> As personagens de *O Pequeno Príncipe*: A intertextualidade como processo de construção da noção de infância

> Characters from *The Little Prince*:
Intertextuality as a construction process of the notion of childhood

por Lilian Regina Gobbi Bachi

Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: lilianbachi@outlook.com. ORCID: 0000-0002-7155-7899.

Resumo

Tendo em vista as questões relacionadas à literatura e suas inúmeras possibilidades de materialização, este trabalho debruça-se em analisar a intertextualidade presente entre o livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry e o filme de mesmo título de Mark Osborne, focando-se, especificamente, na figura das personagens protagonistas. Embora trate-se de materialidades diferentes e que ocorra, de certa forma, a quebra de expectativa do leitor quanto à representação literal da obra literária no filme, nosso interesse é por buscar nas personagens infantis marcas da intertextualidade que as constituem como uma só enquanto ser criança e pensar em como esses elementos funcionam no texto para construir um saber sobre a infância, em diferentes épocas.

Palavras-chave: *O Pequeno Príncipe*. Infância. Intertextualidade. Personagem.

Abstract

Considering issues related to literature and its innumerable possibilities of concretization, this paper aims to analyze the intertextuality presented between the book *The Little Prince* of Antoine Saint-Exupéry and the movie with the same title of Mark Osborne, focusing specifically on the figure of protagonist characters. Although it is a matter of different concreteness and somehow occurs a breach on the expectation of the reader concerning to literal representation of the literary work on the movie, our interest was to seek on infant characters intertextuality marks which constitute them as one while being a child. In addition, it aimed to think about how these elements work on the text to build a knowledge about childhood, at different times.

Keywords: *The Little Prince*. Childhood. Intertextuality. Character.

> Artigo recebido em 31.08.2018 e aceito em 20.12.2018

1. Introdução

Há mais de um século o cinema vem representando histórias literárias. De acordo com o site *Obvious*, a primeira adaptação da literatura para o cinema ocorreu em 1903 no Reino Unido, ocasião em que o famoso livro *Alice no País das Maravilhas* ganhou as telas cinematográficas, no entanto é preciso ressaltar que existem controvérsias entre os estudiosos sobre esta ser, de fato, a primeira adaptação. Essa nova cultura se deu especialmente pela necessidade daqueles que desejavam consumir romances de maneira mais dinâmica e rápida, contudo não se pode deixar de considerar as relações econômicas que se encontram aí engendradas. Desde então, a Teoria Literária tem feito grandes esforços em torno dos estudos de tais adaptações e criado e recriado conceitos que visam a responder como se dá o processo de transformação de elementos verbais (literários) em elementos semióticos (cinematográficos), é o que temos visto em inúmeros trabalhos científicos que abordam tal temática, a exemplo de teóricos como Corseuil, Plaza, Naremore, Stam, entre outros.

Uma das questões problemáticas nas adaptações, tanto no uso dos conceitos elaborados para o domínio literário quanto na recepção dos textos, diz respeito à falta de fidelidade entre as obras adaptadas e o texto literário de origem. Ocorre por parte do leitor uma quebra de expectativa no que diz respeito à representação dos temas, das tramas, das fábulas e das personagens. Já por parte da Teoria Literária, há a dificuldade de desvincular determinada obra da história da literatura, a qual provoca um cerceamento da obra enleando-a a esta ou àquela escola literária, o que dificulta que a adaptação seja analisada como um novo texto, por sua vez criativo e independente, que atende a uma nova realidade sociocultural.¹

Felizmente, os trabalhos mais recentes quanto aos estudos da adaptação, como os de Plaza (2008) que trabalha com a tradução intersemiótica ou de Stam

¹ Denise Corseuil (apud Eikhenbaum, 1976), *Literatura e Cinema*, 2003.

(2008) que trata das teorias de adaptação da literatura para o cinema, têm buscado por um ponto de vista que considere e respeite as condições de produção envolvidas na criação cinematográfica, a saber: o contexto sociocultural e histórico, a linguagem, a montagem, a fotografia, o som, a cenografia e o ponto de vista narrativo, elementos responsáveis pela construção de sentidos e atualização de temas no sistema semiótico compreendido pelo cinema.

