

O QUE APRENDEMOS COM ALICE:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA DE FICÇÃO LITERÁRIA

What We Learn from Alice: Considerations on the Reading of Fiction

DOI: [10.14393/LL63-v35n1a2019-4](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n1a2019-4)

Cynthia Beatrice Costa *

RESUMO: O presente artigo trata de como a leitura de literatura de ficção pode constituir uma experiência de aprendizado para o leitor – um aprendizado que nem é instrucional, nem deve ser confundido com autoajuda. Parte-se da hipótese de que, no contato com a “arte verbal” (LOPES, 2012, p. 1), o leitor pode expandir a mente (SPOLSKY, 2015a), adquirir novos conhecimentos (GREEN, 2010) e aprender sobre emoções (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2012; NIKOLAJEVA, 2014; SUIHKONEN, 2016). Baseia-se, principalmente, nos recentes estudos cognitivos da literatura, que abordam o texto literário de ficção do ponto de vista dos processos mentais que podem se desdobrar a partir de sua leitura. Para ilustrar esses possíveis processos de aprendizado, são examinados teoricamente trechos dos contos *Aventuras de Alice no país das maravilhas* e *Através do espelho e o que Alice encontrou lá*, de Lewis Carroll, em tradução de Sebastião Uchoa Leite (1980).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e aprendizado. Estudos cognitivos. Alice no país das maravilhas. Lewis Carroll.

ABSTRACT: This article addresses the question of how the reading of fiction can be a learning experience for the reader – a kind of learning that is neither instructional nor should be confused with self-help. The hypothesis is that, in contact with “verbal art” (LOPES, 2012, p. 1), readers may broaden their mind (SPOLSKY, 2015a), acquire new knowledge (GREEN, 2010), and learn about emotions (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2012; NIKOLAJEVA, 2014; SUIHKONEN, 2016). The argument is mainly based on recent cognitive literary studies, which approach mental processes that may emerge from the reading of fiction. Excerpts from *Alice’s Adventures in Wonderland* and *Alice Through the Looking Glass and what she found there*, by Lewis Carroll, in translation by Sebastião Uchoa Leite (1980), are theoretically examined in order to illustrate possible learning processes.

KEYWORDS: Literature and learning. Cognitive literary studies. Alice in Wonderland. Lewis Carroll.

* Graduada em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (2002). Mestre em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (2016), com período sanduíche na Universidade de Yale. É professora adjunta do curso de Tradução da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), além de atuar nos programas de pós-graduação em Estudos Literários da UFU e de Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina (PGET – UFSC).

“De que serve um livro – pensou Alice – sem figuras nem diálogos?”
Aventuras de Alice no país das maravilhas,
em tradução de Sebastião Uchoa Leite (1980, p. 41)

A utilidade da leitura de ficção literária¹ é, com frequência, subestimada ou relegada a benefícios coadjuvantes, como o ganho de vocabulário, o entendimento de determinado momento sócio-histórico e a autoajuda. Na contrapartida da visão de que essa leitura serviria para complementar experiências e conhecimentos já obtidos de outras formas, este texto trabalha com a hipótese de que, no contato com a obra literária de ficção, é possível aprender coisas novas.

Se exige esforço mental, está claro que ler literatura de ficção é, no mínimo, estimulante, ou proveitoso do ponto de vista cognitivo. Harold Bloom (2001, p. 17) afirma: “Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria”. Nesse mesmo texto, e da maneira controversa que caracteriza toda a obra crítica do acadêmico estadunidense, Bloom advoga por um prazer pessoal da leitura e apresenta dúvidas no que diz respeito à relação entre leitura e bem-estar social. Escreve ele:

Sem dúvida, o prazer da leitura é pessoal, não social. Não se consegue melhorar – diretamente – as condições de vida de alguém apenas tornando-o um leitor mais competente. Sou crítico com relação à expectativa tradicional de que o bem-estar social possa ser promovido a partir do aumento da capacidade de imaginação das pessoas, e desconfio de qualquer argumentação que associe o prazer da leitura solitária ao bem público. (BLOOM, 2001, p. 18)

Utilidade privada e utilidade pública não necessariamente coincidem, como insinua Bloom. Pode-se argumentar, porém, que o fato de a leitura solitária ocorrer por prazer e interesse individual não exclui a possibilidade de ela influenciar, em última instância, o bem comum. A cadeia de eventos que liga uma coisa à outra não é, por certo, óbvia. Contudo, tem sido investigada pelos estudos cognitivos da literatura por meio do levantamento de hipóteses que relacionam a leitura de ficção à aquisição, por parte do leitor, de maior competência emocional (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2012; NIKOLAJEVA, 2014). Spolsky elucubra sobre a

¹ É relevante destacar que literatura e ficção não são a mesma coisa. Há textos literários de não ficção, assim como há ficções não literárias, como livros produzidos em série com o propósito de venda fácil (GREEN, 2010, p. 350).

capacidade que obras de arte em geral, e ficção literária em particular, desde que consumidas “em grandes doses”, teriam de “fornecer a energia necessária para incitar uma comunidade a superar seu modo habitual de pensar”² (2015a, p. 36).

Fundamentalmente interdisciplinar, a crítica literária de cunho cognitivo – ou a poética cognitiva, como nomeiam Tsur (1992) e Stockwell (2002) – tem origem em variadas áreas do conhecimento, como a linguística, a neurociência, a psicologia, a filosofia e a fisiologia (ZUNSHINE, 2015) e dialoga com a longa tradição de relacionar a arte à imaginação, às emoções e a questões existenciais, tradição essa construída a partir de Platão e Aristóteles, passando por Spinoza e Tolstói, até chegar ao século XX com Sartre e Heidegger, entre tantos outros pensadores.

No âmbito dos estudos cognitivos, o foco na tríade autor-texto-leitor é acrescido do elemento contexto, como em outras vertentes de estudos literários, mas considerando também o aspecto mental tanto da concepção da obra quanto de sua leitura (LAUER, 2009; STOCKWELL, 2002). Esta última pode ser vista como a fusão resultante do contato da mente do leitor (já dotada de um repertório) com o texto (SUIHKONEN, 2016, p. 32) ou, alternativamente, como o processo de chegada a um sentido que seja aceitável para aquele determinado leitor. A aceitabilidade do sentido, por sua vez, teria relação com fatores variados, individuais e coletivos, pois o contexto deve ser considerado; é por isso, por exemplo, que leitores de uma mesma comunidade – entendida, aqui, como contexto temporal e sociocultural – tendem a concordar com possíveis interpretações de uma mesma obra (STOCKWELL, 2002, p. 8).

Não se trata apenas de entender como textos são produzidos e processados, mas também como exercitam alguns aspectos supostamente universais da cognição, entre os quais se citam a percepção, a memória, a atenção, a resolução de problemas, a linguagem, o raciocínio e a imaginação (TSUR, 1992) – e é nessa perspectiva que entra a especificidade da ficção. Ao nos incitar a imaginar, estabelecer suposições e decifrar emoções, a ficção seria capaz: de exercitar e expandir a mente, aprimorando a nossa capacidade adaptativa (SPOLSKY, 2015a); de gerar novos conhecimentos (GREEN, 2010); e de ensinar emoções (KÜMMERLING-

² Fiz esta e outras traduções de citações ao longo do artigo. “[...] if they [works of art] come in large enough doses [...] they provide the energy needed to spur a community to overcome habitual ways of thinking”.

MEIBAUER, 2012; NIKOLAJEVA, 2014; SUIHKONEN, 2016), entre outros possíveis ganhos investigados por críticos cognitivistas.

