organizadores
Anna Maria F. M. da Costa
Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga

Leitura e Literatura Infantil e Juvenil:

(con)fluências

pimenta cultural

organizadores
Anna Maria F. M. da Costa
Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga

Leitura e Literatura Infantil e Juvenil:

(con)fluências

| São Paulo | 2022 |
pimenta cultural

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.
Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.
Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Morais
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Junckiaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinhairo Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomin Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luís Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabrício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Hryshchyshen,Pikisuperstar, Alexakulinskaia - Freepik.com
Revisão	Os autores e autoras
Organizadores	Anna Maria F. M. da Costa Fabiano Tadeu Grazioli Rosemar Eurico Coenga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L533 Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: (con)fluências. Anna Maria F. M. da Costa, Fabiano Tadeu Grazioli, Rosemar Eurico Coenga - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 398p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-350-3 (brochura)
978-65-5939-341-1 (eBook)

1. Leitura. 2. Literatura Infantil. 3. Educação.4. Ensino. 5. Línguas. 6. Escola. 7. Pedagogia. I. Costa, Anna Maria F. M. da. II. Grazioli, Fabiano Tadeu. III. Coenga, Rosemar Eurico. IV. Título.

CDU: 82
CDD: 800

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2 0 2 2

SUMÁRIO

Apresentação **13**

Capítulo 1

Vidas entre livros: algumas reflexões
sobre livros para crianças, editoras e mercado **19**
Diógenes Buenos Aires de Carvalho
Hércules Tolêdo Corrêa

Capítulo 2

Os contos de fadas na formação da criança:
o sequestro da criticidade no Programa Conta Pra Mim..... **37**
Marisa Martins Gama-Khalil

Capítulo 3

O humor na literatura infantil portuguesa e brasileira:
Luísa Ducla Soares e Tatiana Belinky..... **60**
Sara Reis da Silva
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Thiago Alves Valente

Capítulo 4

Pode me chamar de *Querida*:
uma leitura do romance de Lygia Bojunga **81**
Rosa Maria Cuba Riche

Capítulo 5

A homoafetividade na Literatura Infantil e Juvenil 113

Tereza Ramos de Carvalho
Euriene Figueiredo Ribeiro

Capítulo 6

O tempo, o encantamento
e a comunhão universal em Mary Poppins 142

Marcos Aparecido Pereira
Epaminondas de Matos Magalhães

Capítulo 7

Ouvir e contar, ler e recontar:
reflexões sobre o reconto na sala de aula **157**

Alexandre Mariotto Botton

Capítulo 8

Quando se abrem as cortinas da escola:
interfaces entre teatro / literatura / educação
na formação do jovem leitor **170**

Marcos Gustavo Marcarnei Venâncio Gomes
Silvana Augusta Barbosa Carrijo

Capítulo 9

Uma discussão sobre adaptação
de cânone para criança..... 197

Tiago Marques Luiz

Capítulo 10

***Foi ele que escreveu a ventania* nos horizontes**
de fruição da literatura, sensibilização
e formação do leitor 212

Dheiky do Rêgo Monteiro Rocha

Capítulo 11

**Quem me conta (um)a história?
sobre resistência e memória
na literatura infantil e juvenil argentina** **239**

Rosane Maria Cardoso

Capítulo 12

**Literatura Infantil e Juvenil e Ensino de Espanhol
no Ensino Fundamental** **266**

Clarissa M. D´Angelo Figoli
Moacir Lopes de Camargos

Capítulo 13

Dandara e Dandara face a face:
conversações entre história, literatura
e cinema para a adolescência e a juventude **289**

Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa
Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga

Capítulo 14

**Protagonistas negras em narrativas infantis
e juvenis no Centro-Oeste:** uma breve apresentação **319**

Helenice Joviano Roque de Faria
Adriana Lins Precioso

Capítulo 15

Abrindo o baú das histórias: a temática africana
nas obras dos Acervos Complementares **339**

Sheila Dias da Silva
Divanize Carbonieri

Capítulo 16

A representação da identidade em *O Filho do Vento*, na obra infantil de José Eduardo Agualusa 362

Luciana Raimunda de Lana Costa
Liliane Lenz dos Santos
Emanuelly Mariana Trindade Guimarães

Sobre os autores e as autoras 385

Índice remissivo 395

APRESENTAÇÃO

Os artigos que compõem esta coletânea resultam de reflexões sobre literatura infantil e juvenil, formação de leitores e ensino de leitura literária, no intuito de contribuir para a formação de professores, críticos literários e demais interessados. Nesta obra encontramos o resultado de vários estudos expostos nos dezesseis ensaios que trazem importantes contribuições para as discussões no campo em debate. Os (as) autores (as) pertencem às áreas de Letras, Educação e História, o que propicia a articulação de diferentes pontos de vista sobre a temática e a apresentação do resultado de suas pesquisas, estudos e experiências pedagógicas.

Os (as) pesquisadores (as) convidados a contribuir com este volume possuem reconhecida trajetória em pesquisas ancoradas no universo da Literatura Infantil e Juvenil, Leitura e Ensino, contemplando uma discussão densa e apurada.

O ensaio **Vidas entre livros: algumas reflexões sobre livros para crianças, editoras e mercado**, dos professores Diógenes Buenos Aires de Carvalho e Hércules Tolêdo Corrêa, tem por objetivo tecer algumas considerações sobre o livro para crianças e jovens na contemporaneidade, ressaltando os aspectos gráficos e editoriais que têm marcado essa produção, bem como apresentar algumas reflexões sobre políticas de promoção de livros.

Os contos de fadas na formação da criança: o sequestro da criticidade no Programa Conta Pra Mim, Marisa Martins Gama-Khalil, explora a importância da temática dos contos de fadas na formação da criança. Focaliza o tema a partir de uma reflexão sobre as proposições dos representantes do governo federal atual inerentes à formação leitora, especialmente a proposta do Programa **Conta Pra Mim**. Este

SUMÁRIO

ensaio aborda o que se pensa sobre os contos de fadas e sobre a literatura infantil em nossa atualidade, neste nosso Brasil contemporâneo.

Os (as) autores (as) Sara Reis da Silva, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Thiago Alves Valente no ensaio intitulado **O humor na literatura infantil portuguesa e brasileira: Luísa Ducla Soares e Tatiana Belinky**, põem em relevo o lúdico, o cômico, a dialogia e o *nonsense*, refletindo sobre suas potencialidades na formação do leitor, a partir da literatura produzida por Luísa Ducla e Tatiana Belinky.

Em **Pode me chamar de *Querida*: uma leitura do romance de Lygia Bojunga**, de Rosa Maria Cuba Riche, investiga como as questões no contexto da pós-modernidade estão espelhadas esteticamente nesta obra, atravessam a vida das personagens e se configuram na intriga.

Em **A homoafetividade na literatura infantojuvenil**, Tereza Ramos de Carvalho e Euriene Figueiredo Ribeiro nos trazem uma proposta de leitura em torno das questões relacionadas a homoafetividade na Literatura Infantil e Juvenil, percebidas nas obras *O gato que gostava de cenoura* (2012), de Rubem Alves, *É proibido miar* (2002), de Pedro Bandeira e *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina da Costa Martins em três seções, iniciando por uma breve contextualização da Literatura Infantil e Juvenil do século XVIII ao século XXI, inserindo os autores das obras analisadas, seguida de uma leitura crítica das três obras, identificando a representação da homoafetividade em cada uma, e tem como base nos estudos de Bruno Bettelheim, Judith Butler, Simone de Beauvoir entre outros e finalizam com uma proposta de intervenção em sala de aula, objetivando alcançar também os pais dos alunos e a comunidade escolar, a partir da leitura e discussão das três narrativas, e da animação *In a Heartbeat* (2017), um filme de drama em curta-metragem animado estadunidense de 2017 dirigido e escrito por Esteban Bravo e Beth David.

SUMÁRIO

No capítulo seguinte **O tempo, o encantamento e a comunhão universal em Mary Poppins**, os autores Marcos Aparecido Pereira e Epaminondas de Matos Magalhães, trazem à baila uma breve análise de cada um dos doze capítulos de Mary Poppins, a fim de elencar temáticas passíveis de serem trabalhadas, adaptadas e discutidas com estudantes das mais diferentes séries da educação básica, além de, ao mesmo tempo, refletir sobre alguns dos sentidos possíveis de serem tecidos a partir de algumas passagens do texto.

O ensaio **Ouvir e contar, ler e recontar: reflexões sobre o reconto na sala de aula**, de Alexandre Mariotto Botton intenta refletir acerca do itinerário do reconto desde, por assim dizer, sua origem no contador de histórias que o fazia a partir do muito ouvir, passando por pelo escritor recontista e chegando na sala de aula, numa prática cada vez mais comum que o percebe como um momento importante na formação do leitor literário.

No capítulo **Quando se abrem as cortinas da escola: interfaces entre teatro / literatura / educação na formação do jovem leitor**, Marcos Gustavo Marcarnei Venâncio Gomes e Silvana Augusta Barbosa Carrijo, buscam explorar a importância de se trabalhar o teatro em escolas da Educação Básica com crianças e jovens, em específico as do Ensino Fundamental 2, tendo como fio condutor a revisão de literatura acerca desta temática, alguns aportes teórico-críticos sobre teatro, a análise de um texto dramático em específico, "No país dos Prequetés" (1984), de Ana Maria Machado e, por meio de tal obra, refletir sobre a escolarização da literatura, sugerindo, por fim, possíveis práticas pedagógicas de mediação de leitura com o texto dramático supramencionado, em sala de aula.

Dando continuidade às reflexões aqui trazidas em **Uma discussão sobre adaptação de cânone para criança**, Tiago Marques Luiz traz significativas contribuições sobre o estudo da adaptação literária de um cânone ocidental tem sido, felizmente, objeto de discussão no espa-

ço da academia, pois, anteriormente, conforme pontua Carvalho (2006), havia uma marginalização do status literário conferido à adaptação, desmerecendo a historiografia da literatura infantil por meio das adaptações.

O ensaio **Foi ele que escreveu a ventania nos horizontes de fruição da literatura, sensibilização e formação do leitor,** o capítulo do professor Dheiky do Rêgo Monteiro Rocha propõe uma reflexão que mobiliza uma mirada sobre a leitura dos elementos da narrativa verbal e visual, para a apropriação de processos de sensibilização estética, ficcional e humanizadora, que, por ventura, a experiência com a literatura possa permitir, visando, por meio das discussões teóricas e críticas em destaque e da conversa dessas questões com a obra literária *Foi ele que escreveu a ventania* (2017), escrita por Rosana Rios e ilustrada, com projeto gráfico, por Mauricio Negro, como amostra de possibilidades de construção de sentidos e de conexão com o mundo.

O capítulo **Quem me conta (um)a história? sobre resistência e memória na literatura infantil e juvenil argentina** de Rosane Maria Cardoso focaliza o impacto do golpe militar no campo da literatura infantil e juvenil (doravante LIJ), a partir dos anos de 1960; os livros proibidos ao longo do regime propriamente dito, sobretudo na década de 1970; e, por fim, a atual LIJ argentina, escrita por autores que fazem parte da chamada geração pós-ditadura.