De acordo com Franco Junior, os formalistas russos valorizam as investigações das formações dos gêneros literários e o estudo das substituições que resultam do conflito entre o domínio de um gênero e a emergência de novos gêneros que o contestam.² É diante da recente efervescência destes textos multimodais e da emergência em se discutir e entender seus processos de criação de sentidos que este trabalho se desenvolve. Tendo como pontos de ancoragem estudos desenvolvidos por teóricos da Linguística Textual e da Teoria Literária, buscamos analisar como se dá o processo de adaptação do texto literário *O Pequeno Príncipe* de Antoine Saint Exupéry (1943) na obra cinematográfica homônima de Mark Osborne (2015). Nosso interesse é especificamente na figura das personagens infantis que compõem das duas obras e em como, diante dos diferentes saberes constituídos sobre a infância nas diferentes épocas às quais as obras se relacionam, as personagens infantis se constituem como uma só enquanto ser criança.

Para dar conta de responder a estas questões, nosso trabalho se desenvolverá em cinco seções: na primeira, fazemos um breve apanhado sobre a definição do conceito de infância ao longo da história; na segunda definimos como as personagens são constituídas pelo autor no processo de adaptação e qual é a função desta constituição para o todo da obra; na terceira seção, tratamos da intertextualidade entre as duas obras; e na quarta e última seção do desenvolvimento nos debruçamos na análise de como as personagens se

² Arnaldo Franco Junior, *Operadores de leitura narrativa*, 2003.

constituem como uma só enquanto ser criança por meio do processo de intertextualidade.

Por ora, nos parece importante esclarecer que todas as definições que um historiador da literatura pode tradicionalmente dar sobre o autor e suas personagens – biografia, definições cronológicas e psicológicas – serão aqui abandonadas, já que partimos de uma análise sociológica das obras para a qual

o artístico em sua completude não se encontra no objeto, nem na psique isolada do criador ou do ouvinte, a não ser que abarque os três aspectos por vez. O artístico representa uma forma especial da inter-relação do criador com os ouvintes, relação fixada em uma obra de arte.³

2. Sobre o conceito de infância

Os processos evolutivos da criança têm sido objeto de diferentes pesquisas ao longo da história. Tais estudos colaboram significativamente para o entendimento dos processos que envolvem a formação do ser criança. Assim, buscamos, nesse momento, contemplar um breve histórico sobre as diferentes maneiras de ver o universo infantil ao longo dos séculos, pois necessitamos desses elementos para fundamentarmos nossa análise.

De acordo com Ariès, ainda na Idade Média, crianças e adultos compartilhavam dos mesmos lugares e situações, não havia nesse período uma constituição familiar organizada com tarefas e espaços definidos, tão logo a criança deixava os cuidados básicos da mãe, era inserida nos afazeres e nas atividades dos adultos.⁴ Do mesmo modo, não havia no seio familiar afetividade e ensino de valores. Nesse sentido, de crianças passavam à fase de homem/mulher jovem sem cruzar as etapas da adolescência e da juventude. Assim, a passagem da criança pela família e pela sociedade era insignificante e quase ignorada por completo.

³ Mikhail Bakhtin, *Palavra própria e palavra outra na síntese da enunciação*, 2011, p. 153.

⁴ Philippe Ariès, *História social da criança e da família*, 1981.

O mesmo autor conta que a partir do século XVII a fase da infância começou a chamar a atenção de alguns estudiosos do comportamento humano. Do século XVII até o século XIX foi um período de lenta evolução no modo de perceber as particularidades do universo infantil. As crianças passaram a ocupar um lugar diferente dos adultos na sociedade, tiveram seus próprios trajes e uma alimentação considerada adequada para cada fase do crescimento. Elas deixaram de serem vistas como um *mini adulto* e passaram a ser percebidas como um ser inocente, como um *vir a ser*, assim, surge nesse período uma preocupação com a formação moral, com a educação e com a afetividade dispensadas à criança, e com sua transformação em homem racional.

Já no final do século XIX e início do século XX, a psicologia tomou força e centrou seus estudos no desenvolvimento do ser humano. Diferentes correntes teóricas influenciaram diretamente na forma como a criança foi analisada e constituída. Algumas correntes percebiam o ambiente e a cultura como fatores importantes na constituição desses indivíduos, por outro lado havia aquelas que acreditavam apenas numa herança genética. Nesse escopo, um dos nomes de maior relevância é o do filósofo Sigmund Freud, cujos estudos baseavam-se nas heranças psíquicas dos indivíduos e apontavam que muitos problemas psicológicos do homem tinham origem em traumas ocorridos na infância, diante de tal inquietação o teórico desenvolveu um amplo estudo sobre o desenvolvimento humano, o qual ainda hoje é referência para estudiosos de diferentes áreas do saber.