A presente discussão baseia-se nessas hipóteses para tentar demonstrar como a leitura de ficção literária pode ser útil ao constituir uma experiência de aprendizado para o leitor. De modo a exemplificar essa utilidade da leitura do texto ficcional, foram escolhidos trechos de *Aventuras de Alice no país das maravilhas* (*Alice's Adventures in Wonderland*, 1865) e *Através do espelho e o que Alice encontrou lá* (*Alice Through the Looking-Glass*, 1872), do inglês Lewis Carroll (1832-1898), na tradução de Sebastião Uchoa Leite (1980). Os dois contos clássicos têm sido lidos por crianças e adultos e estudados academicamente sob vieses diversos, do narratológico ao psicanalítico, do político ao lógico-matemático.

O artigo está dividido em duas partes: na primeira, são elencadas hipóteses a respeito de possíveis aprendizados advindos da leitura de ficção literária; já a segunda foca-se no exemplo dos contos carrollianos e em como esses aprendizados poderiam ser adquiridos por meio de sua leitura.

“Tenho direito de pensar”³

Para discutir o aprendizado que se pode obter a partir da literatura, é preciso, primeiramente, partir de uma definição. Há muitas definições possíveis, variando da acepção comercial da palavra – como se vê nas livrarias – a definições complexas argumentadas com apoio da história e da filosofia. Paula Cristina Lopes remete à origem etimológica:

À partida, e simplificadamente, podemos dizer que a literatura pertence ao campo das artes (arte verbal), que o seu meio de expressão é a palavra e que a sua definição está comumente associada à ideia de estética/valor estético. Etimologicamente, o termo deriva do latim *litteratura*, a partir de *littera*, letra. Aparentemente, portanto, o conceito de literatura pode estar implicitamente ligado à palavra escrita ou impressa, à arte de escrever, à erudição. (LOPES, 2012, p. 1)

Parte-se, aqui, dessa noção de literatura como “arte verbal”, ou seja, uma atividade criativa, que tem por matéria-prima a palavra. Sob o prisma dos estudos cognitivos, a arte é com frequência considerada uma adaptação especificamente humana, “parte biologicamente

³ Fala de Alice. In: CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980. p. 105.

integrante de nossa espécie”, possivelmente oriunda do brincar, que, por sua vez, é característico de “animais com comportamentos flexíveis”⁴ (BOYD, 2009, p. 1).

As coincidências entre o brincar e a arte convergem no que diz respeito a alguns benefícios mentais. Ao brincar de sentir coisas, se é que podemos colocar nesses termos, estaríamos “retardando ou interrompendo”⁵ (TSUR, 1992), em algum grau, o nosso processamento mental, e isso nos informaria sobre a “boa forma”⁶ de nossas adaptações cognitivas. Essa espécie de teste mental pode ser obtida, por exemplo, por meio de uma piada, “um rápido teste do bem-estar cognitivo de alguém”⁷ (ZUNSHINE, 2006, p. 17).

A arte, no entanto, pode ir bem além de brincadeiras e piadas no que diz respeito ao seu caráter desconcertante. Com base na neurociência, sabe-se que as nossas células, organizadas em circuito, podem potencialmente aprender por meio da retroalimentação. A hipótese de aprendizado seria a de que, ao serem confrontadas com algo desorientador – como obras de arte –, sua reação pode ser a de rearranjar um circuito já consolidado (SPOLSKY, 2015a, p. 35). Por meio da homeostase, o corpo busca equilíbrio e é propenso a corrigir desequilíbrios para retornar a um nível de satisfação aceitável:

Ao possibilitarem um encontro com uma matéria nova e interessante em um contexto conhecido o suficiente para torná-la compreensível, algumas ficções podem chegar a ser capazes de romper com o hábito e abrir espaço para o aprendizado quando circunstâncias modificadas tornam problemáticas as crenças e os comportamentos enraizados daquele determinado circuito.⁸ (SPOLSKY, 2015a, p. 35)

Assim, diante das situações frequentemente desequilibradas expressas pela ficção (como paixões, injustiças, hesitações, absurdos...), leitores/ouvintes/espectadores tendem a buscar o reequilíbrio; ocorre uma tentativa mental de reorganização daquilo que é percebido como caos. Ao mesmo tempo, trata-se de uma experiência segura e prazerosa, pois o público sabe que não é de verdade (SPOLSKY, 2015a, p. 45). Isso pode explicar, ainda que parcialmente,

⁴ “biologically part of our species” / “animals with flexible behaviors”.

⁵ “delaying or disrupting”.

⁶ “good shape”.

⁷ “a fast test of one’s cognitive well-being”.

⁸ “By providing an encounter with new and interesting matter in a context familiar enough to make it understandable, some fictions may just be able to disrupt habit and open a space for learning when changed circumstances turn the entrenched beliefs and behaviors of that particular circuit into liabilities.”

a nossa persistência na produção e no consumo de ficção. Nós tiramos proveito dela ao “experimentarmos” estados mentais (ZUNSHINE, 2006 p. 17).

O prazer decorrente do contato com a ficção, assim, associa-se aos ganhos cognitivos do brincar e do fingir, isto é, do fato de a mentira ser controlada; temos consciência de que não passa de fingimento e de que estamos nos utilizando de estados mentais “potencialmente disponíveis”⁹, mas diferentes dos que de fato experimentamos em um dado momento de nossas vidas (ZUNSHINE, 2006, p. 17). A ficção, em geral, possibilitaria uma “brincadeira cognitiva”¹⁰ (BOYD, 2009, p. 190).

A capacidade de reconfigurar o mundo tal qual ele é percebido pelo público seria mais um aspecto vantajoso – do ponto de vista cognitivo – da arte ficcional, pois, em suas “mentiras”, ela revela a realidade: este seria o seu “paradoxo delator de verdades”¹¹ (SPOLSKY, 2015b, p. 15). Como postula a respeito da literatura ficcional: “em sua melhor e mais poderosa forma, como a maçã fatídica do Jardim do Éden, a ficção é o fim da inocência”¹² (2002, p. 10).

Por não ser, evidentemente, o único tipo de ficção artística, a literatura pode gerar aprendizados também passíveis de emergir no contato com outras artes, conquanto se argumente que alguns desses aprendizados, senão exclusivos, são mais frequentemente adquiridos por meio da leitura do texto de ficção graças a alguns de seus atributos, como o uso de artifícios poéticos, entre os quais estão o estilo e o ritmo, e, no caso da narrativa, de um enredo complexo, vivido por personagens dotadas de emoções (GREEN, 2010). Entretanto, tal argumento parece falho, já que no cinema, por exemplo, podemos encontrar essas mesmas características.

Os estudos cognitivos da literatura ainda parecem hesitar ao especificarem a ficção literária como diferente – no que diz respeito a um potencial aporte de aprendizados – de outros tipos de ficção, como programas de televisão e filmes (o teatro, em geral, é tratado em comunhão com o texto literário escrito; ver SPOLSKY, 2015b). Pode-se supor, porém, que um fator-chave para essa diferenciação esteja no uso da imaginação – entendida como o conjunto

⁹ “potentially available”.

¹⁰ “cognitive play”.

¹¹ “truth-telling paradox”.

¹² “At its best and most powerful, fiction, like the fateful apple in the Garden of Eden, is the end of innocence”.

de capacidades e atividades que modelam entidades e acontecimentos que não se encontram presentes (RICHARDSON, 2015, p. 225). Sem sons nem imagens – ou, no caso de livros ilustrados, com imagens meramente estáticas –, a arte escrita tenderia a nos fazer imaginar mais do que a audiovisual.

