado nesta parte da monografia, já que pode ser interessante para a discussão compreender a moral de uma forma mais ampla, não apenas relacionada à prescrição de normas ou deliberações racionais. Na segunda seção, abordo a noção da experiência do desamparo – de acordo com proposições de Sigmund Freud e de alguns comentadores – como estruturadora de uma subjetividade aberta à alteridade de modo emancipatório, procurando relacionar essa noção à visão de moral mais ampla discutida anteriormente.

Reboul traça um percurso que passa por várias reflexões sobre a educação, como o papel da família e das instituições, as autoridades, o tornar-se adulto, os valores e limites da pedagogia, a relação entre educação e política, até chegar, no último capítulo do livro, à relação entre educação e moral, concluindo que a moral “nada mais é, ao cabo, que a própria educação” (REBOUL, [1971] 1974, p. 101), uma vez que, independentemente da definição, “a educação se apresenta sempre como aquilo que pode formar o homem, permitindo-lhe ser adulto e cumprir sua tarefa de homem. Tem, pois, sempre alcance moral” (*Idem*, p. 102). Além disso, afirma Reboul, essa relação moral/educação não é unilateral: “é impossível conceber uma moral sem recorrer à educação; pois o homem não nasce moral, torna-se moral; e a própria maneira pela qual se torna moral depende da educação recebida” (*Idem*, pp. 102-103). Essa “conclusão” de Reboul está ancorada em ideias que o autor discute ao longo do livro. Exploremos essas ideias um pouco agora, sobretudo aquelas que dizem respeito às três questões colocadas no parágrafo anterior (O que é educação moral? Pode a virtude ser ensinada? O que é o homem para que deva ser educado?), já que essas são questões significativas para a proposta de leitura de *Alice no País das Maravilhas* presente nesta monografia.

O que é educação moral? Vejamos uma primeira abordagem de Reboul:

Se perguntarmos: “Que é educação moral?”, o senso comum responderá: “É fazer que as pessoas se conduzam moralmente”. Basta refletir para ver quanto esta resposta é contestável e, até, perigosa; pois, se a educação consistir, simplesmente, em adestrar as crianças a não roubar, a não mentir, a obedecer às normas em vigor, não terá feito

senão autômatos, incapazes de compreender o que fazem e porque o fazem, e, portanto, de adaptar-se a situações novas. Sob a ocupação alemã, podia ser moral mentir, roubar, infringir as normas válidas em tempo normal. Fazer que as pessoas se conduzam moralmente é arriscar-se a fazer que não haja mais moral, nem, até, pessoas! (*Idem*, pp. 4-5).

Nessa reflexão inicial, podemos compreender um pouco sobre a visão de Reboul. Para o autor, a educação moral não deve ser baseada em uma transmissão de normas fixas, mas deve levar a uma reflexão do indivíduo sobre sua ação e suas consequências em um mundo no qual não estamos sozinhos e em que nossas ações possuem, portanto, efeito não apenas sobre nós mesmos. Não é que Reboul condene qualquer tipo de norma ou de autoridade, o autor reconhece que “a autoridade é necessária para impedir a criança de prejudicar, e de prejudicar-se; mas a educação não começa senão no momento em que cessa a autoridade. A única coerção educativa é a *autocoerção*” (*Idem*, p. 52, ênfase do autor). Mais do que necessária, até, Reboul reconhece que a autoridade muitas vezes é requisitada, principalmente pelas crianças, mas questiona: “deve a educação explorar essa necessidade ou, ao contrário, superá-la? Se se quiser fazer da criança um adulto arrazoado e autônomo, cumpre libertá-la da autoridade, ensiná-la a pensar por si mesma e a querer” (*Idem, ibidem*).

Se os valores morais não são, nessa visão, regras fixas e não podem ser definidos por uma noção de utilidade, fica a questão: pode a virtude ser ensinada? Reboul argumenta no sentido de que a virtude pode ser aprendida, mas não ensinada:

Aí está o limite radical de toda educação, que nenhum educador pode transpor, ainda por generosidade, ainda por amor. Podemos, realmente, por exercícios apropriados, formar a criança nas virtudes fundamentais que dela farão um ser responsável; não podemos fazer dela, malgrado ela, um homem virtuoso. Podemos, realmente, ajudá-la a tornar-se adulto, um ser capaz de escolher por si mesmo; não podemos escolher em seu lugar, decidindo antecipadamente que a escolha será a boa. Podemos, realmente, torná-la lúcida a respeito de suas responsabilidades, e do mal que pode fazer tanto a si mesma como aos outros [...]; não podemos destruir essa lucidez com antolhos que antecipadamente tornassem o mal impossível. Querer tornar as crianças virtuosas a despeito delas, é negar, nelas, a liberdade, fundamento de toda moral (*Idem*, pp. 119-120).

Além disso, o autor comenta que a criança aprende a moral “como regra transcendente, tanto mais sagrada quanto menos compreensível; aprende a ser honesta como aprende a ser polida; ‘devemos porque devemos’, eis a única justificação” (*Idem*, p. 103). No entanto, como já pontuou o mesmo autor, a educação começa, de fato, no momento em que cessa a autoridade:

Educação, todavia, que se limitasse a afeiçoar o indivíduo, segundo as normas sociais, seria não só insuficiente, como impossível. [...] Chega, pois, um momento em que a criança deve escolher, achar por si mesma o que é bom, ou mau. E a sociedade quase não a ajuda nisso. Tomemos sociedade no sentido que quisermos, comunidade social, família, grupo de jovens, exército, multidão, sempre havemos de verificar que ela nos reclama obediência mais que inteligência, adesão mais que perguntas, conformismo mais que lucidez (*Idem*, pp. 103-104).

Reboul afirma até que a transmissão de uma moral não é só tão inútil como um curso de natação fora da água, como “pode ser nociva, por habituar a criança a receber a moral como verdade dos outros, da gente grande, o que pode provocar, nela, atitude de submissão servil, quiçá hipócrita” (*Idem*, p. 105). E o autor continua: “A única lição útil é aquela que, a propósito de tal ou qual ação, de tal ou qual falta, leva a criança a refletir, e lhe solicita a própria consciência” (*Idem, Ibidem*). Assim, conclui Reboul, “um método educativo não tem valor senão segundo o espírito no qual é usado. E esse espírito não será educativo se se limitar a inculcar uma moral, em lugar de apelar para o juízo moral da criança” (*Idem*, p. 111).

A característica de reflexão e não simples aquiescência às normas é também um dos pontos que Reboul mobiliza em seus comentários sobre a questão: o que é o homem para que deva ser educado? Afirma o autor:

O homem não nasce homem: é ponto no qual todas as ciências humanas estão hoje de acordo. De tudo quanto constitui a humanidade – a linguagem, os sentimentos, a arte, a moral, de tudo quando a civilização levou milênios a conquistar – nada passou para o organismo do recém-nascido, que precisou adquiri-lo por educação. Outro fator geralmente admitido é que o homem é um animal nascido “antes do termo”; seu organismo, a começar pelas ligações nervosas do cérebro, está inacabado; isto é, deve aprender tudo, tudo quanto dele fará um homem, a estação vertical, a linguagem, e o resto; e, enquanto aprende, depende dos outros, da “gente grande”.⁸ Essa falta de acabamento do homem é, também, sua grandeza; enquanto o animal é o que é desde o nascimento, ou nisso se torna rapidamente por maturação, a criança, como diz Fichte, deve tornar-se no que deve ser; mas, por isso, vai infinitamente mais longe que o animal; o inacabado de sua natureza significa plasticidade sem limites (*Idem*, p. 37).

⁸ Essa questão voltará a aparecer na segunda seção deste capítulo, no momento em que discutimos a noção de desamparo para Freud, que relaciona esse “inacabamento” e “dependência” dos humanos não apenas a questões biológicas, mas também psíquicas.

Tornar-se o que se deve ser, ou, como coloca Reboul em outros momentos, tornar-se adulto, seria, portanto, o fim da educação, uma vez que para o autor, além de nascermos inacabados e precisarmos adquirir nossa humanidade pela educação,⁹ ser adulto

[...] não é um estatuto social, ou um equilíbrio psíquico que venha por si mesmo, com a idade; muitos homens jamais se tornam adultos. Ser adulto é um fim por atingir e, talvez, o mais imperioso dos deveres de cada um; não uma realidade verificável, mas uma norma. E não poderá senão mutilar o homem, com efeito, se se apresentar essa norma como um acabamento, um nível de crescimento a partir do qual o homem não teria mais que crescer, um fim da educação que tornasse a educação supérflua; é alienar o homem, cindi-lo de sua infância e, sem dúvida, de sua humanidade. [...] Ficar fiel à sua infância, e à sua juventude, não é, tampouco, renegá-las, é perpetuar, em si, esse impulso humano que foi a própria essência de uma e de outra. Continuar jovem, com efeito, que é senão recusar acreditar-se acabado, admitir, ao contrário, que a gente está sempre a caminho, aceitar formar-se, educar-se sem cessar? (*Idem*, p. 97).

Ainda que Reboul coloque o tornar-se adulto como o fim da educação, como algo que não é espontaneamente atingido e que nunca cessa, o autor reconhece que o conceito de adulto não é simples:

Sim, o conceito de adulto é ambíguo, até no espírito dos psicólogos e dos sociólogos: o adulto é o homem autônomo, mas, também, o homem integrado no meio; é havido por independente, economicamente, intelectualmente, mas é encarregado de um papel, como pai de família, empregado, etc.; é concebido como capaz de agir por si mesmo, mas, ao mesmo tempo, como acabado, concluído, bloqueado no êxito (*Idem*, p. 94).

Assim como o conceito de adulto, o processo de tornar-se adulto também não é simples, podendo, inclusive, ser considerado “o drama de nossa civilização”, como afirma Reboul:

[...] Piaget reprova, na família, o manter, na criança, uma dependência e uma culpabilidade irracionais, próprias para impedi-la de tornar-se adulta; *mas reduz essa sujeição a um acidente lamentável, enquanto que ele é, talvez, o drama de nossa civilização, como Freud mostrou.* Em resumo, tornar-se adulto é singularmente mais difícil e dramático do que diz Piaget (*Idem*, p. 111, ênfase minha).