Almeida e Cunha afirmam que nessa época as crianças passaram a ser tuteladas e estudadas nas suas especificidades, eram vistas, então, como seres que precisavam de cuidados e de uma educação gradativa.⁵ É também nesse período que o behaviorismo ganha força, essa corrente teórica defende os mecanismos reguladores da conduta, os quais, de acordo com behavioristas, podem ser inibidos ou intensificados por mecanismos de estímulo e resposta. Skinner, um dos

⁵ Angela Maria de Oliveira Almeida; Gleicimar Gonçalves Cunha, *Representações Sociais do Desenvolvimento Humano*, 2003.

principais representantes dessa corrente, observa que o comportamento humano podia ser modelado a partir desses mecanismos. Assim, a criança passou a cumprir tarefas e obter recompensas, suas conquistas eram, então, moeda de troca para aquilo que desejavam ter.

Mais tarde outras correntes teóricas ligadas principalmente à psicologia surgiram e foram ao longo do tempo moldando e ditando regras quanto ao comportamento infantil e ao modo do adulto perceber a criança e dela própria perceber a si mesma. Entre elas está o interacionismo, que ainda na atualidade traz muitas contribuições para os estudos do comportamento. Essa corrente de pensamento determina que o desenvolvimento humano se dá pela interação com o outro, e tem como um dos principais representantes Wallon, o qual trata como questão central do trabalho com a criança a aquisição da consciência.

Já neste século, com estudos mais recentes da psicologia cognitiva, as crianças são consideradas seres autônomos e intencionais que interagem com o mundo externo. Sua mente é vista como um sistema de processamento de símbolos através dos quais podem manter relação com o mundo externo, seus processos cognitivos não são fixos e podem reagir de diferentes formas em indivíduos diferentes. A criança é um ser que possui limitações e que precisa ser estimulada e cuidada.⁶

De acordo com Almeida e Cunha, a educação do século XXI pressupõe uma consciência global, o que demanda da criança conhecimento além da alfabetização, das novas tecnologias e sistemas de comunicação, economia e política sempre em nível mundial.⁷ Isso requer uma preparação técnica mais especializada e exige da criança maior dedicação nessa preparação para futuramente estar apta ao mercado de trabalho. O que acaba por levar pais a impor uma série de atividades durante o dia para as crianças, deixando de lado o

⁶ Ercília Maria Angeli Teixeira Paula; Fernando Wolff Mendonça, *Psicologia do desenvolvimento*, 2009.

⁷ Angela Maria de Oliveira Almeida; Gleicimar Gonçalves Cunha, *Representações Sociais do Desenvolvimento Humano*, 2003.

direito de escolha desses sujeitos. Seu tempo acaba sendo escasso, invadido por adultos. Isso contribui para que a criança se torne submissa ao que os instrutores dessas diferentes atividades consideram melhor, privando-se da oportunidade de explorar livremente os próprios desejos e impulsos.

3. Da constituição das personagens

De acordo com Franco Junior, o objeto de investigação do Formalismo Russo era determinar o que fazia de uma obra uma obra literária, a preocupação não girava em torno de como a literatura refletia esta ou aquela ideologia política ou filosófica, e sim em saber como se dava o processo de organização da obra literária.⁸ O *processo* ou *procedimento* é, então, um dos mais importantes conceitos dos estudos formalistas, a obra de arte é vista como um objeto singular e único que tem algo que ainda está por dizer. Assim, “o objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos [...]; a arte é um meio de experimentar o devir do objeto”⁹.

Ainda de acordo com Franco Junior, a arte se caracteriza por procedimentos de construção que visam por meio da desautomatização da percepção adormecida pelos hábitos cotidianos, oferecer ao seu destinatário uma percepção mais rica sobre temas e assuntos de que trata.¹⁰ Tal visão é construída por meio de recursos de linguagem. Do mesmo modo, Bakhtin defende que as personagens possuem uma liberdade relativa, permitida pelo próprio autor, essa posição especial da personagem é obtida “através de todo um conjunto de

⁸ Arnaldo Franco Junior, *Operadores de leitura narrativa*, 2003.

⁹ Arnaldo Franco Junior (apud Chklovski, 1976, p. 45), *Formalismo russo e New Criticism*, 2003, p. 95.

¹⁰ Arnaldo Franco Junior (apud Chklovski, 1976), *Formalismo russo e New Criticism*, 2003.

procedimentos artísticos especiais de construção do romance”¹¹ (procedimentos de singularização).