Uma resposta mais convincente pode, eventualmente, ser encontrada nos estudos da leitura. Ao tratar da “teoria fisiológica do romance”¹³ e das práticas de leitura no século XIX, Dames (2002; 2007) debruça-se sobre a questão da atenção. Com base no ensaio *De l’amour*, de Stendhal, ele propõe que a *rêverie* (algo como “devaneio”), tal qual delineada pelo autor francês, é um estado de atenção tão intenso que se torna uma forma de desatenção: “*Rêverie* é um lado de um processo analógico: está de fato sem a imagem, ou, para usar as palavras de Stendhal, um chapéu sem corpo”¹⁴ (DAMES, 2002, p. 49). Esse estado, que pode ser desencadeado, entre outras maneiras, pela leitura de ficção, teria um efeito restaurador, que pode ser, inclusive, associado ao do sono (DAMES, 2007, p. 80). Nesse sentido, a liberdade no ato da leitura – e a chance de *rêverie* – seria maior do que no contato com outras ficções performáticas, pois é possível pausar a leitura, voltar, reler etc. a qualquer momento, com um simples movimento (ou nem isso).

O fato, assim, é que a diferenciação da literatura, em contraste com outras formas de ficção, permanece uma questão não claramente resolvida. Isso porque muito do que se fala sobre os potenciais benefícios à mente obtidos a partir da leitura de ficção literária vem do fato não de ser leitura, mas de ser contato com uma ficção bem elaborada. Green (2010, p. 352), por exemplo, é resolutivo nesse sentido: “O fato de a ficção literária ser fonte de conhecimento depende crucialmente de seu caráter ficcional”¹⁵.

O estudioso ressalta estar usando “conhecimento” aqui da maneira mais “cotidiana” (*quotidian*) possível, portanto um conhecimento que prescinde de certezas. Não considera conhecimento sermos lembrados de algo que já sabíamos. Nem os casos de formulações feitas

¹³ “physiological novel theory”.

¹⁴ “Reverie is one side of an analogical process: it is in fact without the image, or to use Stendhal’s terms, that hat without the body”.

¹⁵ “Literary fiction can be a source of knowledge in a way that depends crucially on its being fictional”.

com base na literatura, mas que precisam ser subsidiadas por outras áreas do conhecimento, como a psicologia e as ciências sociais.

Sua hipótese central é a de que a ficção nos faz experimentar pensamentos ao sugerir proposições (sobre vida, morte, amor etc.) que nos incitam a refletir, a levantar suposições e a, talvez, chegar a conclusões próprias. Por meio do raciocínio (*reasoning*) gerado pela suposição “e se isso de fato acontecesse?”, aliado a outros conhecimentos prévios do leitor, seria possível concluir consequências não antes pensadas – o que seria um conhecimento novo e individual ocasionado pela leitura de ficção literária (GREEN, 2010, p. 355). O “e se?”, portanto, seria decisivo para a obtenção desse conhecimento, e nele se basearia a diferenciação entre ficção – “isso não aconteceu, não está acontecendo e talvez nunca aconteça, mas e se?” – e não ficção.

Entra, nessa discussão, a questão da verossimilhança. “Conforme o enredo de uma boa obra de ficção se desenrola, com frequência nos sentimos tragados, como se aqueles desdobramentos fossem naturais, senão inteiramente inevitáveis”¹⁶ (GREEN, 2010, p. 358-359). Entra, ainda, a competência do autor na caracterização das personagens e das situações pelas quais elas passam: “O autor qualificado pode fornecer ao leitor conhecimento do que é uma experiência, ao servir, de fato, como fonte de testemunho”¹⁷ (GREEN, 2010, p. 358-359).

O envolvimento do leitor com o texto de que fala Green vem sendo testado em décadas de pesquisas que associam a leitura do texto de ficção a respostas emocionais (GOETZ *et al.*, 1992; BURKE, 2011) e por estudos empíricos recentes que relacionam o bom desempenho na interpretação de textos a uma forte resposta emocional durante a leitura. Um desses experimentos, realizado nos Estados Unidos, usou indicadores cardiorrespiratórios para monitorar a resposta emocional de jovens leitores do Ensino Fundamental II (DALEY; WILLET; FISCHER, 2014). Parece seguro, a essa altura, afirmar que as emoções têm papel central nos processos cognitivos desencadeados pela leitura de ficção literária.

¹⁶ “As the plot of a good work of literary fiction develops, we often find ourselves pulled along, having the sense that this is a natural, if not entirely inevitable way for things to go”.

¹⁷ “The qualified author can then provide her reader knowledge of what an experience is like by serving, in effect, as a source of testimony”.

Uma hipótese-chave dos estudos cognitivos da literatura é, justamente, a de que a leitura de ficção nos tornaria mais adaptados do ponto de vista da Teoria da Mente (ToM, na sigla em inglês), ou seja, mais aptos a inferir estados mentais (nossos e de outras pessoas). Ainda que, em algum nível, sempre saibamos que personagens não são pessoas, a leitura de ficção nos ajudaria a desenvolver essa competência ao nos confrontar com um “inesgotável repertório de estados mentais [das personagens]”¹⁸ (ZUNSHINE, 2006, p. 20). A dificuldade do “teste do bem-estar cognitivo” seria, portanto, exponencialmente aumentada perante obras intrincadas, com personagens ambíguas e transformadas ao longo da história.

Tal pode ser o investimento emocional durante a leitura – ainda que, como leitores, estejamos conscientes de estarmos lendo, não vivendo a situação – que pode gerar mudanças em nossos níveis internos de energia (TSUR, 1992, p. 58). Não à toa, a origem da produção de narrativas pode estar ligada ao relacionamento entre adultos e crianças, pois pais sempre tentaram prender a atenção dos filhos de modo a lhes alterar o humor (BOYD, 2009, p. 7). Aliás, a atenção ao que se passa ao nosso redor – ou ao que se passa na ficção que estamos lendo/vendo/ouvindo – só perde em poder de captura para a percepção de um perigo iminente. A ficção mimetiza essa nossa atenção a fatos e pessoas:

A ficção nos permite expandir e refinar a nossa capacidade de processar informações sociais, sobretudo as mais importantes, relacionadas a personagens e acontecimentos [...] e metarrepresentar, ver a informação social da perspectiva de outros indivíduos ou outros tempos, lugares ou condições.¹⁹ (BOYD, 2009, p. 192)

Por tudo isso, a leitura de ficção é às vezes considerada como uma oportunidade de aperfeiçoar a competência emocional (SUIHKONEN, 2016, p. 31-32). Estudos cognitivos sugerem que as figuras de linguagem, sobretudo ambiguidades e outras construções complexas presentes no texto literário de ficção, permitem uma potencial reflexão sobre fenômenos abstratos, como a sobreposição de mais de uma emoção (SUIHKONEN, 2016, p. 33).

¹⁸ “an inexhaustible repertoire of states of mind”.

¹⁹ “Fiction allows us to extend and refine our capacity to process social information, especially the key information of character and event [...] and to metarepresent, to see social information from the perspective of other individuals or other times, places, or conditions”.

Kümmerling-Meibauer chama de “virada emocional” (*emotional turn*) dos estudos culturais do século XXI o interesse pelas emoções, entre as quais se destaca a empatia (2012, p. 127). Sua defesa é de que se pode aprender empatia por meio da leitura de ficção, em especial entre leitores adolescentes guiados pelo professor e conscientes desse aprendizado, por meio de uma orientação metacognitiva. Similarmente, Nikolajeva (2014, p. 79) também sustenta a hipótese de que “ler as mentes”²⁰ de personagens prepara o jovem leitor para situações de empatia na vida real.