O capítulo **Literatura Infantil e Juvenil e Ensino de Espanhol no Ensino Fundamental**, de Clarissa M. D´Angelo Figoli e Moacir Lopes de Camargos relatam parte de uma pesquisa realizada com a leitura de textos literários em língua espanhola não para um fim didático, ou seja, buscando exemplos para ensinar determinadas regras da língua, ou apenas com um sentido moralizante. A pesquisa visou, por meio da leitura, a compreensão, a reflexão, a (re)construção da subjetividade, bem como a possibilidade de um reconhecimento de uma identidade latinoamericana, além de buscar que o aluno conseguisse se expressar criativamente em suas produções escritas e ilustrações.

SUMÁRIO

Preocupados com a questão da diversidade os autores Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa, Fabiano Tadeu Grazioli e Rosemar Eurico Coenga no capítulo **Dandara e Dandara face a face: conversações entre história, literatura e cinema para a adolescência e a juventude**, vê-se o entrelaçamento de áreas distintas do conhecimento. Esse encontro possibilita demonstrações de como o discurso histórico, literário e cinematográfico (fictício, factual, teórico, imagético e metodológico) pode se articular, proposta deste estudo. Possibilita, também, para responder às problematizações e inquietações dos acontecimentos históricos do passado distante referentes ao quilombo dos Palmares, especialmente à figura de Dandara, mulher de Zumbi dos Palmares. O livro *As lendas de Dandara* (2016), da cordelista e escritora cearense Jarid Arraes, e o curta-metragem *Dandara* (2018), de Flávia Ayer e Fred Bottrel, são a base desta análise.

Interessadas em protagonizar reflexões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, em **Protagonistas negras em narrativas infantis e juvenis no Centro-Oeste: uma breve apresentação**, as autoras Helenice Joviano Roque de Faria e Adriana Lins Precioso, recortam as obras "Tainá: a guardiã das flores" (2018) das autoras Ayana Sobral e Cristiane Sobral, com ilustração de NeMaria e *Cabelo ruim A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016) de Neusa Baptista Pinto e ilustrações de Nara Silver, autoras negras que propõem a construção coletiva da identidade negra nos diversos espaços e a desconstrução de estereótipos racistas e assuntos interseccionais.

O capítulo **Abrindo o baú das histórias: a temática africana nas obras dos Acervos Complementares**, Sheila Dias da Silva e Divanize Carbonieri, objetivam analisar duas narrativas literárias que tematizam a História e a Cultura Africanas e que estão presentes nos Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento (PNLD 2013). São elas *O Senhor das histórias - Mitos recriados em quadrinhos* (2011), com roteiro escrito por Wellin-

gton Srbek e ilustrado por Will, e *Histórias encantadas africanas* (2011) de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. O intuito é demonstrar até que ponto os autores dessas obras utilizam essas narrativas para promover e valorizar a cultura africana e afrodescendente e/ou se ainda existem resquícios de um viés eurocêntrico nestes textos.

Finalizando as reflexões críticas suscitadas por esta obra em **A representação da identidade em "*o filho do vento*", na obra infantil de José Eduardo Agualusa, as autoras** Luciana Raimunda de Lana Costa, Liliane Lenz dos Santos e Emanuelly Mariana Trindade Guimarães, a escolha da obra selecionada para discussão parte do fato de que, embora alicerçante da literatura brasileira, pouco se conhece sobre as raízes culturais e literárias brasileiras em África. Assim, Angola, país em pleno processo de reconstrução nacional devido a uma guerra civil, é o cenário escolhido pelo escritor angolano José Eduardo Agualusa, na obra *O filho do vento*. A obra foi inspirada no conto tradicional dos *Khoi-San*, comunidade autóctone e nômade do Sul da África. Eis que a narrativa se apropria de aspectos e manifestações identitárias em África com o resgate da oralidade e da mitologia africana para discutir outros aspectos, como o esfacelamento do ser diante de uma guerra e possibilitar a reconstrução do horizonte de expectativa para o leitor juvenil.

Desejamos a todos (as) uma excelente leitura e que os artigos apresentados neste E-book possam provocar inúmeras reflexões sobre a leitura em seus diferentes objetos e a literatura endereçada crianças e jovens. A todos, os (as) autores (as) nosso reconhecimento e gratidão.

Boa leitura!

Os Organizadores

SUMÁRIO

1

Diógenes Buenos Aires de Carvalho

Hércules Tolêdo Corrêa

Vidas entre livros: algumas reflexões sobre livros para crianças, editoras e mercado

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.19-36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Este breve ensaio tem por objetivo tecer algumas considerações sobre o livro para crianças e jovens na contemporaneidade, ressaltando os aspectos gráficos e editoriais que têm marcado essa produção, bem como apresentar algumas reflexões sobre políticas de promoção de livros. Procuramos, a partir de nossas experiências pessoais – a vida entre livros, traçar um painel com nomes de editoras, escritores e ilustradores e sua posição no mercado atual, a partir de nossa subjetividade, sem nos preocuparmos com levantamento exaustivo de dados e nos baseando em nossas impressões como professores e pesquisadores sobre o tema.

UMA PINCELADA SOBRE A PRODUÇÃO E A IMPRESSÃO DE LIVROS NO BRASIL NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Como se sabe, o processo de produção e publicação de livros no Brasil colonial se deu muito tardiamente. Apenas com a vinda da família real, fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte, em 1808, é que tivemos a implantação da Imprensa Régia por Dom João VI. Oficialmente, o primeiro livro publicado foi *Marília de Dirceu*, do poeta árcade Tomás Antônio Gonzaga. Toda entrada ou saída de livros no Brasil era monitorada pela mesa real censória. Apenas a partir de 1821 foi liberada a publicação de livros por gráficas particulares (HALLEWELL, 2005; ZILBERMAN e LAJOLO, 1996/2019).

Livros de literatura infantil vinham, geralmente, de Portugal, enquanto, no ensino da leitura, já se percebia um distanciamento entre o português brasileiro e o europeu. Chegavam no Brasil tam-

bém livros em outras línguas, como o espanhol, o francês e o inglês. Com o surgimento do campo editorial no Brasil, o alemão Carlos Jansen[1], que veio para o Rio Grande do Sul e depois migrou para o Rio de Janeiro, tornando-se professor do Colégio Pedro II, começou a produzir adaptações de obras literárias consagradas para o português usado aqui à época. Portanto, partimos da adaptação literária de obras clássicas para esses primeiros leitores dessa escola, e só vamos ter uma gênese de uma literatura infantil e juvenil brasileira, com uma feição nacional, com a publicação do livro *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato, em 1921, ilustrado por Voltolino, pseudônimo de João Paulo Lemmo Lemmi (1884 – 1926).

Lobato não é apenas um pioneiro no sentido de realizar uma produção literária com características nacionais e endereçada ao público brasileiro, criando um projeto literário para infância e para juventude e, portanto, torna-se uma espécie de modelo. Lobato não era apenas um escritor que tinha um projeto literário, mas um sujeito que conhecia bem o processo de produção do livro e se preocupava com a distribuição e circulação das obras. Para tanto, inaugurou no Brasil o processo de consignação de vendas em torno do Livro, visto que havia uma escassez de livrarias no início do século XX. Lobato conseguiu levar o livro para comércios varejistas do interior brasileiro. Assim, o livro ocupava o mesmo espaço de venda de alimentos, utensílios domésticos, entre outros. Na condição de editor, foi responsável pela edição de sua primeira obra endereçada ao público infantil, *A menina do narizinho arrebitado*, pela Revista do Brasil e Monteiro Lobato e Cia, que nas suas primeiras edições torna-se livro

1 Carl Jacob Anton Christian Jansen nasceu na cidade alemã de Colônia (1829) e morreu no Rio de Janeiro (1889). Veio para o Brasil em 1851. Foi militar, educador, escritor e jornalista. No campo da literatura para crianças e jovens, traduziu e adaptou *Contos seletos das Mil e Uma Noites* (1882), *Robinson Crusoé* (1885), *Dom Quixote de Cervantes* (1887), *Viagens de Gulliver a Terras Desconhecidas* (1888) e *Aventuras do Celebérrimo Barão de Munchausen* (1891). Destaca-se que os dois últimos já traziam ilustrações e no último as ilustrações eram coloridas (COELHO, 195, p. 32)

SUMÁRIO

de leitura e foi comprado oficialmente pelo governo de São Paulo (ZILBERMAN e LAJOLO, [1996]2019).

Remetemos o leitor interessado nessa chamada formação da literatura para crianças e jovens no Brasil às obras de leitura indispensáveis àqueles que querem conhecer melhor passos dados pela produção editorial para esses segmentos historicamente no Brasil. O livro *Literatura Infantil Brasileira*, de Leonardo Arroyo ([1968]2011), lançado originalmente em 1968, apresenta um vasto panorama da literatura nacional que circulou entre as crianças brasileiras, tomando por ponto de partida a literatura oral e chegando até a produção de Monteiro Lobato; *Literatura Infantil Brasileira*: História & histórias (LAJOLO & ZILBERMAN, 1984), A partir dos períodos citados, das primeiras publicações na *Terra Brasilis* ao projeto ousado do escritor Monteiro Lobato, as pesquisadoras passeiam pelos principais autores, obras e editoras do século XIX até a década de 1980. Mais recentemente as autoras publicaram *Literatura Infantil Brasileira - Uma nova outra história* (2017) com o propósito de contemplar essa produção a partir da década de 1990 ao século XXI.

Tratemos, então, do cenário contemporâneo da literatura para crianças e jovens, em um texto de cunho ensaístico, sem as amarras típicas dos métodos científicos exigidos pelo gênero artigo científico e tão caras ao meio acadêmico.

EDITORAS E EDIÇÃO DE LIVROS PARA CRIANÇAS E JOVENS NO BRASIL

O processo tardio de editoração no Brasil para crianças e jovens, conforme exposto do tópico anterior, foi iniciado no século XIX pelos empreendimentos livrescos e editoriais dos Irmãos Garnier, Irmãos Laem-

SUMÁRIO

mert, Pedro da Silva Quaresma, e Francisco Alves. Na primeira metade do século XX, as editoras Monteiro Lobato & Cia, Civilização Brasileira, Melhoramentos, Editora do Brasil, Globo, Companhia Editora Nacional, e Brasiliense ganham destaque no campo editorial brasileiro.

Editoras como a Ediouro, a Melhoramentos e a Ática (que posteriormente incorporou a Scipione) marcaram o campo nas décadas de 1960 e 1970. Da editora Ática, é importante citar as famosas coleções "Vaga-Lume" e "Para gostar de ler", que estiveram tão presentes no mercado editorial e nas escolas brasileiras. Atualmente, temos grandes editoras neste mercado, como o grupo Companhia das Letras (fundado em 1986, proprietário da Companhia das Letrinhas, Pequena Zahar e Alfaguara) e o grupo Globo (Global Editora). Podemos citar, ainda, a FTD e a Rocco (responsável, no Brasil, pela publicação da série *Harry Potter*).

Infelizmente, em 2016, logo depois de atingir a maioridade, a segunda maior editora brasileira, a Cosac & Naify, reconhecida pela qualidade gráfico-editorial de suas publicações, às quais revolucionaram o mercado brasileiro, fechou suas portas. Essa editora foi responsável por grande parte de obras para crianças e jovens que circularam no mercado brasileiro no período em que esteve na ativa.