Ao consideramos os *recursos de linguagem*, dos quais trata Franco Junior, não podemos deixar de tratar dos elementos linguísticos que compõem uma obra, já que é pela linguagem, seja verbal (na literatura) ou não-verbal (no cinema) que as personagens são criadas. Quanto a isso, Bakhtin defende que para analisar uma obra literária é necessário primeiro fazer uma análise formal, isto é, considerar os elementos que compõem sua forma (palavra, som, imagem, tema, estilo, etc.) e depois uma análise sociológica, a qual reconhece a literatura como fenômeno social.¹² Na mesma perspectiva, Brait afirma que

a materialidade desses seres só pode ser atingida através de um jogo de linguagem que torne tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos. Se o texto é o produto final [...], ele é o único dado concreto capaz de fornecer os elementos utilizados pelo escritor para dar consistência à sua criação e estimular as reações do leitor.¹³

Quanto às personagens, os Formalistas Russos as compreendem como uma *espécie de suportes vivos para os diferentes motivos*, e sua função na obra não é simplesmente figurar como um ser que busca entreter o leitor, mas representar a motivação que lhe caracteriza. Bakhtin, por sua vez, tem um interesse especial pelas personagens ficcionais, desse modo parte de suas obras dedicam-se ao estudo dos heróis nos romances de Dostoiévski. Para Bakhtin “as personagens principais são, na realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante”¹⁴.

Assim, vemos que as características atribuídas a uma personagem estão indissoluvelmente ligadas aos motivos que a definem e que são reconhecíveis pelo leitor. Tal caracterização pode ser realizada pelo autor/narrador, por outras personagens, pela autodescrição ou, ainda, por meio de suas próprias ações. Ou

¹¹ Mikhail Bakhtin, *Problemas da poética de Dostoiévski*, 2002, p. XXV.

¹² Mikhail Bakhtin; Valentin Nikolaievitch Voloshinov, *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*, 2006.

¹³ Beth Brait, *A personagem*, 1985, p. 52.

¹⁴ Mikhail Bakhtin, *Problemas da poética de Dostoiévski*, 2002, p. 54.

seja, não é possível nos limitarmos na análise apenas à caracterização das personagens, é necessário considerar os princípios da relação da personagem com o contexto artístico da obra. Para Brait, a personagem passa a ser vista a partir de uma concepção semiológica da personagem, isto é, como uma instância de linguagem.¹⁵ Logo, isso implica ver a personagem, acima de tudo, como um signo. A partir desse ponto de vista, a personagem deixa de ser um domínio exclusivo da literatura e passa a fazer parte de qualquer sistema semiótico como, por exemplo, o cinema.

4. Intertextualidade

Nosso interesse é buscar nas personagens infantis marcas da intertextualidade que as constituem como uma só enquanto um ser criança e pensar em como esses elementos funcionam no texto para constituir um saber sobre a infância. Diante dessa busca, nos apoiaremos principalmente nos estudos de Ingedore Koch e de Analise Corseuil para tratar deste conceito. A primeira é linguista e, portanto, parte dos estudos linguísticos, especialmente do dialogismo bakhtiniano, para pensar no diálogo que existe entre as diferentes obras; já a segunda é literária e é deste lugar que ela fala sobre a ligação existente entre obras distintas. Desse modo, nosso trabalho está ancorado tanto na Linguística Textual quanto na Teoria Literária, e é fundamental que tenhamos à mão estes dois pontos de vista para compreendermos como as duas teorias se imbricam na constituição da análise de nosso *corpus*.

Inicialmente, ao pensarmos no dialogismo bakhtiniano, vemos desenhar-se dois eixos que se complementam mutuamente: aquele em que ocorre a interação entre emissor e receptor a partir do diálogo; e outro no qual se mostra o contexto textual. É dessa relação entre estes dois eixos que a intertextualidade nasce e que as diferentes vozes aí presentes se manifestam, dando a um mesmo

¹⁵ Beth Brait, *A personagem*, 1985.

discurso diferentes orientações interpretativas. Assim, Koch define o conceito de intertextualidade como

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe [...] a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento de outros texto com os quais ele, de alguma forma, se relaciona¹⁶.

Diante de tal definição, compreendemos que para o leitor reconhecer a relação entre textos é necessário que ele tenha repertório de leitura, apenas assim a remissão de um texto pode produzir novos sentidos a enunciados já-ditos. O autor espera que o leitor recupere o texto fonte e perceba quais são os efeitos de sentidos produzidos pela nova enunciação. Quando pensamos na Linguística Textual, consideramos que, além de conhecer outros textos, é preciso que o leitor tenha também conhecimento linguístico, conhecimento da forma composicional dos gêneros e conhecimento de mundo.

Koch e Elias apontam que a intertextualidade funciona como orientações argumentativas.¹⁷ Os autores defendem que, independente da forma como a intertextualidade se apresenta, há sempre uma nova produção de sentido na recontextualização, pois o autor assume sempre um ponto de vista próprio e uma atitude diante do texto fonte.