A Teoria da Mente auxilia no entendimento de como a atribuição de estados mentais (*mind-reading*) se dá no contato com o texto ficcional (ZUNSHINE, 2006). Assim como procuramos, em nosso dia a dia, desvendar o que se passa na mente de outras pessoas, o leitor tende a mapear pistas sobre o estado emocional das personagens para tentar construí-lo e, assim, acompanhar a história que está lendo. O esforço cognitivo é maior (e mais benéfico do ponto de vista do aprendizado) quando as emoções das personagens são em parte veladas – ou lacunares, exigindo mais processamento cognitivo. As lacunas são entendidas, aqui, como aberturas que contêm e ao mesmo tempo não contêm material narrativo (ABBOTT, 2015, p. 104) e que, por isso, exigem do leitor a prática de sua engenhosidade cognitiva (ABBOTT, 2015, p. 114).

Na próxima parte, com base nos contos de Carroll, será exemplificado como o exercício de atribuição de estados mentais pode se dar a partir da leitura de um texto literário ficcional, assim como outros tipos de aprendizado que podem advir dessa leitura.

“Pensando outra vez?”²¹

Ao longo desse um século e meio de existência, pode-se dizer que os contos *Aventuras de Alice no país das maravilhas* e *Através do espelho e o que Alice encontrou lá* consagraram-se como marcos de ousadia literária, sobretudo a partir dos anos 1960, quando interpretações semiológicas e psicanalíticas a seu respeito se multiplicaram. O fato de serem dirigidos, a

²⁰ No Brasil, são adotados variados termos para se referir à Teoria da Mente, como “leitura mental” e “atribuição de estados mentais” (CAIXETA; NITRINI, 2002).

²¹ Fala da Duquesa. In: CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980. p. 105.

princípio, a crianças, tem pouco impacto nas considerações a seu respeito. Inclusive, os contos têm sido publicados também em edições voltadas para adultos, como é o caso da tradução de Sebastião Uchoa Leite da qual foram retiradas as citações deste artigo. “Existem obras de tamanha sutileza e complexidade que podem ser lidas com os mesmos valores de estilo e conteúdo que os ‘grandes livros’ para ‘adultos’ – na Grã-Bretanha, escritores como Lewis Carroll, Alan Garner e Philip Pullman entram nessa categoria”, aponta Peter Hunt (2010, p. 44).

No país das maravilhas, ao cair no poço seguindo o Coelho Branco, Alice aventura-se por um mundo onde tudo lhe parece estranho. Lá, ela muda de tamanho várias vezes, conversa com animais antropomorfizados e tem seu depoimento exigido no julgamento conduzido pela Rainha de Copas. Já no espelho, sua segunda imersão, Alice percorre um mundo organizado tal qual um tabuleiro de xadrez. A narrativa reproduz, de fato, uma partida, de sorte que Alice deve se mover pelas casas até dar o xeque-mate e se tornar Rainha Alice, o que de fato acontece.

O uso de jogos de linguagem confere às narrativas um caráter lúdico, mas não pueril. Se simples piadas podem ser consideradas “testes do bem-estar cognitivo”, como já foi mencionado, tanto a poesia – pois os contos são entremeados por poemas e cantigas – quanto a prosa²² de Carroll constituem um teste cognitivo, no mínimo, laborioso. Em sua introdução à tradução dos dois contos, Uchoa Leite discorre, citando Jean Gattégno:

As palavras tornaram-se entidades concretas na sua obra e através dos jogos de palavras, dos homônimos, dos duplos sentidos, do jogo com expressões metafóricas etc. Carroll, segundo Gattégno, empreendeu uma demolição do sentido corrente da linguagem. Nos livros de Alice esses jogos ocupam considerável percentagem. As palavras até adquirem individualidade. (LEITE, 1980, p. 26)

A “demolição do sentido corrente da linguagem” pode aludir ao lema do formalismo russo, com frequência atribuído a Roman Jakobson (ELRICH, 1965, p. 219), de que literatura seria uma “violência organizada contra a linguagem”. O mote foi também adaptado por Tsur:

²² Há quem considere a obra de Carroll como poesia mesmo quando tem aparência de prosa. Octavio Paz (2005, p. 14) aponta: “a distinção entre metro e ritmo proíbe chamar de poemas a um grande número de obras corretamente versificadas que, por pura inércia, constam como tais nos manuais de literatura. Obras como *Os Contos de Maldoror*, *Alice no País das Maravilhas* ou *El Jardín de los Senderos que se Bifurcan* são poemas. Neles a prosa se nega a si mesma, as frases não se sucedem obedecendo a uma ordem conceitual ou narrativa, mas são presididas pelas leis da imagem e do ritmo”.

ao propor que a leitura de poesia envolve a modificação ou deformação de processos cognitivos, ele a parafraseia como “violência organizada contra processos cognitivos” (2002, p. 281).

Os jogos de palavras carrollianos promoveriam essa violência ao desafiar a maneira usual de pensar de Alice – e, conseqüentemente, do leitor. Aqui, exploram-se duas hipóteses da abordagem cognitiva da literatura: 1) charadas e jogos exercitam a mente, pois nos obrigam a retardar e/ou romper com processos cognitivos automatizados, distraíndo-nos deles e envolvendo-nos em outros (TSUR, 1992; ZUNSHINE, 2006; EASTERLIN, 2015); e 2) o leitor acompanhará os estados emocionais das personagens, tentando desvendá-los (GREEN, 2010; SUIHKONEN, 2016).

Baseando-se no conceito psicológico de figura-fundo, Stockwell (2002) sugere que as inovações e a expressão criativa (da literatura) podem ser vistas como *foregrounding* (algo que ocorre no “primeiro plano”, ou “anteplano”) contra o plano de fundo da linguagem não literária cotidiana (STOCKWELL, 2002, p. 14). O processo de “desfamiliarizar” (*defamiliarise*) o leitor se daria por meio do uso dessa ação em primeiro plano, de modo a tornar estranhos aspectos do mundo e rerepresentá-los de maneira criativa e reconfigurada.

O *foregrounding* pode ser obtido por meio de uma variedade de dispositivos literários, como repetições, nomeações incomuns, descrições inovadoras, ordenações sintáticas criativas, trocadilhos, rimas, aliteraões, ênfase na métrica, uso da metáfora criativa e assim por diante (STOCKWELL, 2002, p. 14). Trata-se de dispositivos que são encontrados em profusão na ficção carrolliana.

Rimas e aliteraões estão presentes nos poemas recitados pelas personagens e ao longo do texto “corrido”, como em “Quanto mais se possa ter mina, menos se termina” (CARROLL, 1980, p. 104). Há passagens sintaticamente intrincadas, e nesse sentido é notória a fala da Duquesa: “Nunca imagine que não ser diferente daquilo que pudesse parecer aos outros que você fosse ou poderia ter sido não seja diferente daquilo que você tendo sido poderia ter parecido a eles de outro modo” (CARROLL, 1980, p. 105).

Jogos de raciocínio permeiam todos os diálogos, como a dedução proposta pela Pomba a respeito de serpentes, meninas e ovos:

– Você é uma serpente, não adianta negar isso. Não vai me dizer que nunca provou um ovo!