Reboul, em resumo, afirma que a educação moral não seria transmissão de regras, mas se relacionaria a escolhas e reflexões; que a virtude não poderia ser ensinada, mas poderia ser aprendida; que seria por meio desse aprendizado que nos constituiríamos

⁹ O autor menciona, inclusive, o caso das “crianças selvagens” – aquelas que, por algum motivo, são criadas isoladas do convívio com outros seres humanos – para ilustrar essa necessidade.

como seres humanos, e que nem todos chegariam a se tornar adultos (num sentido mais restrito, ainda que ambíguo), uma vez que o processo de tornar-se adulto pode ser compreendido como difícil e dramático, ou, na percepção de Sigmund Freud, o drama de nossa civilização. Na próxima seção deste capítulo, abordo algumas questões sobre esse drama. Considero, sobretudo, os apontamentos de Freud sobre a estruturação da subjetividade – ou a formação do caráter, ou, ainda, o tornar-se adulto – como um processo em que o sujeito não se constrói apenas por sua racionalidade, tendo sua natureza marcada por uma experiência de desamparo. Essa experiência se relaciona a uma “insuficiência/prematuridade” (biológica e psíquica) do ser humano, que, para Freud, não deve ser encarada como um estado a ser ultrapassado, mas afirmado, sendo um elemento estruturador de uma subjetividade aberta, que possibilitaria ao sujeito diferentes (mas não sem restrições) formas de se manifestar, não sujeitas a ideias de autossuficiência ou a figuras de autoridade.

2.2 O desafio do desamparo

Antes de tratar propriamente do conceito de desamparo¹⁰ para Freud, talvez seja interessante destacar que, com a opção por tal abordagem, não pretendo dizer que essa é a única ou a melhor forma de se fazer uma reflexão sobre *Alice*, tampouco acredito que esse movimento significa uma “filiação” a todos os princípios da psicanálise. Minhas pretensões são bem menos ambiciosas. Penso que a noção de desamparo desenvolvida por Freud nos ajuda a compreender a relação entre literatura infantil e a moral vista de uma forma mais ampla, e, mais especificamente, ajuda-nos a avançar em nossos questionamentos norteadores: *Alice no País das Maravilhas realmente coloca a moral de lado ou esse elemento é articulado em sua narrativa por um afeto que não seja o medo, mas o desamparo? Ou: em que medida é possível compreender o desamparo como o afeto afirmado em Alice no País das Maravilhas?* A hipótese inicial, sobre a qual reflito mais detidamente no próximo capítulo, é a de que, em *Alice*, Carroll não coloca a moral de lado ao buscar se distanciar de uma intenção disciplinadora muito frequente nos livros para crianças da época e que lhe causava desconforto, mas relaciona a estruturação da subjetividade à experiência de desamparo. A consciência da instabilidade da identidade de Alice, sua inserção nesse universo cuja lógica busca compreender sem estar certa sobre

¹⁰ O termo utilizado em alemão é *Hilflosigkeit*.

o possível e o impossível, suas tentativas de se relacionar com as figuras peculiares que encontra, sua não sujeição às figuras de autoridade e suas arbitrariedades... Essas são algumas das ideias que nos auxiliam a pensar na hipótese de leitura, mas vejamos primeiro um pouco do conceito de desamparo, com base nas palavras do próprio Freud e de dois de seus comentadores brasileiros: Joel Birman e Zeferino Rocha.¹¹

No artigo de 1999 “A Dádiva e o Outro: Sobre o Conceito de Desamparo no Discurso Freudiano”, Joel Birman afirma que falar sobre desamparo estava na “moda” no campo da psicanálise, mas que havia certa confusão entre o uso que Freud faz da *palavra* desamparo e do *conceito* desamparo, já que, muitas vezes, a palavra era utilizada sem se referir ao conceito ou o conceito era abordado sem que a palavra fosse diretamente referida. Birman considera que, ainda que a palavra desamparo esteja presente em textos inaugurais da psicanálise, o conceito teve um aparecimento tardio, tendo surgido após os anos 1920, como resultado de um percurso marcado por uma descontinuidade (ou ruptura) nas elaborações de Freud, principalmente acerca de sua compreensão (ou escolha metafísica) sobre a oposição entre a vida e a morte. Joel Birman afirma que inicialmente Freud atribuía à vida uma condição de bem originário e à morte a condição de perda desse bem, um produto de um desgaste inevitável. Depois dos anos vinte, no entanto, era a morte que passava a ocupar o lugar nas origens do ser e a vida passava a ser vista como *uma possibilidade adquirida pela ação de outro ser humano*, já que, para Freud, havia uma prematuridade do organismo humano, uma insuficiência, não apenas biológica, que criaria na natureza humana uma “marca insuperável de dependência ao outro” (BIRMAN, 1999, p. 19) e uma “condição de desamparo fundamental” (*Idem*, p. 25) e, por isso, argumenta Birman, seria impossível considerar a existência do desamparo como conceito antes dessa mudança de compreensão.

Essa leitura sobre a elaboração do conceito de desamparo dentro da obra de Freud feita por Birman é uma dentre outras possíveis, mas considero interessante abordá-la nesta pesquisa por dois motivos: primeiro, por ajudar a circunscrever esse conceito que não foi sistematizado por Freud (como veremos) e, segundo, por auxiliar a justificar a escolha dos textos desse autor que serão explorados na monografia: *O futuro de uma ilusão* (1927)

¹¹ Vale comentar que os artigos de Birman e Rocha mencionados datam do final dos anos 1990, mas o tema do desamparo continua gerando reflexões. A ideia de tratar de tal tema nesta monografia partiu do contato com o livro *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*, de Vladimir Safatle (2015). Esse livro não será abordado aqui por tratar dessa noção de forma mais direcionada a questões políticas.

e *O Mal-estar na civilização* (1930), obras mais tardias de Freud – ambas posteriores aos anos vinte – e que são conhecidas por apresentarem uma reflexão de caráter cultural, integrando os assim chamados “textos sociais de Freud”, que vão desde a publicação de *Totem e Tabu* (1913) até *Moisés e o Monoteísmo* (1938) (SOUSA & ENDO, 2012, p. 82). Vejamos agora uma contextualização mais geral sobre esse conceito, realizada por Zeferino Rocha, em seu artigo de 1999 “Desamparo e metapsicologia: Para situar o conceito de desamparo no contexto da metapsicologia freudiana” para, depois, nos determos em alguns pontos dos textos de Freud mencionados e passarmos, enfim, a relacionar esse conceito a elementos textuais de *Alice*.

No artigo mencionado, Zeferino Rocha afirma que, ainda que Freud não tenha feito um estudo sistemático sobre essa noção, “parece inegável [...] que a experiência do desamparo tem um lugar de destaque na Teoria psicanalítica” (ROCHA, 1999, p. 332), por ser compreendida como uma experiência estruturante da subjetividade e da condição humana, “que, no entanto, deve ser olhada não como uma fatalidade, mas como um desafio” (*Idem*, p. 332, ênfase minha).

Partindo dessa reflexão, Rocha (1999) salienta que a noção freudiana de desamparo está primeiramente relacionada ao estado do recém-nascido que não tem possibilidade de se manter com seus próprios recursos, necessitando da ajuda de outra pessoa. No entanto, esse estado não é apenas marcado pela incapacidade biológica, mas possui também uma conotação psíquica, já que cria uma necessidade de ser amado e, assim, “também significa uma situação de desamparo diante do desejo do Outro” (*Idem* p. 335). Além disso, essa experiência não abandona os seres humanos, atuando como um “modelo de inúmeras outras situações no decorrer da existência” (*Idem*, p. 336) e está relacionada, ainda com base nas reflexões de Freud, à angústia “que todo ser finito sente diante da morte e do nada” (*Idem*, p. 340) e que define uma condição essencial da existência humana:

A experiência de desamparo faz parte daquelas experiências fundamentais da condição humana, sobre as quais tanto refletiram os sábios de todas as épocas no decurso da História da Humanidade. Nela, o homem adquire uma forma de saber – um saber de experiência feito, diria o poeta – que só no sofrimento se adquire. [...] Nela o homem penetra o mais íntimo de sua singularidade e faz, na mais nua e completa solidão, a descoberta da contingência e da finitude de sua existência. Difícil imaginar uma forma de solidão maior e mais dolorosa do que aquela do desamparo. Nela o ser humano encontra-se inteiramente só. O desamparado sente-se tão só, como o náufrago perdido na imensidão do mar. A metáfora é uma tentativa de mostrar que a essência do desamparo é a solidão e o sentimento de impotência, constituídos pela

impossibilidade do sujeito de encontrar sozinho uma saída para a situação em que se encontra. Mas ela não termina aí, porque, ao mesmo tempo e normalmente, o desamparo abre para a alteridade. [...] Assim sendo, o desamparo estrutura um modelo de *subjetividade aberta*, em contraposição ao modelo fechado do tipo identitário, que enclausura narcisicamente o sujeito dentro de sua auto-suficiência, como se ele fosse o seu fundamento auto-fundante (*Idem*, pp. 341-343, ênfase do autor).

É a compreensão do desamparo não como um estado inicial de impotência a ser ultrapassado, mas como um elemento estruturador de uma subjetividade aberta e possibilitadora de “infinitas novas formas de manifestação do Ser” (*Idem*, p. 341) que nos interessa especialmente, porque assumir nossa vulnerabilidade, desse modo, seria uma forma de emancipação tanto da ideia de uma autossuficiência, quanto de sujeição a figuras de autoridade ou a crenças providenciais. Em outras palavras:

[...] [A]ceitando a condição fundamental do desamparo, o homem luta a fim de encontrar saídas para as situações de desamparo, situações essas, umas criadas sem o concurso de sua vontade, e outras criadas pela sua incapacidade de resolver os problemas diante dos quais ele tem que se posicionar no decurso de sua existência.