Os mesmos autores afirmam ainda que o uso da intertextualidade e a forma como o autor a constrói é estratégica, no sentido de produzir sentidos, no entanto não é possível gerenciar tal produção, pois ela depende também da relação do leitor com o texto. A intertextualidade pode se dar de forma explícita, quando o autor do texto deixa claro que está retomando um enunciado anterior, ou ainda de forma implícita, quando é preciso ver nas entrelinhas do texto suas marcas. É sobre essa segunda forma que esse trabalho se interessa.

¹⁶ Ingedore Grunfeld Villaça Koch, *O texto e a construção dos sentidos*, 2016, p. 59.

¹⁷ Ingedore Grunfeld Villaça Koch; Vanda Maria Elias, *Ler e compreender: os sentidos do texto*, 2015.

Koch divide a intertextualidade em sentido amplo (*latu senso*), isto é, aquilo que compartilha de ideologias, conceitos e posicionamentos em comum, de acordo com a autora

em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já -dito, prévio a todo dizer¹⁸.

E em sentido estrito (*stricto sensu*), que se refere à evidência de elementos de um texto em outro, “podemos depreender que *stricto sensu*, a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”¹⁹.

Já na literatura, os maiores nomes quando falamos de intertextualidade são Genette e Stam, para os quais, segundo Coerseuil, a intertextualidade que ocorre no cinema é fruto de um processo de adaptação que transforma, através de uma série de operações próprias da adaptação, um *hipotexto*, podendo o atualizar, o ampliar, extrapolar seus limites, o recontextualizar, o popularizar ou, ainda, a partir dele produzir críticas e analogias.²⁰ O que importa na análise de um filme, de acordo com a autora, é não o prender num processo de hierarquização em relação ao seu *hipotexto*, mas olhar nele suas modificações ideológicas, técnicas, críticas e interpretativas.

Quanto à relação entre as personagens de uma obra literária e de uma obra cinematográfica, Brait defende que “como o espectador já assimilou todos esses traços [da personagem] em outras narrativas, identifica de imediato o herói e espera que a narrativa cumpra, assim como a personagem, o seu conhecido destino”²¹.

¹⁸ Ibidem, p. 86.

¹⁹ Ibidem, p. 86.

²⁰ Denise Corseuil, *Literatura e Cinema*, 2003.

²¹ Beth Brait, *A personagem*, 1985, p. 32 (grifos nossos).

Desse modo, concordamos com Corseuil, pois entendemos que é exatamente

nesse processo intersemiótico que a adaptação necessita ser vista, não como uma obra segunda, necessariamente fidedigna a um romance ou a um texto histórico, mas como obra independente, capaz de recriar, criticar, parodiar e atualizar os significados do texto adaptado.²²

Retomando Sant'Anna, Koch compartilha dos conceitos de intertextualidade das *semelhanças* e intertextualidade das *diferenças*.²³ No primeiro caso um texto incorpora outro com a intenção de se apoiar nele para sustentar sua argumentação, já na intertextualidade das *diferenças* o que ocorre é a ridicularização do texto fonte, ou ainda, um questionamento a respeito dele.

Para Fiorin, a intertextualidade deveria ser

a denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos. Para que isso ocorra, é preciso que um texto tenha existência independente do texto com que ele dialoga.²⁴

Koch, Bentes e Cavalcante afirmam que “em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores”²⁵. No mesmo sentido, Koch e Elias dizem que

nesse caso, exige-se do interlocutor uma busca na memória para a identificação do intertexto e dos objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso. Quando isso não ocorre, grande parte, ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicado.²⁶

Tendo como base teórica os conceitos sobre intertextualidade aqui apresentados, na seção que segue realizamos uma breve análise do nosso *corpus*, no sentido de compreender como a intertextualidade presente entre as duas obras funciona no sentido de constituir as personagens como uma só enquanto

²² Denise Corseuil, *Literatura e Cinema*, 2003, p. 298.

²³ Affonso Romano Sant'Anna, *Paródia, Paráfrase & Cia*, 2003.

²⁴ José Luiz Fiorin, *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, 2016, p. 58.

²⁵ Ingedore Grunfeld Villaça Koch; Anna Christina Bentes; Mônica Magalhães Cavalcante, *Intertextualidade: diálogos possíveis*, 2011, p. 17.

²⁶ Ingedore Grunfeld Villaça Koch; Vanda Maria Elias, *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*, 2014, p. 92.

ser criança e como esses elementos funcionam no texto para construir um saber sobre a infância, em diferentes épocas.