De portes pequeno e médio, temos um grande número de editoras e citaremos aqui apenas algumas, sob pena de cometermos injustiças, mas apenas para ilustrar este texto: Sesi-SP, Martins Fontes, SM, Editora 34, Pulo do Gato, Limiar, Biruta (São Paulo), Projeto[2] e LP&M (Rio Grande do Sul), a Oficina Raquel e a Zit (Rio de Janeiro), Aletria, Dimensão, Lê (proprietária da Compor, Semente e Abacatte), Mazza, Miguilim, Peirópolis e RHJ (Minas Gerais), que têm apresentado e investido em autores e ilustradores menos conhecidos, bem como têm investido fortemente na produção gráfica de seus produtos.

2 Iniciativa da Projeto Editorial, vale citar aqui a plataforma Elefante Letrado (ttps://www.elefanteletrado.com.br/).

SUMÁRIO

Temos ainda as chamadas editoras alternativas, que são aquelas editoras pequenas que têm um projeto conceitual e procuram tirar da margem autores que ainda não conseguiram maior visibilidade e priorizando a qualidade gráfico-editorial, como a Edições Barbatana. Sabemos que existe toda uma questão mercadológica que envolve o livro. Não se trata apenas de qualidade literária, imagética ou gráfica. O desenvolvimento tecnológico tem contribuído sobremaneira para a evolução desses produtos, possibilitando cada vez mais livros com projetos gráfico-editoriais sofisticados, criativos e surpreendentes para o leitor.

Em entrevista ao Blog Clube Quindim, Paulo Verano, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP, na área de editoração, com larga experiência no mercado editorial, cita o coletivo ALICE (Amigos do Livro Infantil Coletivo de Editoras), do qual fazem parte 14 editoras, provenientes de seis estados brasileiros, de pequeno porte e que procuram investir na qualidade, tanto que costumeiramente estão entre as que ganham prêmios, estão em clubes de livro e trabalham de forma colaborativa, são elas: Barbatana (cujo editor é Verano), Gato Leitor, Jujuba, Livros da Matriz, Memória Visual, Olho de Vidro, Ôzé, Passarinho, Piu, Pólen, Projeto, Pulo do Gato, Quatro Cantos e Solisluna[3].

Um caso peculiar a ser lembrado é o da escritora Lygia Bojunga Nunes. A primeira escritora latino-americana a ganhar o prêmio Hans Christian Andersen, considerado do Nobel da Literatura Infantil, em 1982, e o prêmio ALMA (Astrid Lindgren Memorial Award), a maior premiação internacional até hoje conferida à literatura para crianças e jovens, a escritora gaúcha utilizou o dinheiro da premiação para criar a Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga, em 2006, no Bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro. A fundação incorporou a já existente editora Casa de Lygia Bojunga, cujo objetivo é publicar unicamente as suas obras, prestigiadas pela crítica e pelos leitores. Assim, no exemplo de Lobato, torna-se também uma escritora editora, além de promover e apoiar, por meio da sua fundação, projetos ligados ao livro e à leitura.

3 https://quindim.com.br/blog/coletivos-e-editoras-independentes/

SUMÁRIO

O desenvolvimento tecnológico também possibilitou a publicação de obras sob demanda, ou seja, a impressão das obras pode ser feita à medida que há um mercado comprador. Não há a necessidade de se ter um grande estoque, um depósito de livros à espera da venda. Na medida em que há a demanda, a produção gráfica leva apenas alguns dias para ficar pronta. A ideia lançada por Lobato, lá no início do século XX, é largamente utilizada pelas livrarias de rua, já tão poucas neste momento, as de *shopping centers* e, principalmente, as grandes livrarias virtuais, que abocanham atualmente a maior fatia do mercado. Ainda com relação à produção de livros, bem como de outros objetos culturais na contemporaneidade, um sistema que tem sido bastante utilizado por iniciantes e independentes é o chamado *crowdfunding* ou financiamento coletivo. Por meio da internet, são feitas "vaquinhas" *on-line* nas quais os interessados compram os produtos antes de sua produção. Assim, é possível comprar cotas ou mesmo uma quantidade específica de uma obra e recebê-la posteriormente. Um exemplo de financiamento coletivo, no momento de produção deste ensaio, é uma proposta do premiado ilustrador Rui de Oliveira, em parceria com a Oficina Raquel, de produção de um livro sobre as ilustrações de contos de fada e histórias clássicas. Trata-se de obra destinada ao público especialista, em primeiro lugar, mas que explora o universo imagético dos livros de contos de fadas de diferentes origens e épocas.

Para aqueles que possuem dinheiro suficiente para bancar suas próprias edições, há também editoras que trabalham sob demanda, oferecendo serviços de editoração, em parcerias com ilustradores e projetistas gráficos e há, ainda, aqueles que não imprimem em suas obras nenhum nome de editora, registrando-os como "edição do autor". Com relação a editoras que publicam obras autofinanciadas, podemos citar o exemplo da Editora Benvinda, de Belo Horizonte, que se incumbe de editar livros sob demanda. Aberta a diferentes tipos de obras, a publicação é bancada por seus autores. A editora cuida de concretizar o projeto pessoal do escritor e publica livros, inclusive, escritos por crianças e adolescentes.

Outra alternativa que se tornou viável graças ao relativo acesso à tecnologia são as produções em gráficas rápidas e os livros artesanais, chamados de "cartoneras", em que normalmente o próprio autor e/ou o ilustrador, fabrica seu livro, artesanalmente, reproduzindo suas páginas, confeccionando as capas e costurando ou grampeando os seus cadernos ou miolos. O nome desse tipo de produção faz menção à cooperativa argentina Eloísa Cartonera, que, no início dos anos 2000, lançou essa ideia em Buenos Aires, e que chegou ao Brasil em 2006, por ocasião da 27ª Bienal de São Paulo[4]. Trata-se, obviamente, de pequenas tiragens, mas tudo isso possibilitado por tecnologias mais acessíveis. O artista mexicano Ulisses Carrión sintetiza essa ideia do livro produzido pelo escritor em suas diferentes etapas ao discutir as diferenças entre um "escritor que escreve livros" e um "escritor que faz livros" (CARRIÓN, 2011, p. 14).

Obviamente não podemos deixar de mencionar aqui editoras de caráter quase que eminentemente comercial, que exploram a maior fatia desse bolo, que são as escolas. Sem citar nomes, podemos afirmar que essas empresas colocam no mercado geralmente livros de autores que estão em domínio público (no Brasil, obras de autores que já faleceram há setenta anos ou mais caem no domínio) e que não demandam o pagamento de direitos autores aos descentes dos escritores e ilustradores. Muitas vezes as ilustrações também não têm créditos, pois as editoras simplesmente compras as imagens e não se preocupam com certos aspectos como a criatividade, a qualidade do material de impressão e a ampliação dos sentidos do texto promovido por ilustrações que fogem ao esperado. Registramos, ainda, um tipo de editora que, em contato com escolas, geralmente particulares, nas quais os alunos dispõem de mais recursos, publicam livros escritos e ilustrados pelas crianças e adolescentes, imprimindo apenas alguns poucos exemplares, quando não apenas um único exemplar, que a família compra como "recordação".

4 Mais informações sobre esse projeto podem ser obtidas em: https://www.blogs.unicamp.br/marcapaginas/2019/04/22/cartoneras-a-publicacao-de-livros-como-instrumentos-de--resistencia/, acesso em: 08 de julho de 2021.

SUMÁRIO

POLÍTICAS PÚBLICAS E INICIATIVAS PRIVADAS DE FOMENTO AO LIVRO E À LEITURA

Sobre a circulação dos livros infantis e juvenis, é preciso destacar a importância de leis de incentivo à cultura e de incentivo às publicações, além das feiras e salões de livros e das festas literárias, que possibilitaram uma maior visibilidade das obras em termos regionais, deslocando-se a atenção apenas do eixo Rio-São Paulo e levando o livro para mais próximo do público em várias partes do Brasil, tanto em capitais como cidades do interior. Em termos de projetos regionais, por exemplo, podemos citar, no Piauí, a editora Nova Aliança, de propriedade de um livreiro que se torna também editor e vem fomentando uma produção local de livros de literatura infantil e juvenil. Já foram publicados mais de 30 títulos, como, por exemplo, *O gavião vaqueiro: o bom ladrão da floresta* (2008), do consagrado escritor Assis Brasil, e *O boi do Piauí* (2015), da estreante Marcia Evelin, o que pode parecer pouco, mas diante de um contexto em que essa produção era ainda muito mais escassa, o número se torna representativo. Esse projeto leva ao surgimento não só de novos autores, como também de novos ilustradores e outros profissionais ligados à produção editorial.

Em Minas Gerais, podemos citar como exemplos o Fórum das Letras de Ouro Preto, evento que anualmente reúne na cidade que foi declarada primeiro patrimônio histórico mundial brasileiro escritores, editores, jornalistas, críticos literários e tantos outros profissionais do livro, para debater os mais diferentes aspectos da produção e circulação de livros no Brasil, desde 2005[5]. No âmbito desse projeto maior, logo na sua segunda edição, em 2006, surge o Fórum das Letrinhas: "Nesse espaço, intensificamos as atividades voltadas para o fomento da leitura, por meio da mobilização do público escolar, trazendo auto-

5 https://forumdasletras.ufop.br/

res de literatura infantil e juvenil para debater com alunos sobretudo das redes públicas de ensino da cidade de Ouro Preto", avalia Guiomar de Grammont, coordenadora-geral do Fórum das Letras. O Fórum das Letrinhas passou a fazer parte da programação do Fórum desde então e mesmo com a suspensão das atividades presenciais em 2020, devido à pandemia de COVID-19, houve uma edição on-line do evento. Outro exemplo de incentivo à leitura e à circulação de livros, ocorrido numa cidade de pequeno porte no interior de Minas Gerais, é a FLICAR – Festa Literária de Carmo da Mata[6]. Com pouco mais de 11 mil habitantes, Carmo da Mata situa-se no centro-oeste mineiro e realiza, desde 2014, um evento que movimenta a cidade e região, trazendo para a população reflexões de escritores, poetas e pesquisadores da área.

O mercado do livro para crianças e jovens também é fortemente impactado pelas premiações e honrarias. O mais representativo deles, no Brasil, talvez seja a premiação anual da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, seção brasileira do International Board on Books for Young People – IBBY. A premiação anual da FNLIJ inicia-se em 1975, com o prêmio O Melhor para Criança e hoje conta já com 19 categoriais de premiação[7]: Além dessa premiação, a FNLIJ criou o selo "Altamente Recomendável", uma distinção criada em 1975 que permite às editoras imprimirem essa marca nas capas de suas obras, o que as chancela por um órgão crítico de prestígio. Outra importante premiação brasileira é o Jabuti, promovido pela Câmara Brasileira do Livro, o qual, desde 1959, em sua primeira edição, premia o melhor livro infantil do ano. Em 2015, criou-se também o prêmio Melhor Livro Infantil Digital, que infeliz e surpreendentemente foi interrompido em 2021. . O Instituto Interdisciplinar de Leitura PUC-Rio (iiLer) e a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio criaram, em 2016, o "Selo Cátedra 10",

6 https://www.flicar.net

7 Categorias do Prêmio FNLIJ: Criança, Jovem, Imagem, Informativo, Poesia, Livro Brinquedo, Teatro, Teórico, Reconto, Literatura em Língua Portuguesa, Tradução/Adaptação Criança, Tradução/Adaptação Jovem, Tradução/Adaptação Informativo, Tradução/Adaptação Reconto, Revelação Escritor, Revelação Ilustrador, Melhor Ilustração e Projeto Editorial.