Assumir esta luta é o desafio de todos nós, seres humanos, que, juntamente com a tarefa da existência, recebemos também a responsabilidade de lhe dar um sentido. Olhando a existência como uma tarefa, o homem deixa de ser joguete do Destino e passa, ele próprio a construir o seu destino e a escrever a sua história (*Idem*, p. 344).

Após esses comentários sobre o conceito de desamparo, vejamos algumas considerações do próprio Freud a esse respeito. É interessante pontuar que tanto em *O futuro de uma ilusão* ([1927] 2014) quanto em *O mal-estar na civilização* ([1930] 2011), esse conceito é relacionado à religião, mas essa relação é ressaltada sobretudo no primeiro livro. Freud enxerga no sentimento de desamparo um importante papel na formação das religiões, já que, para o autor, elas forneceria, um tipo de “amparo”, na forma de esclarecimentos sobre os enigmas da vida, bem como de crença em uma providência e de compensações em uma vida para além dessa existência. Diz o autor:

Críticos insistem em designar como “profundamente religioso” alguém que admite o sentimento da pequenez e impotência humana em face do universo, embora tal sentimento não seja o que constitui a essência da religiosidade, e sim o passo seguinte, a reação a ele, a busca de remédio para ele. Quem não vai adiante, quem humildemente se conforma com o mínimo papel do ser humano neste mundo imenso, este é, na verdade, irreligioso no autêntico sentido da palavra (FREUD, [1927] 2014, p. 270).

É nesse sentido que Freud argumenta a favor da ideia de que o ser humano pode prescindir do consolo fornecido pelo o que ele chama de “ilusão” religiosa. Como recurso

argumentativo, o autor “cria” um personagem que discorda de suas ideias, para quem responde:

Claro que o ser humano se verá então numa situação difícil, *terá de admitir seu completo desamparo, sua irrelevância na engrenagem do universo*, já não será o coração da Criação o objeto da carinhosa atenção de uma Providência bondosa. Estará na mesma situação de um filho que deixou a casa do pai, que era aquecida e confortável. *Mas não é inevitável que o infantilismo seja superado?* O ser humano não pode permanecer eternamente criança, tem de finalmente sair ao encontro da “*vida hostil*”. [...] Já é alguma coisa quando alguém sabe que conta apenas com as próprias forças; então aprende a usá-las corretamente. E o ser humano não é inteiramente sem recursos, desde os tempos do Dilúvio sua ciência lhe ensinou muita coisa, e incrementará mais ainda o seu poder. Quanto às inevitabilidades do destino, contra as quais não existe remédio, ele aprenderá a suportá-las com resignação. De que lhe serve a miragem de uma grande fazenda na Lua, cuja colheita ninguém jamais viu? Como honesto camponês aqui na Terra, ele saberá cultivar seu pequeno torrão de modo que este o alimente. Retirando as expectativas que havia posto no Além e concentrando na vida terrena todas as forças assim liberadas, ele provavelmente alcançará que a vida se torne suportável para todos e a civilização não mais oprima ninguém (*Idem*, pp. 291-293, ênfase minha).

Nesta monografia, o foco da reflexão não é colocado na relação entre desamparo e religião, o que, no entanto, não impede a sua apresentação, uma vez que, nas elaborações de Freud, ela possui certo destaque. O que mais interessa dessa discussão é a proposição de que há um “infantilismo” a ser superado (lembramos do que nos diz Reboul sobre o tornar-se adulto ser, para Freud, o drama de nossa civilização) e que essa superação passa pela admissão de uma vulnerabilidade, uma condição de desamparo, como uma alternativa à aceitação seja da dependência por crenças providenciais ou por outras figuras de autoridade (o Estado protetor, um herói...), seja de uma ideia de autossuficiência.

Há uma última relação feita por Freud que nos interessa destacar e que é colocada em *O mal-estar na civilização* ([1930] 2011): a relação entre a culpa e o desamparo. Nesse texto, Freud afirma que o ser humano tem uma tendência, uma “disposição de instinto”, à agressividade, o que seria um obstáculo ao que o autor chama de civilização (ou cultura), sendo essa noção entendida como “a inteira soma das realizações e instituições que afastam a nossa vida daquela de nossos antepassados animais, e que servem para dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si” (FREUD, [1930] 2011, p. 34). Mas o que acontece com o indivíduo, pergunta-se Freud, para que ele torne “inofensivo o seu gosto em agredir?” (*Idem*, p. 69). E o autor responde que haveria uma internalização dessa agressividade, que ela seria “dirigida contra o próprio Eu” e “acolhida por uma parte do Eu que se contrapõe ao resto como

Super-eu,¹² e que, como ‘consciência’, dispõe-se a exercer contra o Eu a mesma severa agressividade que o Eu gostaria de satisfazer em outros indivíduos” (*Idem, ibidem*). Assim conclui Freud sobre a consciência de culpa:

À tensão entre o rigoroso Super-eu e o Eu submetido chamamos consciência de culpa; ela se manifesta como necessidade de punição. A civilização controla então o perigoso prazer em agredir que tem o indivíduo, ao enfraquecê-lo, desarmá-lo e fazer com que seja vigiado por uma instância no seu interior, como por uma guarnição numa cidade conquistada (*Idem, ibidem*).

Mas por que haveria tal internalização? É refletindo, logo em seguida, sobre a origem dessa consciência que Freud estabelece a relação entre a culpa e o desamparo:

É lícito rejeitar uma capacidade original, por assim dizer “natural”, para distinguir entre o bem e o mal. Com frequência o mal não é, em absoluto, uma coisa nociva ou perigosa para o Eu, mas, pelo contrário, algo que ele deseja e que lhe dá prazer. *Aí se mostra, então, a influência alheia; ela determina o que será tido por bom ou mal.* Como o próprio sentir não teria levado o ser humano pelo mesmo caminho, ele deve ter um motivo para se submeter a essa influência externa. *Podemos enxergá-lo no desamparo e na dependência dos outros, e a melhor designação para ele seria medo da perda do amor.* Se perde o amor do outro, do qual é dependente, deixa também de ser protegido contra perigos diversos, sobretudo expõe-se ao perigo de que esse alguém tão poderoso lhe demonstre a superioridade em forma de castigo. Portanto, inicialmente o mal é aquilo devido ao qual alguém é ameaçado com a perda do amor; por medo dessa perda é preciso evitá-lo. Também por causa disso não importa se já fizemos o mal ou se ainda o faremos; em ambos os casos, o perigo só aparece quando a autoridade descobre a

¹² Em 1923, no texto *O eu e o id*, Freud apresenta a nova teoria do aparelho psíquico, “conhecida como segunda tópica, ou segunda teoria do aparelho psíquico (*ego, id e superego*, ou *eu, isso e supereu*)” (SOUSA & ENDO, 2017, p. 17). Essa teoria é retomada sucintamente no *Compêndio da psicanálise*, livro escrito em 1938 por Freud com o propósito de realizar uma grande síntese de sua doutrina, mas que foi publicado inacabado e postumamente em 1940. Nesse livro, o autor afirma: “[s]upomos que a vida psíquica é a função de um aparelho ao qual atribuímos extensão espacial e composição por várias partes [...]. O desenvolvimento coerente de tal ideia, apesar de certa aproximação já tentada, é uma novidade científica” (FREUD, [1940] 2017, p. 47). Freud continua, definindo as partes desse aparelho: “Chamamos de *isso* a mais antiga dessas províncias ou instâncias psíquicas; seu conteúdo é tudo aquilo que é herdado, trazido com o nascimento, estabelecido constitucionalmente; sobretudo, portanto, os impulsos que provêm da organização física, impulsos que aqui encontram uma primeira expressão psíquica cujas formas nos são desconhecidas” (*Idem*, p. 48). O *eu* seria “uma parte do *isso* [que] experimentou um desenvolvimento especial”, devido à “influência do mundo exterior real que nos circunda”, e que se tornou “uma organização especial que [...] serve de mediadora entre o *isso* e o mundo exterior” (*Idem*, p. 48). Sobre o *supereu*, enfim, diz Freud: “Como precipitado do longo período de infância durante o qual o ser humano em desenvolvimento vive na dependência de seus pais, forma-se no seu *eu* uma instância especial em que essa influência parental tem continuidade. Ela recebeu o nome de *supereu*. Na medida em que esse *supereu* se separa do *eu* ou a ele se contrapõe, ele é um terceiro poder que o *eu* tem de levar em conta. Assim, uma ação do *eu* é correta quando satisfaz ao mesmo tempo as exigências do *isso*, do *supereu* e da realidade, ou seja, quando consegue conciliar suas reivindicações entre si” (*Idem*, p. 50).

coisa, e ela se comportaria do mesmo modo nos dois (*Idem*, p. 70, ênfase minha).

Freud afirma, então, que o sentimento de culpa é “o problema mais importante da evolução cultural” (*Idem*, p. 81) e que “o preço do progresso cultural é a perda da felicidade, pelo acréscimo do sentimento de culpa” (*Idem, ibidem*), o que nos remete ao “mal-estar” mencionado no título da obra. É no momento dessa afirmação que o autor coloca uma nota de rodapé, pequena, mas significativa para este trabalho, por ligar diretamente a noção de culpa à questão da educação:

“Assim a consciência nos torna todos covardes [...]” [Hamlet, ato III, cena I]. O fato de ocultar ao jovem o papel que a sexualidade terá em sua vida não é a única recriminação que se deve fazer à educação atual. Ela também peca em não o preparar para a agressividade, de que ele certamente será objeto. Ao soltar os jovens na vida com uma orientação psicológica tão incorreta, a educação age como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos lagos italianos. Torna-se aí evidente um certo abuso das exigências éticas. A severidade destas não prejudicaria muito, caso a educação dissesse: “Assim deveriam ser os homens, para serem felizes e tornarem os outros felizes; mas é preciso ter em conta que eles não são assim”. Em vez disso, fazem o jovem acreditar que todos os demais cumprem as prescrições éticas, que são virtuosos. Nisso é fundamentada a exigência de que ele também o seja (*Idem, ibidem*, nota de rodapé nº 30).