5. Análise

Diante do exposto, compreendemos que a animação de Osborne se encaixa na definição de intertextualidade dada por Koch (2016), já que há uma estreita relação entre filme e livro na constituição da animação, em que o primeiro toma parte no segundo, que o constitui e ao qual retoma de variadas maneiras, conforme verificamos nos recortes que seguem:

Livro	Filme
“Quando o mistério é muito impressionante, a gente não ousa desobedecer” (p. 12).	Quando o mistério é muito impressionante, a gente não ousa desobedecer (21:00’)
“As pessoas grandes são de fato muito estranhas”, pensou ele continuando sua viagem” (p. 44).	Os adultos são decididamente muito, muito estranhos (34:54’)
(p. 17)	(15:12’)

<p>(p. 32)</p>	<p>(32:30')</p>
--	--

Tabela 1
Intertextualidade
Fontes: Exupéry, 1943; Osborne, 2015.

Ao contrário do que preconiza Brait (1985) quanto à relação entre as personagens de uma obra literária e de uma obra cinematográfica, na adaptação da obra *O Pequeno Príncipe* o que ocorre é uma *negação* dos traços característicos da personagem pequeno príncipe. No lugar de um príncipe que visita diferentes planetas e que toma de cada um deles uma lição de vida, que se encanta com o amor de uma rosa e se preocupa com o desenho de um carneiro dentro de uma caixa, e que veste uma colorida fantasia de príncipe, temos uma personagem menina que vê o mundo sob uma ótica demasiadamente madura para sua idade, com quase as mesmas responsabilidades atribuídas a um adulto, à qual não é permitido ter amigos e à quem não interessa as coisas da infância.

Retomando Corseuil (2003), quando a autora afirma que a adaptação não deve ser vista como uma obra segunda, mas sim independente, compreendemos que se não fosse o filme atravessado pela narrativa de Saint Exupéry, contada à menina por seu vizinho idoso, que é a ponte que relaciona as duas narrativas, poderíamos dizer que a produção de Mark Osborne é completamente independente. No entanto, a intertextualidade mostra que há aí uma

intencionalidade deste autor e, ao analisarmos os *pontos de contato* entre as duas personagens infantis, isto é: as duas crianças têm a raposa como amiga; elas acreditam que os *adultos são decididamente muito estranhos*; os dois viajam para outros mundos em busca de respostas para suas inquietações; tanto um quanto o outro fazem inúmeras perguntas, mas raramente respondem as que lhes são feitas; etc., percebemos que Osborne pretende atualizar a obra de Exupéry para um novo contexto sociocultural no que diz respeito ao universo infantil.

Quando pensamos nas personagens infantis que compõem as obras e nas suas relações com o outro, percebemos também nessas relações um movimento de intertextualidade entre as duas obras. Assim, consideramos para esse artigo a análise de três eixos de relações: a relação entre a criança e o aviador; a relação da menina com a mãe e do pequeno príncipe com a rosa; e a relação da criança com a raposa.

No primeiro caso, a relação da criança com o aviador, vemos duas noções diferentes de criança. Na relação da menina com o aviador temos um adulto que se comporta como criança, enquanto a menina é uma pessoa madura que não tem tempo para as fantasias do idoso. Já na relação do pequeno príncipe com o aviador o processo é contrário, o aviador é um homem cheio de problemas e sem tempo, e a criança é um ser cheio de fantasias que interage com um carneiro desenhado num papel. Essa relação nos mostra duas crianças diferentes, que vivem em épocas diferentes. O pequeno príncipe é uma criança livre para fantasiar e interagir com amigos imaginários, já a menina representa uma realidade em que à criança já não é importante esse mundo infantil, pois há tarefas mais urgentes, como estudar, das quais ela precisa dar conta.

No segundo caso, a relação da menina com a mãe e do príncipe com a rosa, nós relacionamos a mãe à rosa, pois o comportamento das duas se assemelha em alguns aspectos, nos ancoramos em Branchu (2011)²⁷ para fazer tal comparação

²⁷ Colette Branchu. Archéo-analyse de l'oeuvre: Le Petit Prince – L'écriture d'un secret ou la trace secrète d'une écriture hiéroglyphique. Doctorat d'études psychanalytiques de l'université Paul Valéry, 2011.

em sua tese de doutorado ao analisar a relação entre o pequeno príncipe e a rosa, afirma que

É assim que o recém-nascido passa as primeiras semanas de vida, sensível apenas a cheiros, gostos, sons, contato ... [...] vai levar algum tempo para conhecer, reconhecer a imagem de uma mãe entre todas as imagens que a visitam [...]. E o príncipezinho é como uma criancinha que descobre aos poucos o seu redor.²⁸

Além disso, a mesma autora afirma que a obra de Saint-Exupéry nos dá margem para interpretar os sonhos do autor, assim ela aponta para o sentido de que pouco a pouco o pequeno príncipe vai descobrindo as particularidades de sua flor que, como as mães, parece igual a todas as outras, mas é diferente. A autora afirma que "sua mãe [do pequeno príncipe], é claro, quem mais o ama, aquela que havia evocado de Santo Antônio o favor de lhe conceder esse filho"²⁹.