SUMÁRIO

em quatro categorias[8], com o objetivo de indicar "obras com valor literário, plástico e editorial, considerando temas e gêneros diversos, sem designação por categorias ou faixas etárias, mas atenta, sobretudo, à qualidade artística do diálogo texto/imagem, que torna o livro infantil e juvenil um artefato original indispensável para arte-educação".

Entre os anos de 2006 e 2015, foi implantado um importante programa nacional de distribuição de acervos de obras de qualidade para as bibliotecas de escolas públicas. Trata-se do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que distribuiu em diferentes edições acervos destinados a alunos da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, alternando-se em diferentes anos, a distribuição dessas obras. A cada ano, o programa destinava-se a um segmento da educação. Um grupo de especialistas da área, sob a coordenação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE da Universidade Federal de Minas Gerais avaliava e selecionava acervos para aquisição do governo federal, constituído de livros que primavam pela bibliodiversidade e qualidade literária e gráfico-editorial. Aconteceram também edições do PNBE do Professor, com obras de referência para o trabalho do professor e o PNBE Indígena, com obras de literatura produzidas por autores e ilustradores indígenas e/ou autores de outras etnias sobre as culturas indígenas. Ao mesmo tempo, foram produzidos materiais de apoio ao professor para se trabalhar com esses livros na escola, em formato digital e impresso, também largamente distribuídos pelo MEC.

Com esses programas, muitas editoras de pequeno e médio porte conseguiram não apenas sobreviver às constantes crises e flutuações do mercado, como também investir em novos autores e outros profissionais do livro. Infelizmente, nos últimos anos, essa política começou a ser paulatinamente desmontada, como tantas outras ligadas

8 Categorias do Selo Cátedra 10: Hors Concours Cátedra 10, Distinção Cátedra 10, Selo Cátedra 10, Coleção Clássicos Cátedra 10.

SUMÁRIO

à cultura, e o que restou do PNBE passou a chamar-se PNLD Literário – Programa Nacional do Livro Didático Literário, o que, pelo título já representa um retrocesso, uma vez que se levou tanto tempo para se desvincular um pouco da ideia de que livros para criança deveriam sobretudo "ensinar algo", ter um caráter utilitário e pedagógico que estivesse acima dos critérios estéticos tão caros à literatura enquanto arte. O resultado disso tem sido o retorno a uma "literatura" mais preocupada com conteúdo "edificante" ou "moralizante" do que com aspectos artísticos e a diversidade.

Outra forma de circulação de livros infantis, que não é novidade, mas que vem sendo retomada são os clubes de livros, tais como o *Leiturinha, A Taba* e o *Instituto Quindim*. Esses clubes envolvem uma curadoria que avalia e seleciona livros que comporão kits de diferentes tamanhos (3 ou 5 livros, por exemplo) que são enviados diretamente, para as casas dos assinantes mediante o pagamento de uma mensalidade. Tanto o intervalo de envio quanto a quantidade de livros vão depender dos pacotes adquiridos pelos assinantes. Esta forma de circulação de livros tem impulsionado o mercado, levando às camadas que têm condições de pagar essas mensalidades, livros previamente selecionados por especialistas e diminuindo o trabalho de pais na aquisição das obras.

Se, por um lado, o comércio digital de livros levou muitas e grandes livrarias de rua e de *shopping centers* a fecharem suas portas, ele também facilitou o acesso ao livro nas cidades que não possuem livrarias (e são muitas, neste imenso Brasil), bem como possibilitou um *pool* de sebos, como a conhecida Estante Virtual, que congrega livrarias de usados de todo o país e onde o consumidor leitor pode comparar preços e estado de conservação da obra desejada.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O CRESCIMENTO E SOFISTICAÇÃO DOS PROJETOS GRÁFICOS E EDITORIAIS DOS LIVROS

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, os livros impressos ganharam novas configurações. Em vez de desaparecerem, esses objetos tornam-se cada vez mais atraentes, incrementados e sofisticados em sua materialidade. Os sentidos das obras se ampliam, na medida em que outros recursos, além do texto verbal, são cuidadosamente utilizados pelos diferentes profissionais que engendram as obras: editores, ilustradores, capistas, projetistas gráficos, revisores, leitores críticos, especialistas na produção de paratextos (prefácios, apresentações, orelhas, textos de quarta capa, encartes, objetos digitais que acompanham o impresso). A cadeia do livro se torna cada vez mais complexa e, como citado na seção sobre edição e editoras, escritores cada vez mais acompanham todo o trabalho editorial. Podemos comparar a produção do livro, hoje, com as produções cinematográficas ou televisivas, uma criação conjunta, coparticipativa. Em algumas circunstâncias, até mesmo a participação do leitor é levada em conta, quando se pensa, por exemplo, em obras que são "testadas" primeiramente em redes sociais digitais, que são comentadas e criticadas pelos leitores antes de serem impressas.

Com essa profusão de profissionais envolvidos na produção livresca, uma nova concepção de autoria vai se construindo. O autor não é mais apenas o escritor, aquele que produz o texto verbal, mas também o ilustrador e o projetista gráfico, principalmente, tornam-se coautores, na medida em que a interpretação de uma obra se atrela à leitura de seu todo e não apenas das partes. O todo também não é constituído apenas da soma das partes. Trata-se da leitura sinérgica, como denominam Azevedo (1998) e Navas (2021), por exemplo: interpretar a obra depende da leitura do texto verbal, das imagens,

do projeto gráfico, do projeto editorial, e até mesmo de outros sentidos, quando se pensa nos chamados livros-objeto, livros-brinquedo e livros de artista. Esses três últimos caracterizam-se como obras que fogem aos formatos tradicionais do códice e sua leitura vai depender do passar de páginas, da visão de um objeto tridimensional, do cheiro, do tato e de tantas outras possibilidades, tendo em vista a criatividade e a inovação dos envolvidos no projeto.

O desenvolvimento desses recursos tecnológicos na produção livresca acaba também elevando o custo do livro, que já é considerado muito alto no Brasil. O surgimento de e-books, de áudio-books e de leitores digitais vai nos mostrando essa transição entre modelos de publicações impressas, ditas agora analógicas, em comparação com as obras digitais. Temos, por exemplo, livros no formato PDF (*Portable Document Format* ou Formato Portátil de Documento), que, embora digitais, seguem a lógica dos formatos analógicos, mais lineares. Com os e-books podemos agregar recursos multimídia aos livros e o que vemos, muitas vezes, são esses recursos digitais influenciando a produção de livros impressos.

Podemos citar como pioneiros na produção de obras digitais para crianças, no Brasil, o Ciberespacinho e o Ciberpoemas [9]. O Ciberespacinho era uma aba do *site* da escritora mineira Angela Lago. Nele, o internauta tinha a possibilidade de navegar por obras literárias animadas, que conjugavam diferentes linguagens, como o texto verbal, imagens animadas e sons, interagindo com as personagens e construindo seus caminhos de leitura, de forma bastante divertida. Já o Ciberpoemas foi criado pelo escritor e poeta Sérgio Capparelli e pela *designer* gráfica Ana Cláudia Gruszynski com uma proposta bastante lúdica de explorar os recursos tecnológicos em favor da criatividade e da poesia. Com um projeto de construção de textos interativa, o leitor é convidado

9 Infelizmente, estes *sites* foram desativados. Para um aprofundamento na apresentação das características e potencialidades do Ciberespacinho, sugerimos a leitura do artigo de Ramos e Martins (2014). Sobre o Ciberpoemas, remetemos o leitor para Gomes e Matsuda (2020).

SUMÁRIO

a brincar com as palavras e as imagens dispostas de maneira dinâmica na tela, de modo a se tornar coautor desses ciberpoemas.

Como livros impressos que apresentam projetos gráficos ousados e inovadores, podemos citar o conhecido poema *Ismália*, de Alphonsus de Guimaraens, que ganha uma "adaptação" como livro-sanfona em 2005 pelo escritor e ilustrador Odilon Moraes. Dessa forma, um texto produzido e publicado nas primeiras décadas do século XX, por um poeta simbolista, ganha uma nova roupagem, muito mais sedutora para o leitor contemporâneo. Também podemos citar o *Catálogo de Perdas*, um livro híbrido que conjuga as narrativas curtas escritas por João Anzanello Carrascoza com fotografias de sua mulher, Juliana Carrascoza, num sofisticado projeto gráfico de Raquel Matsushita. Observem que, em todas essas obras, a autoria não se centra mais apenas num sujeito escritor. A autoria é coparticipativa: ilustradores, fotógrafos, *designers* gráficos compartilham a autoria com o autor do texto verbal. Assim, a convergência de linguagens não se mostra apenas no livro digital, mas também nos livros impressos, reinventados, reconfigurados.

Se, por um lado, vemos expandir no Brasil a produção de livros impressos requintados e também a produção de livros digitais, por outro lado sabemos das dificuldades de acesso a essas obras, principalmente quando se trata das camadas populares, frequentadora do sistema público de ensino. Outras questões que se colocam é a necessidade de revermos o conceito de literatura e de literário, a partir dessa profusão de linguagens que se apresenta nas produções contemporâneas, bem como atentarmos para esse objeto digital e os limites entre o chamado "jogo literário", de intenção estética, e o *game*, visto como mero entretenimento, sem intenção estética e formativa.

Muitos perguntam se o livro impresso irá resistir ao digital. Perguntas como essas apareceram várias vezes na história. Quando a fotografia foi inventada, perguntou-se o que seria da pintura. O mesmo

SUMÁRIO

ocorreu com o advento do cinema e a continuidade do teatro. Hoje, vemos que nenhuma das formas mais antigas de produção artística sucumbiu às novidades da fotografia e do cinema. Ao que tudo indica, o impresso e o digital continuam, cada um com suas características e especificidades, a fazer parte de nossas vidas e o que vemos é uma influência de mão dupla. Ambos os suportes influenciam um ao outro e as inovações que aparecem primeiro num deles, rapidamente se adaptam no outro, dando maior possibilidade de escolha de modos de fruição aos leitores.

LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS E A CENSURA DE CERTOS SETORES DA SOCIEDADE

No momento atual, apesar dos grandes avanços anteriormente apontados, um problema que se coloca é a questão da censura a certas obras, algumas delas abordando temas fraturantes. Consideram-se fraturantes determinados temas que levantam polêmicas na sociedade, questionam determinadas atitudes e comportamentos e põem em causa valores tidos, até há pouco, como indiscutíveis para amplos setores da opinião pública. Assim, vemos certos temas que antes eram tabu na literatura para crianças e jovens serem abordados, muitas vezes de forma simbólica, como a morte, o suicídio, o assédio e o estupro, a homossexualidade, o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Setores mais conservadores da sociedade frequentemente atacam certos livros a partir de leituras reducionistas e interpretações de cunho moralista e/ou religioso.