Com isso, podemos tentar amarrar alguns fios que fomos abrindo no percurso desta reflexão. A noção de desamparo, da forma como Freud a compreende, vai ao encontro do que Reboul propõe como educação moral, por se basear na ideia de que a moral não é inata ao ser humano, mas deve ser aprendida e, mais que isso, pode ser aprendida, mas não pode ser ensinada, muito menos por meio da “pregação” de regras: ambos propõem a ideia de que haja uma reflexão dos sujeitos sobre seus atos, que não deve ser ancorada em uma sujeição a autoridades e que os levaria a se tornarem adultos de fato. As concepções tanto sobre ser adulto quando ser criança são colocadas em questão nesta monografia, mesmo que haja discordâncias entre os autores: para Carroll, a infância é idealizada; para Freud e Reboul, ela deve ser superada, mas o tornar-se adulto não é natural, é algo a ser conquistado e não implica um estado de certeza sobre tudo, mas, pelo contrário, a capacidade de refletir e questionar. Essas discordâncias, no entanto, não geram incoerência, ao menos no ponto em que nos ajuda a refletir sobre as funções da literatura (infantil) e sua relação com a (educação) moral: o tom moralizador muito frequente nos livros para crianças é considerado não apenas ineficaz, como até nocivo, por não levar a uma “formação” emancipadora. E é esse o tom a que Lewis Carroll se opôs (não apenas) em *Alice no País das Maravilhas*, gerando, com isso, mudanças entre

os livros para crianças. No próximo capítulo, relaciono as ideias apresentadas a elementos textuais dessa obra, procurando refletir a respeito das questões: essa outra concepção de moral (mais aberta, não baseada no medo e em transmissão de regras) entra em conflito com a noção de que Carroll procura se distanciar? Podemos pensar que Alice estaria desamparada e buscando encontrar-se, buscando dar um sentido para a sua experiência?

3. ALICE: LITERATURA, MORAL E DESAMPARO

3.1 Breve apresentação

Durante um passeio de barco pelo rio Tâmesa em 1862, Carroll improvisou uma história para sua amiga, então com dez anos, Alice Liddell e suas irmãs, Lorina e Edith, filhas do reitor de Christ Church, faculdade da universidade de Oxford, onde Dodgson era professor na época. Essa história improvisada, mais tarde, deu origem ao manuscrito *Alice Debaixo da Terra* (*Alice's Adventures Under Ground*), que foi ilustrado pelo próprio Carroll e foi dado de presente à Alice em 1864. Por insistência da garota e de outros amigos, Carroll decidiu publicar o livro: alterou um pouco seu conteúdo e, em 1865, *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* foi publicado pela primeira vez com ilustrações de John Tenniel, ilustrador conhecido por trabalhar para a revista satírica *Punch*. A recepção do livro foi positiva, ele “foi muito bem acolhido pela imprensa, recebendo críticas elogiosas de todos os lados” (COHEN, [1995] 1998, p. 167) e, ainda hoje, é considerado um clássico da literatura (infantil).¹³ Carroll ainda escreveu uma continuação para o livro: *Através do espelho e o que Alice encontrou lá* (*Through the Looking-Glass and What Alice Found There*), publicado originalmente em 1871, também com ilustrações de Tenniel e estruturado com base em um jogo de xadrez. De acordo com Cohen, os dois livros de *Alice* “juntamente à Bíblia e a Shakespeare, são os livros mais traduzidos e citados no mundo” (*Idem*, p. 171). No Brasil, há várias edições dessa obra, traduzidas por diferentes pessoas, em diferentes momentos, e com diferentes propósitos;¹⁴ dentre seus tradutores é possível mencionar algumas figuras conhecidas, como Monteiro Lobato, Sebastião Uchoa Leite, Ana Maria Machado e Nicolau Sevcenko. Além das traduções, *Alice* possui inúmeras adaptações para peças, filmes, desenhos, jogos etc.

O enredo de *Alice no País das Maravilhas*, sucintamente, trata da história de uma menina chamada Alice que, ao perseguir um coelho branco que usa colete e carrega um relógio de bolso, cai em sua toca e é transportada para um lugar fantástico, em que

¹³ Ainda que haja quem diga, como Sebastião Uchoa Leite, que hoje os livros de Carroll “são cada vez mais leitura para adultos” (LEITE, 1980, p. 7).

¹⁴ No já citado livro de Lauro Maia Amorim (2005), algumas “reescrituras” de *Alice* são analisadas tendo como pano de fundo a discussão sobre a fluidez da fronteira entre adaptação e tradução. Especialmente em casos como o de *Alice*, em que há uma abundância de jogos de palavras e referências culturais, entender adaptação como “simplificação” ou “empobrecimento” parece não ser uma saída bem resolvida, e é sobre essa questão que Lauro Maia se propõe a explorar.

encontra criaturas peculiares e passa por diferentes situações regidas por uma lógica aparentemente absurda. No final da narrativa, a garota acorda, e o leitor descobre que suas aventuras faziam parte de um sonho. O livro possui 12 capítulos organizados de maneira episódica, sendo que a ordem em que os eventos acontecem não importa muito para o desenvolver da narrativa (excetuando, é claro, o primeiro e o último capítulo, isto é, quando acontecem os fatos de Alice cair no buraco – “Pela toca do coelho” – e acordar de seu sonho – “O depoimento de Alice”). Sebastião Uchoa Leite comenta, mencionando um texto de Jean Gattégno (“La logique et les mots dans l’œuvre de Lewis Carroll”), que o mais importante na leitura desse livro não é o seu enredo, mas os diálogos que o recheiam, graças ao trabalho de Carroll com a linguagem, com sua proposição de problemas lógicos e semânticos:

Ao jogo com as palavras, Carroll superpõe o problema semântico da relação entre nomes e coisas (*e por isso a questão da identidade é onipresente nas Alices*). Gattégno observa agudamente que a *diferença das narrativas fantásticas de Alice em relação aos contos de fadas é que estes não colocam em questão a validade lógica do discurso*. Ao contrário, os personagens de Alice questionam essa realidade, dentro de um sistema de raciocínio todo particular. (*Por isso os diálogos têm uma importância tão grande na leitura desses livros, que não significam nada se reduzidos a seus enredos.*) (LEITE, 1980, pp. 26 e 27, ênfase minha).

Além da já comentada importância dos diálogos que é acentuada por Uchoa Leite, vale a pena destacar outros dois pontos desse trecho: a comparação feita por Gattégno entre as narrativas de *Alice* e os contos de fadas e a “onipresença” da questão da identidade. Esses pontos já apareceram nesta monografia, ainda que colocados de forma um pouco diferente: o primeiro apareceu ao tratarmos da relação entre a literatura (infantil) e a (educação) moral, mais especificamente sobre a atitude de Carroll em tentar escapar de um tom pedagógico ou moralizante, distanciando-se dos elementos do medo e da “moral da história”, muito presentes nos contos de fadas; já o segundo ponto apareceu relacionado à questão da formação do indivíduo, do tornar-se adulto, de uma forma não marcada pela sujeição ou pela afirmação de uma identidade forte, de uma autossuficiência, mas pela abertura ao outro e marcada pelo afeto do desamparo. Neste último capítulo, mantenho esses pontos que norteiam a reflexão, destacando alguns elementos textuais da obra, alguns de seus episódios e diálogos.

3.2 Uma visão sobre (os livros para) as crianças e os adultos

Logo nas primeiras linhas do livro, o narrador anuncia que Alice estava ficando cansada de ficar sentada em uma ribanceira, naquele dia quente, ao lado de sua irmã, e que o livro que lia – ou melhor que “espiara uma ou duas vezes” – não lhe atraía: era um livro sem figuras nem diálogos, o que fez Alice até se perguntar sobre a utilidade de um livro assim. A garota se sentia sonolenta pelo calor e desinteressada pelo que fazia, condições que, mais do que insinuar o que nos é revelado ao final do livro (que Alice, de fato, caíra no sono), podem ser entendidas como uma forma de Carroll criticar os livros que eram destinados às crianças de sua época, livros desinteressantes, em que as crianças não eram tratadas de forma igualitária, uma abordagem da qual, como já mencionado, o pai de *Alice* procurou se distanciar:

Tanto em suas histórias quanto na vida real, ele [Carroll] trata as crianças de igual para igual. Ele consegue enxergar dentro de seus corações e mentes; *ele sabe como instruí-las sem violentá-las e atingir seus sentimentos de forma construtiva*. Durante toda a sua vida adulta, Charles dedicou mais tempo, dinheiro e energia às crianças do que a qualquer outra atividade. *O respeito e a não-condescendência são fatores cruciais que, junto com o tratamento igualitário que Charles dispensava à criança, constituem o elemento diferenciador dos livros, o que os torna atemporais* (COHEN, [1995] 1998, pp. 181-182, ênfase minha).

Cohen ainda continua sua argumentação apresentando o trecho de um trabalho de um de seus alunos, de 17 anos:

Lewis Carroll respeita o ponto de vista da criança. *Ele ridiculariza o mundo adulto e entende todas as humilhações que a criança sofre na passagem da infância para a vida adulta*. Eu me identifico sempre com Alice neste mundo tão atordoante em que vivemos. Os livros de Alice ajudam a criança a tomar consciência de sua própria individualidade e mostram-lhe que ela não é a única a sentir o que sente. *Talvez indiquem até mesmo aos adultos como respeitar a criança e suas necessidades. Eles me ajudaram muito a crescer* (*Idem*, p. 182, ênfase minha).