– É claro que já comi ovos – disse Alice, que não sabia mentir – mas as meninas comem ovos normalmente, tanto quanto as serpentes, você sabe.
 – Não acredito nisso – disse a Pomba – mas se comem, então elas são uma espécie de serpente. É tudo que eu posso dizer.
 A ideia era tão nova para Alice que ela ficou silenciosa durante um ou dois minutos, o que deu a pomba a oportunidade de acrescentar: – Você está procurando ovos, sei disso muito bem. E que me importa então se você é uma menina ou uma serpente?
 – Para mim, importa demais – disse Alice apressadamente.
 (CARROLL, 1980, p. 75)

Nessa passagem, a reação de Alice parece aludir à própria capacidade do texto de impulsionar ideias novas para o leitor. Diante do novo, Alice silencia, como se caísse na *rêverie* discutida por Dames (2002; 2007).

Quanto aos trocadilhos, estão espalhados pelos contos às dezenas:

– Quando éramos pequenos – continuou, por fim, a Falsa Tartaruga, mais serena, embora soluçando um pouco de vez em quando, – frequentávamos uma escola do mar. A professora era uma velha tartaruga... e nós a chamávamos de Torturuga...
 – Mas por que Torturuga, se ela era uma tartaruga? perguntou Alice.
 – Nós a chamávamos de Torturuga porque aprender com ela era uma tortura – respondeu irritada a Falsa Tartaruga. – Na verdade, você é bem obtusa, hein?
 [...]
 – Ah, então a sua não era uma escola tão boa assim – disse a Falsa Tartaruga com grande alívio. – Mas na nossa, ao pé da conta eles punham: “Francês, música e lavagem – cursos suplementares”.
 – Mas não vejo por que vocês precisavam disso – comentou Alice – vivendo no fundo do mar.
 [...]
 – As Belas Tretas e o bom Estrilo, pra começar, é claro – replicou a Falsa Tartaruga – e depois os diferentes ramos da Aritmética: Ambição, Distração, Murchificação e Derrisão.
 – Nunca ouvi falar de “Murchificação” – arriscou-se Alice a dizer – Que é isso? O Grifo ergueu as patas para o ar, manifestando surpresa.
 – O quê? Nunca ouviu falar de murchificação! – exclamou. – Você sabe o que é inchar, não sabe?
 – S-im... – respondeu Alice com hesitação. – Quer dizer... acho que é... encher alguma coisa.
 – Pois então – continuou o Grifo – se você não entende o que é murchificar, então é uma toleirona.
 Alice não teve coragem de perguntar mais nada sobre o assunto. Por isso voltou-se para a Falsa Tartaruga e indagou:
 – Que mais se ensinava na escola?
 – Bem, tínhamos Estudos Históricos – respondeu a Falsa Tartaruga, contando as matérias na pata – isto é, os fatos históricos antigos e modernos, e também Marografia; e também Desgrenhar: o mestre-desgrenhista era um velho

congro que vinha uma vez por semana e nos ensinava a desgrenhar e a espichar em taramela.

(CARROLL, 1980, p. 107-109)

O diálogo entre Alice e a Falsa Tartaruga – Mock Turtle, uma brincadeira com a sopa de falsa tartaruga, preparada na verdade com vitela (CARROLL, 2000, p. 116) – ilustra bem o uso de “nomeações incomuns”, tal como citado por Stockwell (2002), e de trocadilhos, tanto no nome da professora (Torturuga) como na distorção dos nomes das disciplinas, a começar por *washing*, traduzido como lavagem.

O *nonsense* não se dá apenas no nível dos trocadilhos, mas também das ideias. Alice não vê sentido em ter aulas de lavagem quando se vive no fundo do mar. Em *Através do espelho*, a personagem também demonstra espanto na conversa com Humpty Dumpty, o mítico personagem-ovo das cantigas inglesas:

– Meu nome é Alice, mas...

– É um nome bastante idiota! – interrompeu Humpty Dumpty com impaciência – Que significa?

– Deve um nome significar alguma coisa? – perguntou Alice, cheia de dúvida.

– Claro que deve – respondeu Humpty Dumpty com um risinho. – O meu nome significa a forma que tenho – e que é, aliás, uma forma bem atraente. Com um nome como o seu, você pode ter qualquer forma. (CARROLL, 1980, p. 192)

Alice está, novamente, diante do *nonsense*: Humpty Dumpty defende que os nomes devem significar a forma daquilo que nomeiam, mas ele mesmo possui formato de ovo e nem por isso é chamado Ovo. Alice fica “cheia de dúvida”, mas isso não a impede de continuar se desafiando ao prolongar o estranho diálogo. Adiante, ainda na cena com Humpty Dumpty, é o valor das palavras que entra em jogo:

Alice ficou desconcertada demais para dizer qualquer coisa, e assim, depois de um minuto, Humpty Dumpty recomeçou:

– Algumas palavras têm mau gênio, especialmente os verbos, que são os mais orgulhosos. Os adjetivos, você pode fazer o que quiser com eles, mas não com os verbos... Contudo, posso dominar todos! Impenetrabilidade! É o que eu digo.

– O senhor poderia me dizer, por favor – perguntou Alice – o que isso significa?

– Ah, agora você fala como uma criança sensata – disse Humpty Dumpty, parecendo muito satisfeito. Por “impenetrabilidade” eu quis dizer que já falamos demais desse assunto e não seria mau se você dissesse o que tem a intenção de fazer depois, supondo-se que não pretende ficar aqui o resto da vida.

- É muita coisa para uma palavra só dizer – disse Alice com uma inflexão pensativa.
- Quando faço uma palavra trabalhar tanto assim – explicou Humpty Dumpty – pago sempre extra. (CARROLL, 1980, p. 196)

Aqui, voltando ao *foregrounding* proposto por Stockwell, tem-se mais uma vez uma nomeação incomum (na inusitada exclamação “Impenetrabilidade!”) seguida por uma descrição estapafúrdia, protestada como tal por Alice; há, além disso, senão uma “metáfora criativa”, ao menos uma analogia, já que é possível estabelecer, nitidamente, um paralelo entre Humpty Dumpty e o ofício do escritor, já que ambos fazem a palavra trabalhar.

Como no caso dessa discussão sobre o valor das palavras quando se está, justamente, usando palavras de forma criativa, a metalinguagem se faz bem presente na narrativa carrolliana. Logo no início de *Aventuras de Alice no país das maravilhas*, desapontada com o livro lido pela irmã, a menina questiona “de que serve um livro – pensou Alice – sem figuras nem diálogos” (CARROLL, 1980, p. 41). Sem as figuras, é preciso imaginar mais por si mesmo, e é o que faz Alice, embarcando na própria imaginação ao seguir o Coelho Branco em direção à sua toca. “Sonhadores por natureza”²³ (RICHARDSON, 2015, p. 230) que somos, embarcamos com ela.

No fundo da toca do Coelho, Alice então percebe que tudo, a partir dali, obedecerá a uma lógica alheia a ela. Não se trata do mundo como ele é, mas de um “mundo possível” (*possible world*; NIKOLAJEVA, 2014, p. 35). Um encontro é mais inesperado que o outro; a personagem dialoga com uma lagarta que fuma narguilé e com um grifo, entre outras tantas criaturas. Vale ressaltar que “embarcar” nessa aventura em que tais criaturas podem raciocinar e falar requer um deslocamento mental do conhecimento empírico em direção ao conhecimento estético. Esse exercício é benéfico do ponto de vista da competência cognitiva, como salienta Nikolajeva no contexto da literatura infantojuvenil (2014, p. 42). Similarmente, a imaginação é tão mais trabalhada à medida que o “mundo possível” se difere do mundo real. Nesse ponto, é inegável que os “países” criados por Carroll afastam-se do mundano no que diz respeito aos padrões de comportamento e às leis naturais:

²³ “natural born dreamers”.