São exemplos desses ataques a censura a livros como *Enquanto o sono não vem*, de José Mauro Brant, acusado de fazer apologia ao incesto; *A semente de Nicolau*, de Chico Alencar, apenas pelo fato

SUMÁRIO

de se tratar de livro escrito por parlamentar de partido de esquerda; *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel, acusado de fazer doutrinação comunista, ao retratar uma família que obrigada a se exilar do Brasil na época da ditadura militar; e até mesmo clássicos como *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e *O menino que espiava pra dentro*, de Ana Maria Machado, não ficam imunes a tentativas de boicotes de pais e setores conservadores, que tentam retirá-los de listas de leituras escolares[10], sob os mais diversos e estapafúrdios argumentos. Como vimos, embora muitas dessas obras abordem temas fraturantes, que merecem ser problematizados e discutidos em vários âmbitos, inclusive na escola, algumas vezes as obras nem tocam nesses temas, e a censura ocorre por uma visão e interpretação da obra de forma totalmente enviesada.

Temos ainda exemplos de obras que retratam a ditadura e regimes autoritários, muitas vezes de forma simbólica, alguns deles pelo olhar da criança ou do jovem. São exemplos desse tipo de obra: *Vinte e cinco e sete vozes*, de Alice Vieira; *O voo da arara-azul*, de Maria José Silveira, *O meu amigo pintor*, de Lygia Bojunga; *Quebra-quebra*, de Sérgio Capparelli; *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida; *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado; Clarice, de Roger Mello.

ARREMATANDO ESSA COLCHA DE RETALHOS

Como mencionamos no início deste ensaio, procuramos dar uma visão geral da literatura para crianças e jovens a partir de nossas experiências. Como professores, como críticos e como consumidores, de maneira geral, procuramos registrar algumas reflexões, sem a intenção de fazer uma pesquisa com rigor metodológico. Esperamos,

10 Remetemos o leitor para a página: https://biblioo.info/oito-livros-que-sofreram-tentativa-de--censura-recentemente-no-brasil/, acesso em 13 jul. 2021.

com isso, levar o público leitor a refletir conosco sobre os aspectos aqui levantados, a fim de contribuir para o campo dos estudos sobre a produção literária para crianças e jovens no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: UNESP, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas histórias. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 105-112

CARRIÓN, Ulises. **A nova arte de fazer Livros**. Tradução de Amir Brito Cadôr. Belo Horizonte: C/Arte, 2011

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira***:* séculos XIX e XX. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUSP, 1995.

HALLEWELL, Lawrence. **O livro no Brasil**. Sua história. São Paulo: EdUSP, 2005.

GOMES, Renata Gonçalves e MATSUDA, Alice Atsuko. Ciberpoemas e leitura em capparelli.com.br. *Asas da Palavra*. v. 17, n. 1, p. 70-87, Jan./Jun. 2020.

Disponível em: http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view-File/2100/PDF Acesso em 13 jul. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil***.* São Paulo: Ática/Unesp, 1996/2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra História. São Paulo; Curitiba: FTD; PUCPRPress, 2017.

NAVAS, Diana. A expansão dos sentidos a partir da materialidade do livro: leituras de *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. **Miscelânea**, Assis, v. 27, jan.-jun. 2020. p. 65-76 Disponível em: https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/1896/1541 Acesso em: 08 de jul. 2021.

RAMOS, Penha Élida Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Ciberespacinho: o discurso intersemiótico na literatura eletrônica infantojuvenil. *Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. V. 10, n. 2, p. 391-409. jul./dez. 2014.

SUMÁRIO

2

Marisa Martins Gama-Khalil

Os contos de fadas na formação da criança: o sequestro da criticidade no Programa Conta Pra Mim

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.37-59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Para tratar da importância da temática dos contos de fadas na formação da criança, resolvi partir de nossa atualidade, ainda que seja imprescindível puxar alguns fios do passado que situem esse gênero na formação leitora de nossa cultura. Focalizarei o tema a partir de uma reflexão sobre as proposições dos representantes do governo federal atual inerentes à formação leitora, especialmente a proposta do Programa **Conta Pra Mim**. Nesse sentido, este ensaio pretende abordar o que se pensa sobre os contos de fadas e sobre a literatura infantil em nossa atualidade, neste nosso Brasil contemporâneo.

Os contos de fadas são um gênero bastante antigo e habitam as esferas verbais da oralidade e da escrita, contudo esses contos resistem ao longo de séculos e continuam habitando, muitas vezes de outras formas e por outros meios, a nossa cultura. Nos primórdios, os contos eram narrativas contadas por adultos para um público igualmente adulto. Essa parte da trajetória histórica dos contos de fadas parece ficar esquecida, na medida em que, quando se fala de contos de fadas, as pessoas em geral costumam associar tão somente ao público infantil, ainda que essas narrativas possam ser tão deleitosas para adultos e crianças. Entendo que o fato de os contos de fadas serem associados às crianças deve-se, em primeiro lugar, à moral que eles encerram, de forma direta ou indireta; e, em segundo, ao caráter imaginoso que o maravilhoso, presente neles, açambarca. Foi por esse motivo que, no contexto da reforma social promovida pela revolução burguesa, os contos de fadas passaram a ser leitura de crianças. Os burgueses reformaram as escolas para que elas produzissem sujeitos mais fortes e, obviamente, mais aptos à mão de obra que o mercado exigia; nesse contexto, perceberam que faltava nas escolas material de aprendizagem de leitura adequado às crianças e, com isso, decidiram aproveitar o rico material que já existia tão

acessível: os contos orais e populares, os contos de fadas. Houve, com isso, toda uma adaptação desses contos ao universo infantil. O que vemos operar hoje, com o Programa **Conta Pra Mim**, é mais uma adaptação desses contos dirigida às crianças, no caso, às crianças brasileiras contemporâneas. O citado Programa consiste em uma série de diretivas que buscam instituir a leitura nos lares brasileiros, constituindo-se de uma série de materiais, como o Guia, vídeos e áudios com histórias e livros para serem baixados e/ou impressos.

Muitas releituras dos contos foram feitas e continuam acontecendo ao longo de todos os séculos. É bom ressaltar que quanto mais rica for a releitura feita do conto de fadas, sem empobrecer suas imagens e símbolos, mais esse conto de fadas despertará a criticidade do leitor, seja ele criança ou adulto. Quanto mais empobrecido de imagens, mais frágil em reverberações críticas e estéticas. Pontuo desde já que, infelizmente, o que ocorre no contexto da produção e da circulação dos livros da Coleção **Conta Pra Mim**, objeto de estudo deste trabalho, é o referido empobrecimento, o qual tem por consequência o sequestro da criticidade no processo de formação leitora das crianças, sequestro esse desencadeado por uma série de apagamentos, conforme demonstrarei a partir de exemplos do objeto de estudo, análises sobre ele e consequentes argumentações.

SEQUESTRO DO LETRAMENTO

Quem entra no espaço destinado ao Programa **Conta Pra Mim** no site do MEC, já encontra imediatamente a palavra literacia, mais especificamente a expressão Literacia Familiar. Não há referência em uma parte sequer da proposta de toda PNA (Política Nacional de Alfabetização) e de todo Programa **Conta Pra Mim** à palavra Letramento.

SUMÁRIO

A PNA terá destaque neste estudo, uma vez que o referido Programa se insere no plano de ação dessa Política do MEC.

A noção de letramento vem sendo usada no Brasil desde a década de 1980 por estudiosos especialistas, como Magda Soares, Angela Kleiman, Mary Kato, Maria do Rosário Mortatti, Rildo Cosson, Rosemar Coenga e outros professores e pesquisadores de projeção nacional e internacional. No lugar de letramento, a PNA e o referido Programa usam a palavra literacia. Ao leitor do site sobram algumas perguntas: O que é literacia? Por que foi necessário mudar? Mais ainda: por que foi necessário apagar uma noção e substituí-la por outra? É uma substituição que implica desenvolvimento na área dos estudos da leitura?

Literacia é o termo advindo do inglês *literacy*, e muito usado em Portugal para aludir ao exercício de leitura e de escrita. Nos documentos recentes do MEC, o uso feito de literacia é redutor, na medida em que é ressaltada apenas a leitura do código escrito sem vinculá-la ao contexto social, cultural e identitário dos discursos.

Apresenta-se aos brasileiros um termo, como sendo algo "novo" e reconhecido internacionalmente, e apaga-se toda uma história nacional de pesquisas em torno das práticas de leitura e de escrita. E mais, o MEC, com seu Programa **Conta Pra Mim**, incentiva o que designa como "literacia familiar", com isso, alguns sentidos podem ser delineados. É possível entender, por exemplo, que essas práticas de leitura, escrita e oralidade não devem ficar diretamente abertas ao espaço da sociedade, e sim restritas ao estreito espaço familiar. Essa ideia diretiva fica evidente não só nos textos referentes ao Programa **Conta Pra Mim**, mas em todas as atuais propostas do MEC, como em todas as propostas da PNA. O que é da ordem do social parece não ter um lugar central nas referidas propostas, e por isso a palavra letramento é interditada desse espaço em que se impõe uma literacia familiar. Ao apagar o termo letramento e impor em seu lugar outro termo, segundo a PNA, "reconhecido internacio-

SUMÁRIO

nalmente", o MEC impõe ao brasileiro um discurso que aponta para a ideia de que "o que é de fora" tem mais valor.

Ainda que o termo letramento seja apontado como equivalente ao termo *literacy*, é preciso entender que tais expressões configuram conceitos bem distintos, pois o termo em inglês se refere especificamente às habilidades de ler e escrever; já o termo letramento significa a condição constituinte do sujeito que utiliza criticamente a leitura e a escrita nas práticas sociais. Assim, a noção de *literacy*, e, por conseguinte, literacia, está muito mais próxima do gesto de decodificação, enquanto que a noção de letramento reporta a um contexto mais real, efetivo, crítico e complexo do uso da linguagem, seja essa linguagem literária ou não. Vejamos as palavras de Magda Soares sobre o letramento:

> um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2012, p. 39)

Ao banir o termo letramento, o MEC desconsidera todo um trabalho de pesquisadoras e pesquisadores e de um conjunto amplo de materiais produzidos por vários centros brasileiros de estudos no campo da alfabetização e da leitura, como, por exemplo, o CEALE da UFMG, que vem, ao longo de décadas, contribuindo para os estudos sobre o letramento no Brasil e para a formação de educadores imbuídos em uma educação problematizadora, construtora de criticidades. Talvez por isso tenha sido necessário ao MEC atual tentar apagar a trajetória do CEALE, porque o que esse projeto da PNA e do Programa **Conta Pra Mim** propõem, conforme mostraremos adiante, é formar leitores decodificadores de sons e palavras, e não formar leitores críticos.

SUMÁRIO

O pesquisador Clécio dos Santos Bunzen Júnior, doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP, analisa essa imposição do conceito literacia familiar e conclui:

> Um conceito de "literacia familiar" no singular não parece dar conta das diferentes práticas de letramento que ocorrem nos lares, nas comunidades e nos mundos de letramento das crianças e de seus familiares. Provavelmente, teríamos que repensar o conceito de "família" e inserir questões mais amplas sobre gênero, etnia, raça e desigualdade social para compreender os usos das escritas em determinados contextos brasileiros. (BUNZEN JÚNIOR, 2019)

O que temos, pois, é um discurso que procura infligir, no campo da prática de narração e leitura de histórias, uma perspectiva colonialista, longe das diversidades sociais. Como explica ainda Bunzen Júnior, o conceito de letramento foi incorporado pelo discurso pedagógico oficial nos últimos vinte anos no Brasil, sendo a base de muitas metodologias pedagógicas que procuram entender o funcionamento dos textos na sociedade e atuam no sentido de orientar e instigar usos e práticas reais de leitura e de escrita, vinculando os discursos às práticas identitárias. É nesse sentido que o referido pesquisador conclui, referindo-se ao quadro atual: "Por isso, no Brasil, o conceito de 'letramento' está fortemente vinculado a aspectos socioculturais e discursivos, apagados propositalmente pela PNA" (BUNZEN JÚNIOR, 2019, s.p.).