Podemos, com isso, entender que Carroll trata as crianças com respeito, reconhece as dificuldades que elas sentem no processo de tornar-se adulto e não procura passar uma lição a qualquer custo, mas retrata essas dificuldades, e, como nos diz Pedro Braga (2015):

O país das maravilhas não é tão maravilhoso assim:¹⁵ há forte e rígida hierarquia social, abuso de poder, um sistema educacional punitivo,

¹⁵ Essa frase merece uma ressalva: ao dizer que o País das Maravilhas não é “tão maravilhoso assim”, Pedro Braga parece estar considerando “maravilha” apenas em um aspecto positivo. Essa palavra contempla, de

hipocrisia, insensatez, ordens e mais ordens descabidas, ardis, comportamento desviante considerado como insanidade, a usurpação de um poder pelo outro, o altruísmo substituído pelo egoísmo, uma moral da história que é sempre buscada e jamais encontrada, porque a ética distanciou-se da sociedade, da economia e da política (BRAGA, 2015, p. 38).

No entanto, ainda que essas “violências”¹⁶ estejam colocadas no livro, é interessante destacar que o tom adotado por Carroll não é “violento”, não é “pesado”, mas, pelo contrário, o pai de *Alice*, por meio do humor e da ironia, escancara algumas cruezas desse país, já que Carroll

[e]ra capaz de rir junto com elas [as crianças] dos absurdos do mundo adulto em que eram obrigadas a viver e amadurecer. Possuía a chave de um mundo encantado que permitia a seus jovens amigos e, mais tarde, a uma infinidade de jovens leitores, banir a angústia, a tristeza e o medo e, pelo menos por alguns instantes, rir de forma despreocupada (COHEN, [1995] 1998, p. 330).

Essa relação mais igualitária, que acontece nos livros de *Alice*, entre as crianças e a literatura dedicada a elas foi um tema refletido também pelo escritor argentino Alberto Manguel, para quem, *Alice*, diferentemente de *Pinóquio*, aprendeu a ler de verdade, porque aprendeu um certo código de funcionamento daquela sociedade, mas aprendeu também a ultrapassar a superfície desse código, a subvertê-lo, ver os seus problemas e propor mudanças, não apenas obedecer cegamente. Diz o autor:

A sociedade, finalmente, põe no caminho de *Pinóquio* vários personagens que devem lhe servir como guias morais, como Virgílio em sua exploração dos círculos infernais deste mundo. [...] Nenhum deles o ensina a refletir sobre sua própria condição, nenhum deles o anima a descobrir o que significa seu desejo de “transformar-se num menino”. Como se recitassem manuais escolares sem estimular as leituras pessoais, essas figuras magistrais estão interessadas apenas na aparência acadêmica da instrução, na qual a atribuição dos papéis – professor *versus* aluno – deveria ser suficiente para que se dê o “aprendizado”. Como professores, são imprestáveis, pois acreditam que

fato, um sentido positivo de admiração, mas também de espanto, surpresa, assombro e até horror, como pode ser verificado na entrada dessa palavra no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa: “Ato ou fato extraordinário, surpreendente, admirável, assombroso” (FERREIRA, 2010, p. 1338). Talvez essa compreensão seja mais evidente na palavra em inglês: “wonder”, que compõe o “Wonderland” do título original. Agradeço à professora Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, que chamou atenção para esse fato no momento da defesa da monografia.

¹⁶ Interessante notar que, na adaptação para o cinema feita pelo artista surrealista checo Jan Švankmajer, *Alice (Něco z Alenky)*, 1988, as criaturas são representadas de uma forma sombria, até assustadora, o que pode destacar essa “violência” presente no País das Maravilhas. É possível conferir um pouco dessa representação, que combina ação real com *stop motion*, no trailer do filme, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zbWRICGtAsI> (Acesso em 13/10/17).

só devem prestar contas à sociedade, não ao aluno (MANGUEL, [2006] 2009, p. 43).

E continua:

Como Pinóquio não vê os livros como fontes de revelações, os livros não lhe devolvem, refletida, sua própria experiência. Vladimir Nabokov, ensinando a seus alunos como ler Kafka, mostrou-lhes que o inseto em que Gregor Samsa se transformou é, na verdade, um escaravelho alado, um inseto que porta asas sob seu dorso encouraçado, e que se Gregor as tivesse descoberto, poderia ter fugido. E Nabokov acrescenta: “Muitos Dicks e Janes crescem como Gregor, sem saber que eles também têm asas e podem voar”. [...] A experiência de leitura de Pinóquio, superficial, é exatamente oposta à de outro herói (ou heroína) errante. No mundo de Alice, a linguagem recupera sua ambiguidade rica e essencial e qualquer palavra (segundo Humpty Dumpty) pode ser usada para dizer o que o falante quer dizer. Embora Alice rejeite essas suposições arbitrárias (“Mas ‘glória’ não significa ‘um argumento equilibrado’, diz ela), essa alvoraçada epistemologia é a norma no País das Maravilhas. Ao passo que no mundo de Pinóquio o significado de uma história impressa é inequívoco, no mundo de Alice o significado de “Jabberwocky”, por exemplo, depende da vontade de seu leitor. (Talvez aqui seja útil lembrar que Collodi escreveu numa época em que pela primeira vez o idioma italiano, escolhido entre numerosos dialetos, foi declarado língua oficial, enquanto o inglês de Lewis Carroll havia sido “fixado” muito tempo antes e podia ser explorado e questionado com relativa segurança.) (*Idem*, pp. 45-46).

Esse questionamento do papel “professor” *versus* “aluno”, que, na leitura de Manguel, não aparece no percurso de Pinóquio, mas aparece no de Alice, pode se relacionar com outro questionamento que é feito por Carroll, apontado, inclusive, no primeiro capítulo da monografia: a indagação a respeito das concepções de “adulto” e “criança”. Procuo, agora, ilustrar, com passagens da narrativa de *Alice*, algumas das “brincadeiras” que Carroll fazia com tais concepções.

Após descer pela toca do coelho, Alice vai se encontrando com os habitantes do país das maravilhas, criaturas (animais, pessoas, cartas de baralho...) que, na leitura proposta, podem ser vistas como os adultos com quem a garota se relaciona. No terceiro capítulo do livro, “Uma corrida em comitê e uma história comprida”, Alice e os animais com quem encontrara na lagoa feita de suas próprias lágrimas finalmente conseguem chegar à sua margem, e a questão que começa a ser discutida, então, é a de como proceder para se enxugarem. Nesse momento, Alice discute com um papagaio:

Na verdade, [Alice] teve uma discussão bastante longa com o Papagaio, que acabou se zangando e só dizia: “*Sou mais velho que você e devo saber mais*”; isso Alice se recusava a admitir, sem saber quantos anos ele tinha, e, como o Papagaio se negou categoricamente a revelar sua

idade, não havia mais nada a dizer (CARROLL, [1865] 2013, p. 23, ênfase minha).

Nessa passagem, podemos considerar que há uma representação (irônica) sobre os adultos, que são considerados como *naturalmente* e *sempre* mais sábios que as crianças, a ponto até de se impossibilitar um diálogo entre eles, já que, nessa perspectiva, um adulto nunca poderia aprender nada com uma criança. A essa representação de adulto como “sábio acabado” se completa a de criança como “tabula rasa”, aquela que sempre deve aprender, presente na seguinte reflexão de Alice:

“Mas nesse caso”, pensou Alice, “será que nunca vou ficar mais velha do que sou agora? Não deixa de ser um consolo... nunca ficar uma velha... mas por outro lado... sempre ter lições para estudar! Oh! Eu não ia gostar *disso!*” (*Idem*, p. 32, destaque do autor).

Além disso, o tratamento dispensado pelas criaturas à Alice é muitas vezes marcado por grosseria, por um tom de superioridade, como podemos ver nestes trechos:

“Pode-se tirar água de um poço d’água”, disse o Chapeleiro; “portanto você deveria admitir que se pode tirar melado de um poço de melado... *não, sua burra?*” (*Idem*, p. 60, ênfase minha).

“*Devia ter vergonha de fazer uma pergunta tão simples*”, acrescentou o Grifo; e em seguida os dois ficaram em silêncio, olhando para a pobre Alice, que teve vontade de se enfiar embaixo da terra (*Idem*, p. 77, ênfase minha).

Esse tom fica mais evidente em “uma espécie de cantiga de ninar” (*Idem*, p. 48) apresentada no capítulo 6, “Porco e pimenta”, cantada pela Duquesa para seu bebê, que berrava enquanto a mãe lhe dava fortes sacudidas e jogava-o bruscamente para cima e para baixo:

Fale grosso com seu bebezinho,
E espanque-o quando espirrar:
Porque ele é bem malandrinho,
Só o faz para azucrinar.

Falo bravo com meu garoto,
Bato nele quando espirra
Pois só assim toma gosto
Por pimenta e não faz birra
(*Idem*, p. 49).

Essa cantiga de ninar era, como nos informa Gardner em uma nota, uma paródia de um poema chamado “Speak Gently” de autoria não definida, cujas estrofes eram:

Fale suavemente! É de longe tão melhor
Dominar pelo amor que pelo medo;
Fale com brandura; não deixe que palavras duras
Destruam o bem que poderia ser feito.

Fale suavemente! É baixinho que o amor sussurra
Os votos que vêm unir coração a coração;
E suavemente as inflexões da Amizade fluem;
É sempre branda a voz da afeição.
(*Idem*, p. 279).

Podemos considerar que essa paródia de Carroll, ao colocar com todas as palavras a violência destinada às crianças, indica uma hipocrisia de pessoas que apreciavam poemas que “pregavam” atitudes carinhosas na relação com os pequenos, mas que, na prática, tratavam-nos com violência.¹⁷ Seria, de certa forma, a revelação de uma canção coerente com as práticas, por mais absurda que possa soar.

A duquesa, com suas características exageradas de representação dos adultos, reaparece em um episódio posterior, em que revela uma atitude dos adultos de gostar de “achar moral nas coisas”:

A essa altura, esquecera por completo a Duquesa, e teve um ligeiro sobressalto ao ouvir-lhe a voz junto ao ouvido. “Você está pensando em alguma coisa, minha cara, e isso a faz esquecer de falar. Neste instante não posso lhe dizer qual é a moral disso, mas vou me lembrar daqui a pouquinho.”

“Talvez não tenha nenhuma”, Alice atreveu-se a observar. “Ora, vamos criança!” disse a Duquesa. “*Tudo tem uma moral, é questão de saber encontrá-la.*” E enquanto falava se achegou mais a Alice.