– Corre! Corre! – gritava a Rainha. – Mais depressa! Mais depressa! – E iam tão velozes que finalmente pareciam deslizar pelos ares, quase sem tocar o solo com os pés, até que de súbito, justo quando Alice parecia morrer de cansaço, elas pararam. Alice viu-se sentada no chão, aturdida e sem fôlego. A Rainha recostou-a numa árvore e disse gentilmente: – Você pode descansar um pouco agora.

Alice olhou em volta de si muito surpreendida. – Ora essa, acho que ficamos sob essa árvore o tempo todo! Está tudo igualzinho!

– Claro que está – disse a Rainha. – O que você esperava?

– Em nossa terra – explicou Alice, ainda arfando um pouco – geralmente se chega noutro lugar, quando se corre muito depressa e durante muito tempo, como fizemos agora.

– Que terra mais vagarosa! – comentou a Rainha. – Pois bem, aqui, veja, tem de se correr o mais depressa que se puder, quando se quer ficar no mesmo lugar. Se você quiser ir a um lugar diferente, tem de correr pelo menos duas vezes mais rápido do que agora.

(CARROLL, 1980, p. 155)

No “mundo possível” de *Através do espelho*, é preciso correr para ficar no mesmo lugar. Como (e com) Alice, é bem possível que o leitor se espante – espanto esse vivido como imaginação: é preciso “modelar” mentalmente uma situação dessas, pois ela não tem respaldo na realidade.

Após a corrida cansativa, a Rainha Vermelha dá a Alice um biscoito para matar a sua sede (CARROLL, 1980, p. 156), outra quebra de expectativa típica das narrativas de Carroll. Algo semelhante ocorre no diálogo com a Rainha Branca:

– Não, não pode – disse a Rainha. – Tem de ser sempre doce todos os outros dias: ora, o dia de hoje não é outro dia qualquer, como você sabe.

– Não estou entendendo nada – disse Alice. – Está horrivelmente confusa.

– É o resultado de se viver para trás – disse a Rainha com benevolência. – Sempre se confunde um pouco a princípio...

– Viver para trás! – repetiu Alice com assombro. Nunca ouvi falar disso antes! –...mas há uma grande vantagem nisso, pois a memória pode funcionar nos dois sentidos.

– Quanto à minha memória, só funciona num sentido – observou Alice. – Só posso me lembrar de coisas que aconteceram antes.

– É uma pobre espécie de memória, essa, que só funciona para trás – observou a Rainha.

(CARROLL, 1980, p. 182-183)

Assim, é preciso que o leitor imagine – esbarrando nos limites da possibilidade – uma memória que funcione em dois sentidos. Na continuação, a Rainha dirá que súditos pagam por crimes que não cometeram ainda e começa a gritar de dor no dedo – resultado de uma

espetada que ainda não aconteceu, o que desperta em Alice “uma vontade doida de rir” (CARROLL, 1980, p. 184).

Ao mesmo tempo em que se opera todo esse *nonsense*, cujo célebre ápice se dá no país das maravilhas, com a ordem “Primeiro a sentença, o veredicto depois” (CARROLL, 1980, p. 129) da Rainha de Copas, formam-se lacunas ao longo das duas narrativas no que diz respeito às emoções das personagens. Ao passo que as de Alice são, de forma geral, explicitadas pelo narrador ou por ela mesma – e não variam demais, pois ela passa a maior parte de suas aventuras em estados ora de curiosidade, ora de perplexidade –, as emoções das outras personagens são apenas ocasionalmente descritas.

O esforço mental, por parte do leitor, de “ler as mentes” (recorrendo, aqui, à Teoria da Mente sobre a habilidade de ver em que estado mental outra pessoa se encontra) relaciona-se com a noção do texto lacunar (ABBOTT, 2015), que não diz tudo, mas dá pistas. As rainhas, por exemplo, agem de forma idiossincrática, algumas vezes mostrando-se gentis com Alice, outras vezes irritadiças ou simplesmente loucas. O gato de Cheshire, que sorri de forma misteriosa, e o Chapeleiro, que é maluco e não se sabe por quê, são outros exemplos elucidativos das lacunas deixadas no texto no que diz respeito aos estados mentais das personagens secundárias.

A menina Alice é a figura que se move sobre fundos (país das maravilhas e espelho), já que ela se diferencia do que está ao seu redor; Alice está em evidência, ou “sob os holofotes” (*spotlight*; STOCKWELL, 2002, p. 18). Ao privilegiar uma personagem, como é o caso, a narrativa induz o leitor a “decifrar o sentido do texto fragmentário como se estivesse montando um quebra-cabeça”²⁴ (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2012, p. 135-136).

No que se refere à ficção de Carroll, entretanto, o mais relevante está provavelmente no fato de Alice, como protagonista, tentar ler as mentes das outras personagens e solucionar o *nonsense* o tempo todo. Dessa forma, ela mimetiza processos cognitivos humanos, o que a torna uma espécie de guia para o leitor. Ao aproximar o trabalho de Carroll ao de Asimov, Marron sugere que, embora aja como uma criança, às vezes chorando em face de frustrações, Alice medeia o encontro entre o leitor e mentes “alienígenas”, fornecendo-lhe um acesso racional e incentivando-o, assim, a “ajustar-se a novas maneiras de pensar e a perspectivas

²⁴ “to decipher the meaning of the fragmentary text as if composing jigsaw pieces”.

alternativas”²⁵ (MARRON, 2011, p. 188). O país das maravilhas e o do espelho funcionariam como “laboratórios de aprendizado” (*learning labs*) tanto para Alice quanto para quem lê a história. Como protagonista infantil, Alice foi inovadora ao buscar o desconhecido não apenas físico, mas também mental (MARRON, 2011, p. 193).

A curiosidade da personagem com relação aos estados mentais de outros precede o início de sua aventura no país das maravilhas, “pois essa criança gostava muito de fingir que era duas pessoas” (CARROLL, 1980, p. 45), como indica o narrador no início do primeiro conto. Uma capacidade de se desdobrar pode evocar a empatia como “habilidade de entender os sentimentos das outras pessoas independentemente dos próprios”²⁶ (NIKOLAJEVA, 2014, p. 17). Imaginar-se outro pode exercitar a capacidade de sentir-se como outro. Alice com frequência pratica esse “sair de si”. Sentindo-se esquisita, questiona-se sobre sua identidade: “Mas, se não sou a mesma, então quem é que sou? Ah, aí é que está o problema! – E começou a pensar em todas as meninas que conhecia e eram mais ou menos de sua idade, para ver se tinha se transformado em alguma delas” (CARROLL, 1980, p. 48). Na conversa com a Lagarta, depara com a indagação existencial, para a qual não tem uma resposta precisa:

– Quem é você?

Não era um começo de conversa muito animador. Um pouco tímida, Alice respondeu – Eu... eu... nem eu mesma sei, senhora, nesse momento... eu... enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então.

(CARROLL, 1980, p. 69)

A Lagarta é uma das interlocutoras de Alice ao longo dos dois contos, nos quais dialoga com várias personagens, uma a uma. Fica claro que, para que seja possível aprender (lembrando, aqui, que aprender subentende uma mudança, um rearranjo mental; SPOLSKY, 2015a), é preciso se desdobrar, ser capaz de olhar o mesmo objeto sob outro ponto de vista. Dessa maneira, vai se desenhando ao longo do texto carrolliano a expansão do pensamento.