Apagando a noção de letramento, a PNA desconsidera os documentos oficiais que regulamentam as práticas de ensino nas escolas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais tratam amplamente do letramento. Nos **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, no tópico inerente ao "Ensino e natureza da linguagem", a referida noção é explicada:

SUMÁRIO

> Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p. 19)

É evidente, na explicação oferecida pelos PCN, a vinculação do letramento a práticas discursivas e sociais efetivas. Não é aleatório o uso, em todos os PCN e na BNCC, da noção de discurso, em função de o termo discurso agregar o sentido da palavra em curso, a palavra viva, acontecendo como uma prática social; e é por isso que a análise do discurso deve considerar, por exemplo, as condições de produção, circulação e recepção dos discursos. Os PCN propõem-se a esse trabalho com a palavra como uma prática social. Diferentemente, a noção de literacia, da forma como recolhida e recortada pela PNA e pelo Guia da Proposta **Conta Pra Mim**, não leva em conta tais aspectos - discursivos e sociais.

O letramento e os multiletramentos constituem também a base da proposta da BNCC:

> no eixo Leitura, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Escrita, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais; no eixo Educação literária, desenvolve-se a formação do aluno para conhecer e apreciar textos literários, orais e escritos, com textos e livros de crescente grau de literariedade. (BRASIL, 2002, p. 67)

No trecho que selecionei da BNCC, o documento reporta-se aos eixos da leitura, da escrita e da educação literária. Nos três eixos, o letramento é explicado a partir de uma ideia básica: a de diversidade. São diferentes leituras em nível de complexidade, variadas formas de escrita,

SUMÁRIO

também se considerando a variedade de gêneros, e diversas modalidades de textos literários, considerando-se desde os orais aos escritos.

Pelo exposto, é possível ver como os documentos que ancoram o ensino do país norteiam-se pelo conceito de letramento e como injustificadamente esses documentos são apagados pela PNA e pelo Guia do **Conta Pra Mim**. Contradição e negação. Enfim, todo esse projeto do MEC atual parece figurar como um retrocesso, conforme assinala Clécio dos Santos Bunzen Júnior (2019, s.p.): "penso que é um problema uma política pública nacional contraditória com a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que propõe o trabalho com a leitura em campos ou esferas da atividade humana, com gêneros do discurso e com multiletramentos". Entendo que os responsáveis pelas mudanças recentes deveriam ao menos considerar as bases teóricas já dispostas pelo MEC e, se não respeitá-las e dar continuidade a elas, reconhecer ao menos que há uma mudança e justificar o porquê de ela ocorrer, ou seja, expor o que muda no cenário educacional atual para validar a mudança de uma apropriação social das práticas e das condições de leitura para uma apropriação individual.

E mais ainda, se a noção de letramento é apagada, a noção de letramento literário sofre o mesmo efeito. No Brasil, a Profa. Dra. Graça Paulino (2017, p. 23) cunhou a noção letramento literário para designar a "apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita [literária], que não se reduzem à escola, embora passem por ela".

Como percebemos, as contribuições brasileiras, nesse campo epistemológico e prático da leitura intensificam o trabalho do letramento com práticas que robustecem a amplitude social das experiências de leitura, bem como as amplia, fazendo com que o conceito abarque (e abrace) as práticas inerentes à leitura literária. Entretanto o MEC desconsiderou essa noção criada por uma pesquisadora brasileira e preferiu dobrar-se a uma redutora e recortada noção estrangeira: literacia familiar.

SUMÁRIO

Em “Funções e disfunções do livro para crianças”, Paulino (2010) defende que o letramento literário vai contra as atitudes de sujeição e subalternidade muito comuns no cotidiano da leitura: submissão, repetição, padronização. Essas atitudes retiram do sujeito leitor a possibilidade de um posicionamento crítico em relação ao texto lido e ao mundo. O letramento literário implica criticidade, todavia, conforme fica claro na PNA, a literacia familiar não menciona a formação de criticidade.

Não há discussões no bojo da PNA que enfoquem a formação de um senso crítico pela leitura do texto literário ou pela leitura de textos não literários. O que lá encontramos é o contrário disso, conforme o que está exposto na página da PNA[11], nas palavras de uma pesquisadora dos Estados Unidos, Catherine Snow: “Devemos ensinar explicitamente as crianças a converter letras em sons? Sim, claro. Essa é uma das principais habilidades que os bons leitores adquirem”. As palavras dessa pesquisadora estrangeira ancoram um dos projetos da PNA, que é a implantação do método fônico na alfabetização. Esse método é outro equívoco, de acordo com uma das maiores pesquisadoras brasileiras no campo da leitura, alfabetização e letramento, a professora Dra. Magda Soares:

> O método fônico começa pelo ponto de chegada, ou seja, errado pois considera o aprendizado final que se dá por meio das relações fonemas-letras, ignorando os conhecimentos prévios necessários à criança sobre a língua escrita, de modo que a alfabetização se torna a aprendizagem de um código que é preciso memorizar. Convém lembrar que ensinar as relações fonemas-letras não é exclusividade do método fônico, é óbvio para qualquer um que, sendo a língua escrita a representação de fonemas por letras, nenhum alfabetizador ou alfabetizadora deixa de ensinar essas relações, de um modo ou de outro, e nada justifica que isso só possa ser ensinado de forma sistemática e explícita, como pretendem os defensores do método fônico.

11 Disponível no site < http://alfabetizacao.mec.gov.br/20-o-que-dizem-as-pesquisas/34-catherine-snow > Acesso em 08 jul. 2021.

SUMÁRIO

> Eles se apoiam em "evidências científicas", que são o resultado de pesquisas de alfabetização em línguas de ortografias muito diferentes da ortografia do português, feitas com base na ortografia inglesa. (SOARES, 2019, s.p.)

Magda Soares explica detalhadamente e de modo muito claro os equívocos do método fônico, que se vincula à nova determinação sobre alfabetização a ser seguida por professores de todo o território nacional, determinação essa relacionada diretamente à alfabetização e de maneira ampla a todo gesto de leitura. Infelizmente, parece que voltamos aos equivocados velhos tempos da mera decodificação. Ler é muito mais do que simplesmente decodificar. As práticas trazidas do exterior pela PNA não problematizam os gestos de educação referentes às experiências de leitura.

Como ressaltei anteriormente, os princípios do **Conta Pra Mim** e de toda PNA erigem-se pelo viés de uma política de apagamento de pesquisas e pesquisadores nacionais, numa atitude colonialista. O que eles apontam como "evidências científicas" ligadas à literacia familiar são derivadas de programas e projetos de fora do Brasil. Os programas apontados no Guia em tela são os seguintes:

> * PISA (*Programme for International Students Assessment*) é uma avaliação internacional que afere o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.
>
> ** O PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) é o principal exame internacional que avalia especificamente as habilidades de leitura. É aplicado a cada cinco anos pela IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) em crianças do 4º ano do ensino fundamental.
>
> *** O TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) é uma avaliação internacional do desempenho dos alunos do 4º e do 8º ano do ensino fundamental em Matemática e Ciências. (BRASIL, 2019, p. 67)

SUMÁRIO

Fica mais do que evidente que são todos programas internacionais. Parece que os idealizadores do **Conta Pra Mim** não concordam com os centros de investigação brasileiros e com os projetos nacionais relativos ao letramento. Como pesquisadora da área, entendo esse apagamento como um brutal ataque à pesquisa brasileira. Depois de alguns representantes do atual governo tentarem apagar o nome de Paulo Freire, nosso filósofo da educação reconhecido internacionalmente, tudo mais começou a sofrer o processo de apagamento. Essa postura de apagamento é confirmada literalmente nas referências bibliográficas do Guia (BRASIL, 2019) que norteia o Programa, uma vez que nelas não se encontra um título sequer de algum(a) pesquisador(a) brasileiro(a). Por que motivo? O que é do "outro", do estrangeiro, é melhor?

SEQUESTRO DAS REAIS CONDIÇÕES DE LEITURA E LETRAMENTO

No vídeo "Conta Pra Mim / Literacia familiar / 01 / Apresentação",[12] temos a exposição de uma jovem explicando que a coleção tem "como objetivo a promoção da literacia familiar; afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa na convivência entre pais e filhos". Ela diz ainda que a primeira ação do MEC é publicação em seu site de um conjunto de materiais disponíveis para *download* e para a impressão, como os contos de fadas.

O MEC, através especificamente da PNA, com essa veiculação, acaba por reforçar o sistema de diferenças sociais entre aqueles pertencentes a uma classe privilegiada e os outros a uma classe menos privilegiada e por isso quase sempre e infelizmente considerada

12 Disponível no site < http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim >. Acesso em 20 abr. 2021.

SUMÁRIO

subalterna, subjugada. A coleção quer incentivar os pais a lerem os livros para os filhos e esse incentivo é excelente, concordamos literalmente com essa iniciativa, entretanto, há que se pensar em alguns aspectos que parecem não contemplados pela proposta da Coleção. Por exemplo, em quantas famílias brasileiras há pais não alfabetizados? Em muitas. Nessa conjuntura, esses pais que não tiveram a oportunidade de alfabetizarem-se ficariam impossibilitados de ler para seus filhos. Quem operará, então, a literacia familiar? Resposta simples e triste: ela não acontecerá. Ou ainda: pensemos nos pais que trabalham o dia inteiro e não têm tempo para se dedicar a essa atividade, não porque não querem, mas porque absolutamente não podem, não têm tempo. É um problema social que essa Proposta oblitera e finge simplesmente não existir, visto que, em linhas gerais, a Proposta parte do pressuposto de que em todo lar brasileiro há condições favoráveis para que as práticas de leitura em família ocorram. Atentemos que no referido vídeo a família que aparece retratada é de classe média alta, índice de que é essa família que de fato será mais largamente contemplada pela Proposta do **Conta Pra Mim**.

A dita literacia familiar, que tem foco central no **Conta Pra Mim**, parece agir como uma das estratégias para implantar-se paulatinamente o ensino domiciliar, defendido pelo secretário de alfabetização Carlos Nadalim e pela ministra Damares Alves. O Projeto de Lei 3.262/19, que se refere à modalidade de ensino domiciliar ou “homeschooling” foi aprovada no dia 10 de junho de 2021, projeto esse proposto pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, por meio da Secretaria Nacional da Família, em conjunto com o Ministério da Educação. Em primeiro lugar, surpreende o fato de o projeto não partir do Ministério da Educação, mas de outro Ministério.