Sabemos que na obra literária a rosa é a representação de um estereótipo humano e pode ser interpretada de diferentes formas. Assim, na relação dessas personagens com as personagens infantis vemos também constituir-se dois pontos de vista distintos sobre a infância. As duas personagens (mãe e rosa) têm um sentimento egoísta em relação à criança, a rosa *agarra-se* ao pequeno príncipe criando uma relação de dependência mútua entre os dois, essa criança precisa estar próxima dela para que se sinta amada, é a representação da criança do século XX, dependente de carinho e afeto, da qual tratam Almeida e Cunha (2003) e sobre a qual discorreremos na seção um desse artigo.

Já o papel da mãe no filme, constitui uma outra infância, em que a mãe não permite que a filha *saia da linha*, onde há um planejamento de vida para a criança que deve ser cumprido minuto a minuto para que ela chegue ao sucesso profissional. A criança passa o dia todo sozinha, pois a mãe é divorciada e precisa trabalhar. Essa representação é a da criança contemporânea que tem uma infância autônoma na qual a criança tem deveres e precisa preparar-se para o acirrado mercado de trabalho, diferente daquela de 1943, quando o livro foi

²⁸ Ibidem, p. 203, tradução nossa.

²⁹ Ibidem, p. 204, tradução nossa.

escrito. Isso confirma o que Almeida e Cunha (2003), apontam quanto à educação do século XXI, a qual pressupõe uma consciência global, o que demanda da criança conhecimento além da alfabetização, das novas tecnologias e sistemas de comunicação, economia e política sempre em nível mundial o que requer uma preparação técnica mais especializada e exige da criança maior dedicação para futuramente estar apta ao mercado de trabalho, isso acaba por levar pais a impor uma série de atividades durante o dia para as crianças, deixando de lado o direito de escolha desses sujeitos e privando-os da oportunidade de explorar livremente os próprios desejos e impulsos.

Quanto à relação das duas crianças com a raposa, começamos a perceber no filme uma convergência, pois no momento em que conhece a raposa a menina já está em contato com a vida do pequeno príncipe e começa a se ver de outra forma, começa a desenhar-se no filme, através da intertextualidade, uma outra representação de infância. No livro há uma relação de amizade entre a criança e a raposa, a partir dessa amizade a criança é ensinada sobre aquilo que é essencial, e essa amizade é para o pequeno príncipe essencial. Assim, vemos aí uma criança que se importa com as relações de amizade, que prioriza as pequenas coisas, os momentos simples.

No filme, a raposa é, inicialmente, apenas um bicho de pelúcia, um brinquedo sem muita importância como qualquer outro, o que nos mostra a liquidez que há nas relações atualmente, no entanto ao longo da obra o cineasta altera a fábula no episódio em que ela vai em busca do planeta dos adultos com a intenção de resgatar o pequeno príncipe crescido ao ponto desse brinquedo ganhar vida e tornar-se essencial para a menina. A partir desse episódio da narrativa fílmica, ela torna-se convergente à obra literária no que diz respeito à representação da criança enquanto um ser que precisa da fantasia, de amigos e de condições para desfrutar dessa fase da vida.

O que percebemos na constituição narrativa da adaptação fílmica é um processo intertextual que trabalha com a intertextualidade das *semelhanças* e

com a intertextualidade das *diferenças* para construir um saber sobre a infância. A nós, o que fica evidente é que Osborne usa a obra de Exupéry para fazer uma crítica à sociedade atual, que tem buscado pela emancipação infantil cada vez mais cedo. O que vemos hoje é um retrocesso à Idade Média, quando as crianças eram vistas apenas como *mini adultos*.

Assim, na constituição fílmica, o cineasta faz um caminho inverso ao livro, enquanto neste o avião torna-se mais sensível ao mundo infantil, no livro a criança é tomada pelo adulto para tornar-se criança.

6. Considerações finais

É evidente que não se esgotaram nesta breve explanação todas as possibilidades de análise para este estudo, não era essa nossa intenção e arriscamos dizer que nem seria possível fazê-lo. No entanto, acreditamos ter dado conta de mostrar como a Linguística Textual aliada à Teoria Literária se constituem como importantes ferramentas para estudar os diferentes objetos que envolvem textos multimodais, sejam eles literários, cinematográficos ou de qualquer outra área.