Neste ponto, pode-se retornar às proposições de Green (2010) a respeito do conhecimento novo que pode ser assimilado por meio da leitura de ficção. Observa-se que, no diálogo citado com a Rainha Branca, Alice exclama “Viver para trás! [...] Nunca ouvi falar disso

²⁵ “to adjust to new ways of thinking and alternative perspectives”.

²⁶ “the ability to understand other people’s feelings independently of one’s own”.

antes!” (CARROLL, 1980, p. 183). Analogamente, o leitor pode se deixar levar pelo “e se?” – e se vivêssemos para trás? e se a memória funcionasse em dois sentidos? –, desenrolando-se a partir daí um caminho pessoal de pensamentos possivelmente novos. É preciso salientar, claro, que esse processo cognitivo pode ou não ocorrer, pois “a grande ou até a boa literatura não força ninguém a abrir os olhos”²⁷ (GREEN, 2010, p. 357).

É preciso frisar que o aprendizado que se pode adquirir por meio da tentativa de atribuição de estados mentais e de suposições incitadas pela leitura da ficção não deve ser confundido com simples identificação do leitor com enredos e personagens. Isso porque a identificação por similitude (“sou tão curioso quanto Alice!”, por exemplo) não permite espaço suficiente para que o leitor se libere do texto e teste suposições que potencialmente o conduzirão a novos conhecimentos. O leitor que se identifica demais, em uma espécie de “narcisismo ficcional” (NIKOLAJEVA, 2014, p. 85), fica limitado à sua experiência, projetando para a personagem aquilo que ele já sabe.

Não faltam exemplos relativos a Alice de Carroll de como sentidos diversos podem ser atribuídos ao texto por meio de diferentes leituras. A personagem Alice difundida pelo filme de animação da Disney, de 1951, é loira de olhos azuis, tem cabelos volumosos e compridos, bem como usa uma fita na cabeça e um vestido azul rodado, coberto por um avental branco. O texto de Carroll, no entanto, não descreve a personagem fisicamente; as ilustrações de John Tenniel, publicadas com a primeira edição dos contos, deixam mais à imaginação, inclusive por serem em preto e branco. Assim, pode-se concluir que aquela Alice da famosa animação é fruto das leituras realizadas por produtores, diretores e roteiristas em determinado contexto – estúdios da Disney, Estados Unidos, início dos anos 1950.

Na adaptação cinematográfica dirigida por Tim Burton em 2010, Alice é “relida”. Trata-se de uma jovem rebelde, de traços feministas, prestes a ficar noiva. O padrão físico e o guarda-roupa da atriz Mia Wasikowska, que interpreta a personagem, reverenciam o desenho de 1951, com a repetição de cabelos loiros e vestido azul, mas, dessa vez, a roteirista Linda Woolverton afastou-se do conto de Carroll ao conceber uma trama de bem *versus* mal e de empoderamento feminino. Sabe-se por que o Chapeleiro é maluco (foi traumatizado por uma

²⁷ “Great or even good literature doesn’t force anyone to cotton on”.

guerra) e por que a Rainha de Copas (carente de atenção e estigmatizada devido à sua cabeça desproporcionalmente grande) tem atitudes desvairadas. Ao final, a Lagarta vira borboleta, simbolizando um fechamento de transformação.

Longe do cinema comercial, *Aventuras de Alice no país das maravilhas* foi adaptado de maneira polêmica por Jonathan Miller (Inglaterra, 1966). Seu filme em preto e branco acabou proibido, à época, para menores de idade. Com toques psicodélicos e uma ênfase em questões existenciais à moda nos anos 1960, pode-se argumentar que, nesse caso, optou-se por uma narrativa enigmática que chegou a perturbar o público (McWILLIAM, 2011, p. 231).

O interessante do confronto entre essas três adaptações é notar como um mesmo conto pode gerar leituras tão díspares. A suspeita é de que essa disparidade tenha relação direta com a narrativa lacunar de Carroll, que deixa espaços vazios suficientes para que se possa projetar neles um sem-número de interpretações. Em seus contos, ideias são constantemente interrompidas antes de serem explicadas. Como nos exemplos:

– Não sabia que os gatos de Cheshire sorriam. Pra falar a verdade, nem sabia que os gatos podiam sorrir.
– Todos podem – disse a Duquesa – e a maior parte o faz.
– Não conheço nenhum que faça isso – argumentou Alice muito cortesmente, satisfeítíssima de ter começado uma conversa.
– Você não sabe muita coisa – disse a Duquesa. – Essa que é a verdade.
Alice não gostou nada do tom desse comentário, e pensou que seria melhor achar outro assunto para conversa.
(CARROLL, 1989, p. 79)

– Realmente, agora que você está me perguntando – disse Alice, já muito confusa – não sei bem dizer se...
– Então não devia dizer nada – disse o Chapeleiro.
Essa grosseria passava dos limites para Alice: levantou-se muito desgostosa e foi se afastando dali.
(CARROLL, 1980, p. 92)

– Eu podia contar as minhas aventuras... começando desde hoje de manhã – começou Alice um pouco hesitante – Mas não vale a pena contar desde ontem, porque eu era uma pessoa diferente.
– Explique isso tudo – pediu a Falsa Tartaruga.
– Não, não! As aventuras primeiro – interrompeu o Grifo com impaciência. – Explicações sempre levam um tempo medonho.
(CARROLL, 1980, p. 116)

Vê-se como as inquietações são suspensas. Alice fica sem saber por que o gato de Cheshire sorri; na conversa com o Chapeleiro, é impedida de se expressar, portanto o leitor

não tem como saber o que ela queria dizer; por fim, o Grifo coloca em palavras o que a narrativa parece querer demonstrar – precisamente por não trazê-las: “Explicações sempre levam um tempo medonho”. As interrupções e hesitações convidam o leitor – que pode ou não aceitar o desafio – a fazer suposições o tempo todo.

Ainda que o resultado desse tipo de cadeia de suposições seja inesperado, o que se pode afirmar é que se trata de um processo cognitivo característico do contato com a ficção; quando, diante do que não aconteceu, não está acontecendo, nem provavelmente acontecerá, colocamo-nos a pensar e a imaginar cenários, soluções, possibilidades. Ou impossibilidades:

Alice riu. – Não adianta fazer isso – disse ela – ninguém pode acreditar em coisas impossíveis.

– Eu diria que você nunca praticou o bastante – disse a Rainha. – Quando eu tinha a sua idade, praticava sempre meia hora por dia. Às vezes me acontecia de acreditar em seis coisas impossíveis antes do café da manhã.

(CARROLL, 1980, p. 185)

Com base nas hipóteses levantadas pelos estudos cognitivos da literatura, pode-se inferir que o leitor de ficção pode, sim, “acreditar em coisas impossíveis”, seja por seu envolvimento na leitura, seja a título de puro exercício mental. A leitura de um texto como o de Carroll suscita alguns questionamentos usuais – as inseguranças de Alice com relação à sua identidade, por exemplo – e outros que mais raramente emergiriam de forma espontânea na vida real. A partir deles, pode-se chegar, por meio de raciocínios imprevisíveis, a conhecimentos não antes experimentados.

Considerações finais

Como a presente análise procurou demonstrar, os dois contos protagonizados por Alice são exemplos de textos que podem, potencialmente, possibilitar o aprendizado do leitor por meio de respostas emocionais, atribuição de estados mentais e formulação de suposições, entre outros processos cognitivos que ocorrem na leitura da ficção literária.