O ensino domiciliar procura esvaziar as escolas, ou mais especificamente, procura anular o comprometimento que o governo deve ter com a educação escolar das crianças e jovens, remetendo-o dire-

SUMÁRIO

tamente às famílias. E, nesse sentido, não é difícil prever que as famílias pobres tendem a perder ainda mais espaço e direitos. Contudo, a despeito disso, a educação domiciliar ganha cada vez mais voz e espaço neste atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. Essa educação familiar baseia-se em discursos e práticas segregadoras e separatistas que procuram contrapor-se ao exercício da docência e às práticas de escolarização. Com base em Cecchetti e Tedesco (2020), Mariana Passos Ramalhete (2020) afirma que essa educação está relacionada a valores religiosos fundamentalistas, tendo o

> apoio de partidos políticos, instituições e líderes religiosos, afinados ao movimento neoconservador que grassa em escala internacional. Na análise dos autores, a regulamentação do ensino domiciliar também colocará em xeque o direito público à Educação Básica, assegurado após décadas de luta coletiva em defesa de uma escola gratuita, igualitária, inclusiva, obrigatória e laica. (RAMALHETE, 2020, p. 154)

Voltemos às ideias do Guia do **Conta Pra Mim**, as quais defendem a literacia familiar: "Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!" (BRASIL, 2019, p. 13). Não, não bastam apenas "você e seu filho", porque é de conhecimento de todos que a realidade de grande parte das famílias brasileiras não oferece condições mínimas para o real e efetivo contato de adultos e crianças de uma mesma família (que não são necessariamente pais e filhos) operar uma leitura ou uma narração de histórias. No vídeo que citei anteriormente, enfatiza-se a informação de que há materiais que poderão ser baixados em *download* e/ou poderão ser impressos. Sabemos que muitas famílias brasileiras não têm impressoras em suas casas, e mais: muitas, muitíssimas famílias não têm internet ou condições suficientes de dados de internet para baixar vídeos curtos, o que se torna mais complicado ainda quando se trata de livros com ilustrações. O que se espera com o **Conta Pra Mim**, afinal? Ofere-

SUMÁRIO

cer uma situação apenas possível a uma parcela pequena de famílias brasileiras? Entendemos, portanto, que se trata de um Programa que tende a apagar sujeitos.

Há outro efeito grave nessa indicação de as famílias fazerem *download* dos textos ou imprimi-los: o escasseamento da compra de livros de literatura infantil e juvenil para serem distribuídos nas escolas. E sabemos que a criança e o jovem brasileiro leem preferencialmente na escola. Dessa maneira, se o governo, como vem sendo feito, limita ou elimina o envio de livros de literatura para a escola, a consequência será o apagamento de sujeitos leitores. O PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola) foi suspenso pelo governo do presidente Temer e não foi reativado pelo atual governo. Todo esse processo nos conduz à ideia de um Brasil em que a leitura seria apenas para privilegiados, um Brasil de dissemelhanças – desigualdade acima de tudo e de todos.

TEXTO LITERÁRIO E ILUSTRAÇÕES: O SEQUESTRO DA DIVERSIDADE, DA AUTORIA E DA CRITICIDADE

O atual governo veicula tantas falas patrióticas, mas estaria esse patriotismo figurado no **Conta Pra Mim**? Parece-nos ironicamente que não. Assim como os teóricos são importados, o mascote da coleção é um urso, um animal não encontrado na fauna brasileira. Sujeitos brasileiros apagados, Identidade nacional ironicamente apagada.

Se o nosso olhar se volta para as ilustrações dos livros do **Conta Pra Mim**, percebemos mais uma vez que um grande equívoco é promovido, na medida em que a maior parte da coleção é assinada por uma ilustradora, Vanessa Alexandre. Num Brasil em que temos

SUMÁRIO

ilustradores diversos e excelentes, renomados e premiados internacionalmente, como Roger Mello, por exemplo, o Governo Federal oferece às crianças brasileiras o trabalho de um só artista ilustrador. A pesquisadora Marisa Lajolo assim analisa essa exiguidade de autores e ilustradores da coleção:

> O Brasil tem mais de um autor/ilustrador premiado internacionalmente com o prêmio Hans Christian Andersen, que é o maior prêmio mundial de literatura infantil/juvenil. Também o Brasil é presença destacada e várias vezes foi homenageado na Feira de Bolonha (Itália), maior evento (anual) da literatura infantil. Existe uma Fundação Nacional da Literatura Infantil e Juvenil (FNLIJ), uma associação de escritores e outra de ilustradores. Ou seja: acho que o MEC decidiu jogar solo. Duvido que dê certo". (LAJOLO apud VALENTE, 2020, s.p.)

Quando Marisa Lajolo se refere a um jogo solo do MEC, indica essa aposta errônea no trabalho de basicamente uma ilustradora, que rasura, nesse movimento, a diversidade produtiva dos excelentes ilustradores que temos no Brasil. Ocorre também um outro apagamento da diversidade, aquela relacionada às personagens, conforme analisa Rubens Valente (2020, s.p.): "Apenas quatro dos quarenta livros apresentam supostos afrodescendentes – para especialistas, na verdade são pessoas brancas apenas pintadas de marrom – como personagens principais. Não há protagonistas indígenas nem asiáticos". Mais uma vez assinala-se uma visada colonizadora, agora advinda das imagens dos livros. Esse equívoco é grave, porque com ele vem o apagamento das identidades, da diversidade de identidades do Brasil, reforçando, possivelmente, posturas racistas, preconceituosas. Quando se representa, por imagens ou palavras (e as imagens portam palavras!), o asiático, o índio e o negro como sendo o diferente que se mostra apagado porque se apresenta pelo biótipo do branco, intensifica-se o preconceito, robustecem-se atitudes que buscam sublimar uma identidade como sendo a normal, a branca. Todos os sentidos preconceituosos podem perigosamente aflorar a partir de uma ingênua leitura de um livro aparentemente ingênuo.

SUMÁRIO

As imagens funcionam como a porta de entrada dos leitores nos livros. É por intermédio delas que os leitores frequentemente elaboram suas primeiras leituras, por isso elas devem ser sempre muito bem trabalhadas. Antes de lerem o discurso verbal, muitas vezes os olhos já alcançaram o discurso visual e o leram. As imagens apresentadas nos livros do **Conta Pra Mim** são simplórias, chegando a se configurar como um trabalho de ilustração que cobre muito mais a função descritiva, desconsiderando a função estética; em outras palavras, ali encontramos uma produção em que as imagens apenas e simplesmente recontam o que as palavras contam. Na contramão dessa proposta, sabemos que a ilustração no livro oferecido às crianças deve instigar "o raciocínio e a criatividade do leitor, por isso os desenhos devem sugerir mais do que já está expresso no enunciado verbal, evitando a mera descrição gráfica do texto" (JARDIM, 2000, p. 76).

A exiguidade em se tratando de ilustradores é verificada também na autoria dos textos verbais, na medida em que são poucos os autores que assinam os títulos. Mais uma vez, como no caso dos ilustradores, é preciso reconhecer que, num país em que há muitos autores e autoras laborando na arte da literatura voltada para crianças e jovens, é um completo absurdo essa exiguidade de autores vinculados a esse Programa do MEC.

O autor que assina boa parte dos livros é Ricardo Moreira Figueiredo Filho, não muito conhecido na área de literatura infantil. Outra escritora é Rosana Mont'Alverne, que assina as adaptações de *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria* e *A lenda da Vitória Régia*. Rosana, aliás, quando contactada pela equipe do "Quatro cinco um: A revista dos livros", da *Folha de São Paulo*, reconheceu: "Como autora de três textos, como nesse caso da Coleção Conta Pra Mim, a edição fugiu ao meu alcance e algumas alterações foram feitas" (MONT'ALVERNE apud VALENTE, 2020, s.p.). Ou seja, Rosana reconhece que a equipe do MEC responsável pela edição dos livros interferiu na sua autoria,

SUMÁRIO

não havendo, portanto, nenhuma consideração séria e ética pelo trabalho autoral da obra. Aqui temos operado outro grave apagamento: o do sujeito autor.

Esse apagamento autoral se alastra e adere também o campo intertextual da adaptação como um todo, uma vez que não há sequer nenhuma alusão às narrativas de base, como, por exemplo, no caso de algumas, aos contos dos Irmãos Grimm. No livro *Chapeuzinho vermelho*, por exemplo, na página inerente à ficha catalográfica, não há menção aos Irmãos Grimm nem a Charles Perrault. Não se menciona de qual versão provém a adaptação, apagando-se, com isso toda uma rica memória discursiva e intertextual. Não há, assim, nenhuma ética editorial e autoral praticada por essa equipe do MEC responsável pelo **Conta Pra Mim**.

Lancemos nosso olhar às adaptações efetuadas. Elas de uma maneira geral minimizam os enredos e parecem ser submetidas a um processo de expurgação de elementos considerados danosos à mente infantil – na ótica da equipe responsável pelo Programa. Conforme elucida Rubens Valente, a adaptação feita é empobrecedora:

> João e Maria não foram abandonados na floresta pela sua mãe, pelo contrário, foi ela quem ensinou o truque para eles não se perderem. Branca de Neve não beijou o príncipe. O flautista de Hamelin não hipnotizou criança nenhuma para se vingar, ele foi remunerado após expulsar os ratos e celebrou o feito com um jantar na vila. Rapunzel não engravidou do príncipe nem deu à luz duas crianças na floresta. (VALENTE, 2020, s.p.)

Nesses livros, o mal parece ser retirado como possibilidade de experiência dos sujeitos. Há tantos pais que, de fato, abandonam seus filhos, mas a literatura não pode mostrar isso? Na concepção dos idealizadores da coleção, parece que não. Há uma tendência muito desacertada de se minimizar os sentidos das histórias oferecidas às crianças, e esse é um erro enorme que infelizmente ocorre com frequência e que acaba ocorrendo de maneira hiperbólica nos livros do **Conta Pra Mim**.

Sobre a história *João e Maria*, a premiada escritora da literatura infantil e juvenil brasileira Marina Colasanti (2020) mostra sua indignação com a alteração da história, pois, nessa versão do **Conta Pra Mim**, os irmãos não são abandonados pelos pais, mas se perdem sem querer. Na versão original os pais abandonam os filhos na floresta porque, na total miséria, eles não tinham como alimentar as crianças. Colasanti lembra que na Idade Média, época do surgimento dessa e de outras tantas histórias, essa era uma prática recorrente. Minimizam os enredos das histórias, tornando-as pobres de sentidos simbólicos e históricos. Colasanti declara sobre o moralismo exacerbado das histórias da Coleção: "Quem orquestrou este insulto a narrativas milenares, desconhece que elas se mantêm vivas através do tempo e da geografia porque têm infinitas portas, permitindo que cada leitor – ou ouvinte – abra a sua e se enriqueça" (COLASANTI, 2020, s.p.)

A literatura sempre abrigou o bem e o mal, porque nossas experiências existenciais e, por conseguinte, sociais são complexas e perpassadas por acontecimentos negativos e positivos. O nosso grande mestre Antonio Candido (2002) defende que a literatura tem a função formadora, a qual não deve ser confundida com função pedagógica ou moralizadora, porque a literatura, a arte das palavras, não é inofensiva, ao transfigurar o real, ela traz à cena tanto o bem como o mal, e é com o bem e o mal ficcionalizados que aprendemos a lidar com os fatos negativos e positivos em nosso mundo prosaico.