Neste sentido, o que pudemos ver desenrolar-se diante dos nossos olhos ao longo dessa pesquisa é como toda a história humana vai sendo desenhada, apresenta e representada pela arte. Desde os primeiros estudos sobre a criança até os dias de hoje, há uma grande preocupação em saber como essa criança se constitui, como toma consciência de si e do mundo que a cerca. As obras de nosso *corpus* constituem-se em exímios exemplos desse processo nos diferentes períodos em que foram criadas.

Enquanto o pequeno príncipe é uma criança que vive um universo infantil cheio de fantasias, que se alegra com as coisas simples da vida e que percebe os adultos como seres estranhos, a menina, por sua vez, vive uma realidade diferente, uma realidade infantil atualizada para nossa época, a ela é

proibido ser criança, ela precisa se comportar como um adulto, almejar entrar na melhor universidade, ter os melhores títulos e se tornar uma mulher (e não um homem) de negócios.

Vemos como Exupéry e Osborne vão construindo suas obras encima de uma *verdade da época*, mas, mais do que isso, vemos como mesmo diante de tantas diferenças há um fio condutor que liga essas duas crianças pelo mesmo desejo: o desejo de ser criança. Osborne usa lindamente o princípio da intertextualidade para (re) criar uma obra que não se trata apenas de uma cópia ou transposição do seu *hipotexto*, mas sim de uma nova e criativa obra que tem independência e traz para a atualidade um *best seller* dos anos 40, atualizando sua fábula sem subvertê-lo.

O que compreendemos com esse trabalho foi, acima de tudo, que as teorias aqui utilizadas trazem implicações profundas, tanto para a literatura quanto para a linguística. Tais teorias implicam na nossa compreensão e percepção dos eventos da vida humana, que não podemos dizer que estejam fora da arte, da linguagem e da própria literatura. Assim, compreendemos que apenas nas relações entre *eu* e o *outro* é que os sujeitos podem se constituírem e tomarem consciência de si e do mundo; precisamos estar numa posição exterior em relação ao *outro* para contemplar-lhe o horizonte para só depois voltarmos para nós; no entanto nosso excedente de visão na vida não se compara ao do autor na literatura ou no cinema, desse modo para nós a função da arte é “entrar e sair da ‘vida’, finalizando e representando o evento vivido em sua complexidade”³⁰.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

³⁰ Andrew Colin Renfrew, *Mikhail Bakhtin*, 2017, p. 76.

ALEMIDA, Angela Maria de Oliveira. e CUNHA, Gleicimar Gonçalves. *Representações Sociais do Desenvolvimento Humano*. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1 p. 147-155, jan. 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaievitch. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de Carlos Alberto Faraco; Cristovão Tezza, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na síntese da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2002.

BRAIT, Beth. *Bakhtin Conceitos-Chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

BRANCHU, Colette. *Archéo-analyse de l'oeuvre: Le Petit Prince – L'écriture d'un secret ou la trace secrète d'une écriture hiéroglyphique*. Doctorat d'études psychanalytiques de l'université Paul Valéry. 2011.

CORSEUIL, Anelise Reich. *Literatura e cinema*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (Orgs.). *Teoria literária e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003. p. 295-304.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCO JR., Arnaldo. *Operadores de leitura narrativa*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (Orgs.). *Teoria literária e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003. p. 33-56.

FRANCO JR., Arnaldo. *Formalismo Russo e New Criticism*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (Orgs.). *Teoria literária e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003. p. 93-107.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; MENDONÇA, Fernando Wolff. *Psicologia do desenvolvimento*. 3ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

RENFREW, Andrew Colin. *Mikhail Bakhtin*. 1ª ed. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Paródia, Paráfrase & Cia*. 7ª ed. São Paulo: Atica, 2003.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SILVA, Marcel Vieira Barreto; FREIRE, Rafael de Luna. *Sobre uma sociologia da adaptação fílmica: um ensaio de método*. *Revista Crítica Cultural*, Florianópolis, v.2, n. 2, p. 1-7, jul/dez 2017.

O PEQUENO PRÍNCIPE. Mark Osborne (Dir.). Estados Unidos: Onyx Films, Paris Filmes, 2015. 1 filme (106 min). Título original: *Le Petit Prince*.

Referência para citação deste artigo

BACHI, L. As personagens de *O Pequeno Príncipe*: A intertextualidade como processo de construção da noção de infância. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, volume 1, número 1, 99 - 120, fevereiro de 2019.