[...]

“O jogo está bem melhor agora”, disse, para alimentar um pouco a conversa.

“É mesmo”, concordou a Duquesa, “e a moral disso é... ‘Oh, é o amor, é o amor que faz o mundo girar.’”

“Alguém disse”, Alice murmurou, “que ele gira quando cada um trata do que é da sua conta.”

“Ah, bem! O significado é quase o mesmo”, disse a Duquesa, fincando o queixinho pontudo no ombro de Alice enquanto acrescentava: “e a moral *disto* é... ‘Cuide do sentido, que os sons cuidarão de si’”.

“*Como gosta de achar moral nas coisas!*” Alice pensou consigo mesma (*Idem*, pp. 71-72, ênfase minha).

Além de gostar de achar moral nas coisas, os adultos retratados por Carroll gostam de dar ordens, imagem que se assemelha à da fada retratada pelo autor, ainda jovem, no seu poema “My Fairy” (Minha fada), citado no primeiro capítulo. Nos trechos que se seguem podemos ver as reflexões de Alice a esse respeito:

¹⁷ Vale mencionar que essa representação de criança comentada é referente àquelas crianças pertencentes a classes sociais privilegiadas (como Alice Liddell), uma vez que as crianças pobres, muitas vezes, não compartilhavam dessa noção de infância, pois trabalhavam (e morriam) nas fábricas inglesas (lembramos que o período vitoriano é marcado pela consolidação da Revolução Industrial).

“Todo mundo aqui diz ‘vamos!’”, pensou Alice enquanto seguia devagar. “Nunca recebi tanta ordem em toda a minha vida, nunca!” (*Idem*, p. 75).

“Como as criaturas dão ordens à gente e nos fazem decorar lições!” pensou Alice. “É como se eu estivesse na escola neste momento.” (*Idem*, p. 84).

Outro episódio relacionado a esse tema aparece no começo do livro, quando o Coelho Branco confunde Alice com sua criada Mary Ann e lhe ordena, com voz irritada, que busque um par de luvas e um leque. Alice, amedrontada com a situação súbita, segue as ordens que recebera; mais tarde, porém, ela pensa: “‘Como parece esquisito’, disse Alice consigo mesma, ‘receber incumbências de um coelho! Logo, logo a Dinah vai estar me dando ordens!’” (*Idem*, p. 30).

O contraste entre esse personagem, o Coelho Branco, e Alice é, aliás, um exemplo mais específico para se observar as imagens de “adulto” e de “criança” retratadas por Carroll. O Coelho Branco, desde o começo, está correndo, reclamando que está atrasado e com medo das consequências que esse atraso pode gerar (medo de a Rainha de Copas mandar lhe cortarem a cabeça); depois, no momento em que aparece o cortejo da Rainha, o Coelho Branco é reconhecido por Alice entre os convidados, ele “falava depressa, nervosamente, sorria de tudo que era dito...” (*Idem*, p. 64). Já Alice vai enfrentando os desafios desse “país das maravilhas”, procurando entender o seu funcionamento (que é diferente da lógica à qual ela está “acostumada”), procurando entender quem é ela nesse mundo,¹⁸ procurando se relacionar com as criaturas que encontra (ainda que essas figuras sejam violentas com ela), até o seu “ato de rebeldia”¹⁹ no último capítulo do livro, “O depoimento de Alice”, quando a menina discorda dos procedimentos “absurdos” adotados no julgamento em curso, não demonstra medo da Rainha e se recusa a obedecer as ordens recebidas. Como revela Gardner em uma nota, o próprio Lewis Carroll chegou a fazer uma comparação entre esses personagens, em seu artigo “Alice on the Stage” ele escreveu:

E o Coelho Branco, que dizer dele? Foi moldado nas linhas de “Alice” ou concebido como um contraste? Como um contraste, nitidamente. Onde nela há “juventude”, “audácia”, “vigor” e “pronta determinação”, veja nele “idoso”, “tímido”, “fraco” e “nervosamente indeciso”, e perceberá *alguma coisa* do que pretendi que fosse. Penso que o Coelho

¹⁸ Tratarei melhor sobre a questão da identidade de Alice na próxima (e última) seção.

¹⁹ Essa expressão é usada pela professora do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP, Sandra Vasconcelos, em uma entrevista que dá sobre *Alice* ao programa “Literatura Fundamental”, da UNIVESP. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zSAyjwWT384>; acesso 13/10/2017)

Branco devia usar óculos. Tenho certeza de que sua voz devia vibrar e seus joelhos tremerem, e todo o seu aspecto sugere total pusilanimidade (*Idem*, p. 263, ênfase do autor).

Ainda que seja possível apontar esse contraste entre a representação idealizada das crianças (ilustrada pela figura de Alice) e a representação negativa dos adultos (ilustrada pelas criaturas com quem Alice se relaciona e, para dar destaque a um exemplo mais específico, pela figura do Coelho Branco), essa criança de Carroll já parece possuir algumas marcas do tratamento que recebe. Podemos apontar, como exemplo, momentos em que Alice adota uma postura desagradável (ou até agressiva) em relação às criaturas ou momentos em que ela revela ter introjetado práticas de autopunição ou rigor consigo própria.

Em relação ao primeiro tema, podemos citar o episódio em que o bebê da Duquesa, que estava no colo de Alice, transforma-se em um porco e a garota reflete sobre esse acontecimento: “‘Se tivesse crescido’, disse ela para si mesma, ‘teria sido uma criança horrorosa; mas como porco é bem jeitosinho, eu acho’. E começou a pensar sobre outras crianças que conhecia que ficariam muito bem como porcos [...]” (*Idem*, p. 51). Como Carroll parecia defender uma visão idealizada de infância, tema discutido no primeiro capítulo, é pouco provável que esse tipo de atitude revele uma condição “natural” das crianças, que podem também cometer atos desagradáveis ou cruéis. O que parece mais provável é que Carroll esteja retratando que, naquela idade, a criança já teria sido “corrompida” pelas condições em que vive, pelo tratamento que recebe, e estaria refletindo, nessas atitudes, as ações dos adultos.²⁰

Já sobre o segundo tema, a introjeção das regras, podemos citar dois episódios em que Alice reflete consigo mesma, repreendendo-se e um episódio em que essa repreensão é dirigida a outra pessoa. Os dois primeiros são estes:

“Vamos, não adianta chorar assim!” disse Alice para si mesma, num tom um tanto áspero. “Eu a aconselho a parar já!” Em geral dava

²⁰ Um exemplo de retrato diferente de infância, que escapa à idealização – tanto das crianças enquanto seres “angelicais”, “inocentes”, quanto do próprio período da infância ser uma “época de ouro”, com lembranças necessariamente felizes –, pode ser encontrado no filme *Cría Cuervos* (1976), do diretor espanhol Carlos Saura. Nesse filme, a protagonista, uma criança, acredita que possui um veneno (que, na realidade, era apenas bicarbonato de sódio) com o qual teria o poder de decidir sobre a vida e a morte das pessoas com quem convive. Essa relação “ingênua” entre as crianças e a morte também aparece várias vezes, em forma de piadas, no livro de Alice (como, logo no começo, quando a menina imagina que, depois da longa queda na toca do coelho, ela passaria a ser corajosa e não diria “nadinha” na sua casa, mesmo se caísse do topo de um telhado, e o narrador acrescenta entre parênteses “o que muito provavelmente era verdade” (CARROLL, [1865] 2013, p. 10)). Além disso, há a relação, também ingênua, de Alice com o frasco de veneno, que será discutida a seguir.

conselhos muito bons para si mesma (embora raramente os seguisse), repreendendo-se de vez em quando tão severamente que ficava com lágrimas nos olhos; certa vez teve a ideia de esbofetear as próprias orelhas por ter trapaceado num jogo de croqué que estava jogando contra si mesma, pois essa curiosa criança gostava muito de fingir ser duas pessoas. “Mas agora”, pensou a pobre Alice, “não adianta fingir ser duas pessoas! Ora, mal sobra alguma coisa de mim para fazer *uma* pessoa apresentável!” (*Idem*, p. 14).

Era muito fácil dizer “Beba-me”, mas a ajuizada pequena Alice não iria fazer isso assim às pressas. “Não, primeiro vou olhar”, disse, “e ver se está escrito ‘veneno’ ou não”; pois lera muitas historinhas divertidas sobre crianças que tinham ficado queimadas e sido comidas por animais selvagens e outras coisas desagradáveis, tudo porque não se lembrava das regrinhas simples que seus amigos lhes haviam ensinado: que um atizador em brasa acaba queimando sua mão se você insistir em segurá-lo por muito tempo; quando você corta o dedo muito fundo com uma faca, geralmente sai sangue; e ela nunca esquecerá que, se você bebe muito de uma garrafa em que está escrito “veneno”, é quase certo que vai se sentir mal, mais cedo ou mais tarde (*Idem*, p. 13).

Nesses dois episódios, é possível compreender que há a introjeção de certas práticas de autopunição, mas que essa introjeção não é “completa”. O tom de humor do primeiro trecho é criado por uma representação de certa “resistência” de Alice à mudança “real” de comportamento pela adoção desse rigor, já que, apesar de ser dura consigo mesma e se dar muitos bons conselhos, a menina não os segue, isto é, essas atitudes não são eficientes, são superficiais (ou, de outra forma, não houve, de fato, uma “educação moral” nesse caso). Na outra passagem o riso é provocado pela ingenuidade de Alice, que transforma as “regrinhas simples” das “historinhas divertidas” em generalizações absurdas (como achar que é seguro beber de um frasco desconhecido apenas por não estar escrito veneno no rótulo) ou na não generalização de um caso facilmente generalizável (como saber que quando se faz um corte profundo no dedo com uma faca, geralmente sai sangue, sendo que qualquer corte, feito por qualquer objeto, quando profundo, pode provocar sangramento).

O episódio em que essa “repressão” é dirigida a outro é o seguinte:

“Tome um pouco de vinho”, disse a Lebre de Março num tom animador. Alice correu os olhos pela mesa toda, mas ali não havia nada além de chá.