Um dos desafios ao se abordar a questão da utilidade da literatura é o de escapar à ideia de que livros nos ensinam a sermos melhores. Arte verbal que é, a literatura não tem esse objetivo e, se o alcança, é por trâmites incidentais. A utilidade da leitura de literatura parece ser anterior ao pensamento consciente; ela edifica a mente.

O aprendizado advindo da literatura também não parece ser intrínseco, mas dependente do uso que fazemos dela e de como reagimos ao que está escrito. Se o leitor se deixa envolver pelas personagens, pelo enredo e por tudo mais que compõe a narrativa, é possível que aprenda algo – como está influenciado pelo contexto e por seu repertório individual, esse algo, porém, é imprevisível.

Do ponto de vista cognitivo, sabe-se que o aprendizado se traduz em uma mudança mental, mínima que seja. Por isso, há quem suponha que, se pessoas suficientes de determinada comunidade passassem com frequência por tal aprendizado, o resultado poderia ser coletivo – uma comunidade mais receptiva a mudanças (SPOLSKY, 2015a, p. 49). Esta é uma questão aberta, que deve passar por futuras investigações.

Referências

ABBOTT, H. Porter. How do we read what isn't there to be read?: shadow stories and permanent gaps. In: ZUNSHINE, Lisa (Ed.). *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies*. Nova York: Oxford University Press, 2015. p. 104-119.

ALICE in wonderland. Direção e roteiro de Jonathan Miller. BBC, 1966. 72 min. Preto e branco.

ALICE no país das maravilhas (Alice in Wonderland). Produção de Walt Disney. Direção de Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske. Roteiro de Joe Grant et al. Walt Disney Productions, 1951. 75 min. Cor.

ALICE no país das maravilhas (Alice in Wonderland). Direção de Tim Burton. Roteiro de Linda Woolverton. Walt Disney Pictures, 2010. 108 min. Cor.

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1991.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

ASIMOV, Isaac. *I, Robot*. Nova York: Spectra Books, 2008.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOYD, Brian. *On the origin of stories: evolution, cognition, and fiction*. Cambridge (MA): The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.

BRUNER, Jerome Seymour. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 2002.

BURKE, Michael. *Literary reading, cognition and emotion: an exploration of the oceanic mind*. Nova York/Londres: Routledge, 2011.

CAIXETA, Leonardo; NITRINI, Ricardo. Teoria da Mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. *Psicologia: Revisão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 105-112, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a12v15n1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. Londres: Penguin Books, 2006.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas / Através do espelho e o que Alice encontrou lá*. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980.

CARROLL, Lewis. *The annotated Alice: the definitive edition*. Ed. de Martin Gardner. Nova York: W.W. Norton, 2000.

DAMES, Nicholas. Reverie, sensation, effect: novelistic attention and Stendhal's "De L'Amour". *Narrative*, v. 10, n. 1, p. 47-68, 2002.

DAMES, Nicholas. *The physiology of the novel: reading, neural science & the form of Victorian fiction*. Nova York: Oxford University Press, 2007.

DALEY, Samantha G.; WILLETT, John B.; FISCHER, Kurt W. Emotional responses during reading: physiological responses predict real-time reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, v. 106, n. 1, p. 132-143, 2014.

EASTERLIN, Nancy. Thick context: novelty in cognition and literature. In: ZUNSHINE, Lisa (Ed.). *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies*. Nova York: Oxford University Press, 2015. p. 613-632.

ELRICH, Victor. *Russian Formalism: history, doctrine*. Paris: Mouton, 1965.

GATTÉGNO, Jean. *Lewis Carroll: fragments of a looking-glass, from Alice to Zeno*. Tradução de Rosemary Sheed. Londres: Cromwell, 1976.

GOETZ, Ernest T. *et al.* The structure of emotional response in reading a literary text: quantitative and qualitative analyses. *Reading Research Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 361-372, 1992.

GREEN, Mitchell. How and what can we learn from fiction? In: HAGBERG, Garry L.; JOST, Walter. *The Blackwell companion to philosophy of literature*. Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell, 2010. p. 350-366.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Tradução de Idalina Azevedo e Manuel António de Castro. Edição bilíngue. São Paulo: Edições 70, 2010.

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

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. Emotional connection: representation of emotions in young adult literature. In: HILTON, Mary; NIKOLAJEVA, Maria (Ed.). *Contemporary adolescent literature and culture: the emergent adult*. Nova York: Ashgate, 2012. p. 127-138.

LAUER, Gerhard. Going empirical: why we need cognitive literary studies. *JLOnline*, v. 3, n. 1, 2009, n/p. Disponível em: <http://www.jltonline.de/index.php/articles/article/view/151/478>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LEITE, Sebastião Uchoa. O que a tartaruga disse a Lewis Carroll. In: CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas / Através do espelho e o que Alice encontrou lá*. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980. p. 7-31.

LOPES, Paula Cristina. *Literatura e linguagem literária*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa, 2012.

MARRON, Orley K. Alternative theory of mind for artificial brains: a logical approach to interpreting alien minds. In: LEVERAGE, Paula; MANCING, Howard; SCHWEICKERT, Richard; WILLIAM Jennifer Marston. *Theory of mind and literature*. West Lafayette (IN): Purdue University Press, 2011. p. 187-199

McWILLIAM, Rohan. Jonathan Miller's Alice In Wonderland (1966): a suitable case for treatment. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, v. 31, n. 2, p. 229-246, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2014.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PLATÃO. *A república*. Edição bilíngue. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2000.

RICHARDSON, Alan. Imagination: literary and cognitive intersections. In: ZUNSHINE, Lisa (Ed.). *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies*. Nova York: Oxford University Press, 2015a. p. 225-245.

SARTRE, Jean-Paul. *O que é literatura*. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

SPINOZA, Baruch. *Pensamentos metafísicos*. Tratado da correção do intelecto. Ética. Tratado político. Correspondência. [Coleção "Os Pensadores"]. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

TOLSTÓI, Liev. *What is art?* Tradução de Richard Pevear. Londres: Penguin, 1995.

SUIHKONEN, Tuire. *Learning about emotion in Alice's Adventures in Wonderland: a cognitive approach to reading*. 2016. 74 f. Dissertação (Mestrado em Inglês e Estudos Literários) – University of Tampere, Tampere, 2016. Disponível em: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99286/GRADU-1465559382.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 abr. 2019.

SPOLSKY, Ellen. The biology of failure, the forms of rage, and the equity of revenge. In: ZUNSHINE, Lisa (Ed.). *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies*. Nova York: Oxford University Press, 2015a. p. 34-54.

SPOLSKY, Ellen. *The contracts of fiction: cognition, culture, community*. Nova York: Oxford University Press, 2015b.

STENDHAL. *De l'amour*. Edição de Victor Del Litto. Paris: Gallimard, 1980.

STOCKWELL, Peter. *Cognitive poetics: an introduction*. Nova York: Routledge, 2002.

TSUR, Reuven. Aspects of cognitive poetics. In: SEMINO, Elena; CULPEPER, Jonathan (Ed.). *Cognitive stylistics: language and cognition in text analysis*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2002.

TSUR, Reuven. *Toward a theory of cognitive poetics*. Amsterdã: North-Holland, 1992.

ZUNSHINE, Lisa. Introduction to Cognitive Literary Studies. *In*: ZUNSHINE, Lisa (Ed.). *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies*. Nova York: Oxford University Press, 2015. p. 613-632.

ZUNSHINE, Lisa. *Why we read fiction: theory of mind and the novel*. Columbus: Ohio State University Press, 2006.

Recebido em: 22.02.2019

Aprovado em: 04.05.2019