“Não vejo nenhum vinho”, observou.

“Não há nenhum”, confirmou a Lebre de Março.

“*Então não foi muito polido da sua parte oferecer*”, irritou-se Alice.

“Não foi muito polido da sua parte sentar-se sem ser convidada”, retrucou a Lebre de Março.

“Não sabia que a mesa era sua”, declarou Alice; “está posta para muito mais do que três pessoas.”

“Seu cabelo está precisando de um corte”, disse o Chapeleiro. Fazia

algum tempo que olhava para Alice com muita curiosidade, e essas foram suas primeiras palavras.

“*Devia aprender a não fazer comentários pessoais*”, disse Alice com alguma *severidade*; “*é muito indelicado*” (*Idem*, p. 54, ênfase minha).

Nesse episódio, as atitudes de Alice (de irritar-se com o tratamento da Lebre de Março ao lhe oferecer algo que não possuía, bem como de dizer com “alguma severidade” ao Chapeleiro que é indelicado fazer comentários pessoais) podem gerar um questionamento: teria havido, realmente, uma introjeção de práticas que “maculariam” a pureza das crianças? Ou a resposta de Alice demonstra que a garota não se submete a esse tratamento desigual? Um tratamento em que a criança é vista não como alguém que merece ser respeitada, mas sim como alguém para quem se pode dirigir comentários despropositados, como “promessas” que não podem ser cumpridas ou ofensas gratuitas? Parece que, nesse universo de Carroll, quando as criaturas (os adultos?) não estão sendo grosseiras ou dando ordens, elas estão agindo de forma “maluca”,²¹ despropositada, agindo de uma forma diferente do que cobram das crianças.

Nesta seção, procurei destacar alguns episódios em que Carroll, por meio do riso e do *nonsense*, critica o tratamento e a literatura – marcados por um tom moralizante e até agressivo – que eram dedicados às crianças, as quais, por sua vez, eram idealizadas pelo autor, eram consideradas puras, ainda que já pudessem demonstrar “máculas” pelo tratamento que recebiam. No entanto, é possível dizer que em *Alice* a (educação) moral é realmente colocada de lado, como muito se tem afirmado? Como já mencionado, acredito que não, que a moral ainda está presente no livro, mas de uma forma mais “complexa”, uma forma em que não é vinculada ao afeto do medo, mas sim ao do desamparo, e esse é o ponto que diferenciaria Carroll dos outros autores de livros infantis. Vejamos, enfim, que aspectos da narrativa podem suscitar (ou não) essa leitura.

²¹ O Chapeleiro e a Lebre podem ser considerados como os maiores representantes da “loucura” no livro (ainda que lá todos sejam loucos, como diz o Gato à Alice). De acordo com o que diz Gardner em uma nota: “As expressões ‘louco como um chapeleiro’ e ‘louco como uma lebre de março’ eram comuns no tempo em que Carroll escreveu, e evidentemente foi por isso que criou os dois personagens” (CARROLL, [1865] 2013, p. 281). Gardner ainda procura explicar a origem dessas expressões: na época de Carroll, era comum que os chapeleiros “enlouquecessem” devido ao uso de mercúrio que faziam durante a produção de chapéus e havia uma crença popular de que as lebres machos ficavam enlouquecidas durante o período do cio em março.

3.3 Alice desamparada?

Quando abordei a experiência do desamparo no segundo capítulo da monografia, de acordo com algumas reflexões de Sigmund Freud, destaquei que, ainda que seja relacionada, em sua origem, a um inacabamento do recém-nascido e sua dependência do outro, essa experiência não deveria ser encarada como um estado de impotência a ser superado, mas sim como uma condição de vulnerabilidade que, quando afirmada, permitiria a existência de uma “subjetividade aberta”. Essa subjetividade aberta, no entanto, vai além de uma procura pelo amparo do outro: nessa abertura à alteridade não haveria uma ideia forte de identidade (que apenas seria confirmada ou afirmada na relação com o outro), mas haveria a possibilidade de “infinitas formas de manifestação do Ser” (ROCHA, 1999, p. 341) e haveria a possibilidade de ultrapassar um limite fixo entre o que é possível ou impossível. Essa postura diante da vulnerabilidade propiciaria, além de uma atualização das formas de agir, uma maneira de emancipação tanto da ideia de uma autossuficiência, quanto de sujeição a figuras de autoridade ou a crenças providenciais ou ainda, se quisermos recuperar também as reflexões de Reboul, propiciaria uma educação moral “emancipadora”, um passo na direção da superação do infantilismo, do tornar-se adulto. Nesta seção, procuro refletir mais diretamente sobre a questão proposta como norte para este trabalho: *em que medida é possível compreender o desamparo como o afeto afirmado em Alice no País das Maravilhas?*

Quando Alice cai sozinha no país das maravilhas, ela não sabe o que pode esperar desse lugar, das criaturas que habitam nele e, após experimentar transformações em seu corpo pela ingestão de certos alimentos, tampouco sabe o que esperar de si mesma. Podemos entender que Alice está em uma condição na qual não possui recursos, não possui amparo, nem de pessoas conhecidas (da sua família, por exemplo), nem dos conhecimentos que já possui sobre o funcionamento do “seu mundo”, já que, no país das maravilhas, as coisas não possuem a mesma lógica a que a garota está habituada: os alimentos podem alterar o tamanho de quem os ingere, animais podem falar, há um gato que fica invisível aos poucos, o tempo pode parar, apenas para citar alguns exemplos. Alice parece estar desamparada nessas condições, mas só isso é o suficiente para dizer que o desamparo é afirmado no livro?

É possível apontar passagens em que essas condições parecem não ser suficientes para sustentar a afirmação do desamparo: logo no início do livro, o narrador afirma que “Alice estava tão desesperada que se sentia disposta a pedir ajuda a qualquer um” (*Idem*,

p. 17). Vimos que afirmar o desamparo seria ir além de apenas procurar pelo amparo do outro (seja esse outro uma figura de autoridade, seja uma crença providencial com a promessa de um paraíso...). Há também episódios em que Alice chora (até mesmo chegando a formar a conhecida “lagoa de lágrimas”, título do segundo capítulo do livro): quando não consegue ajustar o seu tamanho de um modo que lhe permita passar pela porta de acesso ao jardim que pretende chegar, ou quando a garota se lembra de sua gatinha Dinah e, imaginando se vai voltar a se encontrar com ela, começa “a chorar de novo, sentindo-se muito sozinha e acabrunhada” (*Idem*, p. 29).

Embora haja elementos na narrativa que pareçam, em um primeiro olhar, contrariar a ideia de que o desamparo é afirmado em *Alice*, acredito que Carroll ultrapassa esse ponto. Ainda que Alice esteja “desesperada”, procurando amparo, quando se encontra com as criaturas, ela não procura afirmar sua identidade e não parece acreditar que agir da forma que já estava acostumada lhe ajudará nesse mundo; além disso, mesmo que, em um primeiro momento, ela se sujeite às arbitrariedades e grosserias de algumas criaturas, as atitudes de Alice nunca são completamente submissas, inquestionadas, e a “aceitação parcial” termina por se desfazer no seu ato explícito de recusa à autoridade, no episódio do julgamento, quando ela realiza o “ato de rebeldia” comentado anteriormente. O choro de Alice foi uma suspensão momentânea que não a impediu de agir, não a levou a uma limitação de sua possibilidade de resposta, a uma resignação. A garota passa por momentos de angústia, por uma inquietação, mas que a levam a caminhar na procura de novas saídas.

Além desses pontos em que parece que Carroll coloca a afirmação do desamparo no horizonte de Alice, há dois últimos aspectos, que até já foram mencionados, mas que acho interessante destacar: a fluidez da identidade e do limite entre o possível e o impossível.

Em vários momentos da narrativa, acontece uma “naturalização” do que antes era impossível, o que provoca reflexões na protagonista sobre o limite entre o possível e o impossível, vejamos três episódios do livro sobre isso:

[...] [D]e repente, um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela. Não havia nada de *tão* extraordinário nisso; nem Alice achou assim *tão* esquisito ouvir o Coelho dizer consigo mesmo “Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o Coelho *tirar um relógio do bolso do colete* e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto

antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca. (*Idem*, p. 9, ênfase do autor)

Pois, vejam bem, havia acontecido tanta coisa esquisita ultimamente que Alice tinha começado a pensar que raríssimas coisas eram realmente impossíveis. (*Idem*, p. 12)

Comeu um pedacinho [de bolo], e disse para si mesma, aflita, “Para cima ou para baixo? Para cima ou para baixo?”, com a mão sobre a cabeça para sentir em que direção estava indo, ficando muito surpresa ao verificar que continuava do mesmo tamanho: não há dúvida de que isso geralmente acontece quando se come bolo, mas Alice tinha se acostumado tanto a esperar só coisas esquisitas acontecerem que lhe parecia muito sem graça e maçante que a vida seguisse da maneira habitual (*Idem*, p. 14).

No primeiro episódio, vemos que Alice se espanta ao ver o Coelho tirar o relógio do bolso, mas ela tinha achado natural ver o Coelho correndo e falando que estava atrasado, só “mais tarde”, quando pensa sobre os acontecimentos, que lhe ocorre que deveria ter ficado espantada desde o início, ainda que tivesse achado tudo natural naquela hora. No segundo trecho, vemos que os limites entre o possível e o impossível já foram abalados e Alice começa a pensar que “raríssimas” coisas seriam impossíveis no país das maravilhas. Esse rompimento dos limites é levado às últimas consequências quando Alice se acostuma a esperar “coisas esquisitas” e se aborrece quando nada diferente do que estava acostumada antes acontece ao comer um pedaço de bolo. É claro que seria exagero equiparar esses elementos da narrativa às reflexões de Freud sobre o desamparo, mas talvez seja possível dizer que o que acontece no livro é uma maneira de ilustrar que, quando assumimos a nossa vulnerabilidade, o nosso desconhecimento de como responder, nós nos abrimos a outras formas de nos manifestarmos, e o que poderia ser impensável, impossível, pode passar a ser uma possibilidade, uma nova maneira de agir, uma nova maneira de ser. Vejamos, para terminar, uma questão diretamente relacionada à nova maneira de ser: a instabilidade da identidade de Alice.

Durante a narrativa, Alice muda de tamanho em 12 ocasiões, o que incita vários episódios em que a garota questiona a sua identidade, como este em que Alice se coloca, explicitamente, tal questão: “Afinal de contas quem sou eu? Ah, *este* é o grande enigma” (*Idem*, pp. 17-18, ênfase do autor). Logo em seguida a essa indagação, pensando que

poderia ter sido trocada por alguma outra criança, Alice pensa o que faria se tivesse se “transformado” em sua amiga Mabel:²²

Não, minha decisão está tomada; se sou a Mabel, vou ficar aqui! Não vai adiantar nada eles encostarem suas cabeças no chão e pedirem “Volte para cá, querida!” Vou simplesmente olhar para cima e dizer “Então quem sou eu? Primeiro me digam; aí, se eu gostar de ser essa pessoa, eu subo; senão, fico aqui embaixo até ser alguma outra pessoa” (*Idem*, p. 19).

A questão de sua identidade parece mais incômoda ainda quando Alice encontra com a Lagarta, que a indaga e a contesta a esse respeito, mas para quem a garota não consegue encontrar nenhuma resposta:

A Lagarta e Alice ficaram olhando uma para outra algum tempo em silêncio. Finalmente a Lagarta tirou o narguilé da boca e se dirigiu a ela numa voz lânguida, sonolenta.

“Quem é *você*?”²³ perguntou a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu *era* quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.”

“Que quer dizer com isso?” esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”

“Receio não poder *me*²⁴ explicar”, respondeu Alice, “porque não sou eu mesma, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta.

“Receio não poder ser mais clara”, Alice respondeu com muita polidez, “pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador.”

“Não é”, disse a Lagarta [...] (*Idem*, p. 38).

Depois desse diálogo, a Lagarta afirma que as mudanças não a perturbam e, quando Alice está indo embora, a Lagarta pede para a menina que volte, pois ela tem “uma coisa importante para dizer” (*Idem*, p. 39) e, quando Alice se aproxima, ela lhe diz

²² Há um filme de animação do diretor japonês Hayao Miyazaki intitulado *A viagem de Chihiro* (2001) que possui inspirações de *Alice* (assim como outros filmes desse mesmo diretor); a protagonista também se encontra “desamparada” em uma aventura insólita (só que no reino dos espíritos) e a sua identidade também é colocada em questão com um aspecto em particular, a relação da identidade com o nome (lembrando que essa questão aparece no segundo livro de *Alice*, em sua conversa com Humpty Dumpty): Chihiro tem o seu nome roubado, o que representa uma morte simbólica de seu passado, que só poderá ser continuado caso a garota consiga recuperar seu nome verdadeiro.

²³ Na animação dos livros de *Alice* feita pela Disney em 1951, na cena do encontro com a Lagarta, a pergunta “Quem é você?” é “corporificada” na forma de letras de fumaça (whO aRe yoU?), que são lançadas sobre a garota fazendo-a engasgar, o que, de alguma forma, representa a força de uma pergunta dessas naquelas condições.

²⁴ Esse trecho em inglês pode evidenciar o jogo de palavras não tão claro na tradução para o português: “What do you mean by that?” said the Caterpillar sternly. “Explain yourself!” “I can’t explain *myself*, I’m afraid, Sir,” said Alice, “because I’m not *myself*, you see.” “I don’t see”, said the Caterpillar (CARROLL, [1865] 2015, p. 43).

“Controle-se”. Alice, engolindo a raiva, pergunta “Isso é tudo?”. Pode parecer pouca coisa (e até irritante) esse “Conselho de uma Lagarta” (esse é o título do capítulo), mas, depois disso, a Lagarta acrescenta uma informação, sumindo logo em seguida: um lado de determinado cogumelo a fará crescer e o outro a fará diminuir. Como o cogumelo era perfeitamente redondo, Alice fica em dúvida sobre como resolver a questão de qual lado faria o quê, mas depois de pensar um pouco, a garota toma uma atitude: ela “esticou o máximo que podia os braços em volta dele [do cogumelo] e quebrou um pedacinho da borda com cada mão” (*Idem*, p. 42), depois experimentou um pouco de cada pedaço para descobrir o efeito que causaria. Essa ação de Alice sugere uma coragem da menina de agir mesmo sobre um fundo de incerteza, a coragem de abandonar uma fixação às possibilidades às quais estava acostumada anteriormente. E, ainda que possa parecer absurda (e até engraçada) a saída que Alice encontrou, no final, essa ideia funcionou e Alice passou a poder “controlar-se”, passou a saber lidar com a sua anterior desmesura, o que lhe possibilitou, a partir desse momento, uma maior adequação em sua capacidade de reações. Dessa forma, talvez *Alice* nos ajude a lembrar de caminhar em direção ao impossível quando queremos uma mudança. Terminemos, enfim, com uma citação de Vladimir Safatle a respeito dessa lembrança que a arte pode nos proporcionar:

Mas ouve-se desde sempre que voar é impossível. Desde crianças tentamos e desde crianças descobrimos a nossa impotência. Mesmo que nem todo mundo saiba que talvez a única função real da arte seja exatamente esta, nos fazer passar da impotência ao impossível. Nos lembrar que o impossível é apenas o regime de existência do que não poderia se apresentar no interior da situação em que estamos, embora não deixe de produzir efeitos como qualquer outra coisa existente. O impossível é o lugar para onde não cansamos de andar, mais de uma vez, quando queremos mudar de situação. Tudo que realmente amamos foi um dia impossível” (SAFATLE, 2015, p. 44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta monografia propus uma leitura do livro *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* considerando a postura que seu autor, Lewis Carroll, adotou ao supostamente recusar um vínculo estrito entre os livros infantis e a educação moral. Procurei refletir sobre a moral de uma forma mais ampla, relacionando-a ao conceito de desamparo e a suas articulações, da forma como foi proposto por Sigmund Freud. Tendo isso em vista, considerei elementos da estrutura narrativa de *Alice* que me ajudassem a compreender o desamparo como um afeto afirmado nesse livro.

Antes de encerrar esta monografia, gostaria de abrir um parêntese. Um dos riscos que podem prejudicar as pesquisas sobre textos literários é utilizar o texto como um pretexto para apresentação de conceitos. Na psicanálise há outro risco semelhante, o de o pesquisador aplicar seus conceitos ou métodos, “psicanalizando” personagens ou os próprios autores. Espero que tenha conseguido “escapar” dessas práticas, que tenha conseguido usar a teoria como sustentação na discussão de minha hipótese de leitura, com um respeito tanto à obra quanto às discussões teóricas.

Também espero, enfim, que, com os exemplos abordados de *Alice*, tenha conseguido sustentar a minha ideia de que Carroll não escreveu um livro diferente apenas por não usar um tom moralizador e até criticar esse tom, por meio do humor e da ironia. O livro é diferente, na minha opinião, por envolver a afirmação do afeto do desamparo, e isso pode ser visto até como uma forma de educação moral por meio da literatura infantil, mas uma educação diferente, talvez mais interessante: essa educação não levaria a uma sujeição irrefletida a qualquer tipo de autoridade, mas, pelo contrário, abriria os sujeitos a novas formas de agir e de ser.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Lauro Maia. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- BIRMAN, Joel. A Dádiva e o Outro: Sobre o Conceito de Desamparo no Discurso Freudiano. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 9 (2), pp. 9-30, 1999.
- BRAGA, Pedro. *Leitura política e filosófica de Alice no País das Maravilhas e no País do Espelho*. Chiado Editora, 2015.
- CARROLL, Lewis. *Alice: Aventuras de Alice no País das Maravilhas; & Através do Espelho*; ilustrações originais John Tenniel; introdução e notas de Martin Gardner; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. – 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, [1865] 2013.
- _____. *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*. New York: Barnes & Noble, [1865] 2015.
- CHESTERTON, Gilbert Keith. Considerando todas as coisas. Trad. Mateus Leme. Campinas: Ecclesiae, [1908] 2013.
- COHEN, Morton N. *Lewis Carroll: uma biografia*. Trad. Raffaella de Filippis. Rio de Janeiro: Record, [1995] 1998.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Aurélio Buarque de Holanda; Marina Baird Ferreira; Margarida dos Anjos (cord.). 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. *Obras Completas*, v.17. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, [1927] 2014.
- _____. *O mal-estar na Civilização*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, [1930] 2011.
- _____. *Compêndio da psicanálise*. Trad. Renato Zwick; rev. técnica e apresentação Noemi Moritz Kon; ensaio biobibliográfico Paulo Endo e Edson Sousa. Porto Alegre: L&PM, [1940] 2017.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, [1991] 2010.
- MANGUEL, Alberto. Como Pinóquio aprendeu a ler. *À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, [2006] 2009.
- MEDEIROS, Sérgio. Sonhos e devaneios de um doente de coração. *In: CARROLL, Lewis. Algumas Aventuras de Silvia e Bruno*. Coautoria de Sérgio Medeiros. São Paulo: Iluminuras, 1997.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Ed. Nacional: EDUSP, [1971] 1974.

ROCHA, Zeferino. Desamparo e metapsicologia. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 26, n.86, pp. 331-346, 1999.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SEVCENKO, Nicolau. O país das maravilhas e o Reino das Marmotas. In: CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Nicolau Sevcenko. São Paulo: Cosac Naify, 3ª ed., 2015.

SOUSA, Edson & ENDO, Paulo. *Sigmund Freud: ciência, arte e política*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. “Itinerário para uma leitura de Freud”. In: FREUD, Sigmund. *Compêndio da psicanálise*. Trad. Renato Zwick; rev. técnica e apresentação Noemi Moritz Kon; ensaio biobibliográfico Paulo Endo e Edson Sousa. Porto Alegre: L&PM, [1940] 2017.