Bruno Bettelheim, na introdução da *Psicanálise dos contos de fadas* (2002), trata desse assunto e chega a dizer que os livros que não trazem os acontecimentos ruins, as fatalidades, enfim, o mal, acabam retratando uma vida falsa, um simulacro que só engana e não forma. Ele defende que os contos de fadas, ao oferecerem às crianças situações ficcionais, envolvendo não só a virtude e o bem, mas o mal igualmente, ajudam-nas a atribuir significados para o mundo e para as suas vidas.

SUMÁRIO

Há dois trechos no romance *O labirinto do fauno*, de Guillermo del Toro e Cornélia Funke, que se afinam a essa discussão: "Sua mãe dizia que os contos de fadas não tinham nenhuma relação com o mundo real, mas Ofélia sabia que tinham. Os contos haviam lhe ensinado tudo sobre o mundo" (TORO; FUNKE, 2019, p. 15); "Só os livros abordavam todas as coisas sobre as quais os adultos não queriam conversar: Vida. Morte. O Bem e o Mal. E tudo mais que tinha alguma importância na vida" (TORO; FUNKE, 2019, p. 55-56). Os livros trazem aos leitores algumas vezes experiências traumáticas, temas fraturantes, que lhes são necessários enquanto experiências ficcionais para que possam reelaborar e ajustá-las a experiências idênticas ou semelhantes que vivenciam em seu cotidiano. Nesse sentido é que elas são imprescindíveis à formação das crianças, auxiliando-as na construção de significados para a vida. Porém muitas vezes os pais querem negar essas experiências complexas e ricas, oferecendo *às crianças* o mundo privado da maldade, situação essa que se configura como um grande erro. O mundo falso pode fragilizar as crianças, não as preparando para uma vida que pulsa, que se movimenta, apresenta surpresas, tristezas e felicidades.

Umberto Eco nos fala da função consoladora da literatura, afirmando que nossos passeios pelos bosques da ficção possuem a mesma função dos brinquedos na vida da criança:

> As crianças brincam com boneca, cavalinho de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. Da mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. (ECO, 1994, p. 93)

Pela leitura da literatura, conseguimos ler o mundo, entendê-lo, por meio da possibilidade de viver no lugar do outro experiências outras que talvez nunca tenhamos vivido, e talvez um dia vamos viver, ou mesmo que nunca viveremos. Essas experiências ficcionais conferem

SUMÁRIO

a nós experiências concretas, plausíveis. Vivemos na literatura não só prazeres desejados, mas dores ficcionais que nos ajudarão porventura a enfrentar dores reais. Toda uma vida cabe na literatura e é através dela que conseguimos dar sentido ao nosso real, organizá-lo, entendê-lo. Essa sempre foi a função das narrativas e a função dos mitos: "encontrar uma forma no tumulto da experiência humana" (ECO, 1994, p. 93).

Além dos apagamentos operados pela PNA e pelo Programa **Conta Pra Mim**, assistimos atualmente a acontecimentos preocupantes no campo da literatura infantil e juvenil. Apagam as vozes dos nossos especialistas e deixam falar pessoas não habilitadas para tal. Trago aqui um episódio com a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, defensora da educação domiciliar. Ela frequentemente vem se achando no direito de opinar sobre literatura infantil sem ter habilitação para isso. Em um vídeo, de maio de 2020[13], a ministra, que não tem nenhum curso de formação na área de Letras ou de Estudos Literários, como é bem comum em sua postura, vocifera, esbraveja, gritando: "— É que está chegando no Nordeste, manual prático de bruxaria, para crianças de seis anos de idade. Como ser bruxa, como fazer a roupa de bruxa, como fazer a comida de bruxa. Inclusive como fazer a vassoura de bruxa em sala de aula". O livro a que ela se refere é o **Manual prático de bruxaria em onze lições**, de Malcolm Bird, publicado no Brasil pela Editora Ática. Seria risível se não fosse trágico. Trágico porque infelizmente alguns brasileiros acreditam no discurso falacioso de Damares e proíbem o acesso de seus filhos ao livro. Como pretensa conhecedora da área dos Estudos Literários, Damares ainda profere outro disparate, ao afirmar que o filme Frozen é prejudicial a crianças, em função de apresentar uma menina, Elsa, que vive sozinha por ser lésbica.

13 Disponível em: < https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/05/escolas-do-nordeste-ensinam-manual-pratico-para-ser-bruxa-diz-ministra-damares-cjvykgeh06p701pen3ne20uk.html >. Acesso em 21 abr. 2021.

SUMÁRIO

Assistimos no Brasil atual a uma série de apagamentos, como demonstrei ao longo deste trabalho. Como poderíamos classificar esse último apagamento? Apagamento da ética profissional? Porque não se respeita a área do outro para emitir juízos de valor sem formação adequada para tal. Ou apagamento total do bom senso e da sanidade? Diante dessas cenas bizarras protagonizadas por uma representante do governo, resta-nos registrar mais outras formas de apagamento: da sensibilidade, arte e da literatura infantil e juvenil.

MAS NÃO SE APAGUEM AS ESPERANÇAS

Essas falas deploráveis de Damares infelizmente representam muito do nosso Brasil de hoje, um Brasil obscuro, infeliz, onde os poderosos, por exemplo, deixam a boiada passar aproveitando que o país se encontra em pandemia, onde uma coleção de livros para crianças surge para criar um fosso ainda maior para os sujeitos de condições financeiras desfavorecidas.

Vimos ao longo deste estudo que o governo federal atual – por meio das propostas da PNA, da Coleção **Conta Pra Mim** e do pronunciamento de pessoas que opinam sobre áreas que não têm formação – desencadeia o que denomino “sequestro da criticidade”, o qual se constrói por uma série de apagamentos: apagamento do letramento e das condições reais do letramento, apagamento das pesquisas e dos pesquisadores nacionais, apagamento do sujeito, apagamento do sujeito leitor, apagamento do sujeito autor, apagamento das diversidades, apagamento da identidade, apagamento da ética profissional, apagamento do bom senso e da sanidade, apagamento da arte, apagamento da sensibilidade e apagamento da literatura infantil e juvenil.

SUMÁRIO

Neste Brasil, porém, não há somente as vozes incompetentes e empobrecedoras que fazem proliferar apagamentos perigosos à nossa humanidade, há a nossa voz, de professoras e professores, de pesquisadoras e pesquisadores que estudam a literatura infantil e juvenil, trabalham-na em sua docência e em seus projetos de pesquisa. Nossa voz deve fazer soar nosso desejo pelos letramentos e multiletramentos em solo brasileiro, e fazer reverberar nossas práticas, muito mais fortes do que os discursos falaciosos e sequestradores. Esses, como diria Mário Quintana, passarão. Nós... passarinho!

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta Pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. Letramento e/ou literacia?. Entrevista concedida a Tamara Castro. *CENPEC Educação*. 09 dez. 2019. Disponível em < https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e--aproximacoes> . Acesso em: 08 mar. 2021.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 77-92.

COLASANTI, Marina. Não Conta Pra Mim. *Blog Marina manda lembranças*. Rio de Janeiro, 08 out. 2020. Disponível em: < https://www.marinacolasanti.com/2020/10/nao-conta-pra-mim.html?fbclid=IwAR14ut6JYI_IRlHjJ7BqrAOB-V27kaxPeMmDc79sB6UK_zvy2VZWuuwZc7zc > . Acesso em: 07 jul. 2021.

Conta Pra Mim. Disponível no site < http://alfabetizacao.mec.gov.br/conta-pramim >. Acesso em: 20 abr. 2021.

SUMÁRIO

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ESCOLAS do Nordeste ensinam manual prático para ser bruxa, diz ministra Damares. *GZH*. Porto Alegre, 21 mai. 2019. Disponível em: < https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/05/escolas-do-nordeste-ensinam--manual-pratico-para-ser-bruxa-diz-ministra-damares-cjvyk0geh06p701pen-3ne20uk.html >. Acesso em: 21 abr. 2021.

JARDIM, Mara Ferreira. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. *In*: SARAIVA, Juracy Assman (Org.). **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 64-79.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *In*: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo (Org.). **As literaturas infantil e juvenil** ... **ainda uma vez**. Rio de Janeiro: Bonecker; Dialogarts, 2017, p. 7-27.

PAULINO, Graça. Funções e disfunções do livro para crianças. *In*: _____. **Das leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2010. p.105-112.

RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta Pra Mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p.151-167, set-dez 2020. Disponível em <literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/o_retrocesso_empurra_a_porta_-_literatura_infantil_e_o_programa_conta_pra_mim_-_ramalhete_2020.pdf > Acesso em 5 jul. 2021.

SOARES, MAGDA; JUNQUEIRA, Maria Alice. Educadoras comentam cartilha da Política Nacional de Alfabetização. Entrevista concedida a Caia Amoroso. **CENPEC Educação**. 23 ago. 2019. Disponível em < https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em 08 mar. 201.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VALENTE, Rubem. Conta outra. *Quatro cinco um*: a revista dos livros. 19 set. 2020. Disponível em: < https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra > . Acesso em: 24 abr. 2021.

SUMÁRIO

3

Sara Reis da Silva
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Thiago Alves Valente

O humor na literatura infantil portuguesa e brasileira:

Luísa Ducla Soares e Tatiana Belinky

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.60-80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O humor é um termo global que integra muitos gêneros e variações. Trata-se de um conceito de definição complexa, na medida em que problemas quanto à circunscrição do seu domínio ou da sua abrangência na formação de leitores são considerados. A presença do humor em uma obra, pela sua importante função retórico-comunicativa, é capaz de prender e manter a atenção do leitor e, também, pode determinar as preferências na seleção de materiais de leitura (MUNDE, 1997). Para João Luís Ceccantini, os textos literários que "ousam mais em relação às formas convencionais", com o recurso ao humor, ao *nonsense* e à poesia, alcançam elevado grau de "comunicabilidade com os leitores, particularmente os iniciantes" (2010, p.7). Na literatura, tanto no que se refere ao vasto patrimônio tradicional oral, como relativamente aos textos canônicos/eruditos, é frequente o humor associar-se também à paródia, sátira, ironia, caricatura e ao paradoxo, entre outros processos. Há diversos estudos consagrados ao humor em articulação com o cômico em seus tipos essenciais (linguagem, caráter e situação).

Na literatura portuguesa e brasileira contemporânea de potencial recepção infantil, o humor destaca-se como uma das tendências mais visíveis, decorrendo da ativação de uma pluralidade de estratégias e manifestando-se de modo diferente. Além disso, representa também uma das mais importantes componentes da vertente lúdica e estrutura-se, por exemplo e com elevada frequência, a partir do cômico manifesto nas palavras. Tanto em Portugal quanto no Brasil, a literatura, cujo destinatário preferencial é a criança, tem evidenciado renovação criativa, pelo reforço da componente lúdica e/ou na exploração do sentido cômico, muitas vezes associado à crítica social. Jean Perrot, por exemplo, preconiza que "dans le domaine de la littérature d'enfance et de jeunesse, […] l'humour est à la fois une arme de subversion

contre tous les stéréotypes [...] et un appeau servant à séduire les jeunes lecteurs par ses effets de surprise" (2000, p.15). Nesse sentido de subversão e combate a estereótipos, também, Gabriel Janer Manila sublinha que, na produção do efeito cômico, "La incongruencia nos provoca la risa porque nos sorprende y contiene por definición la idea de sorpresa" (1996, p.17).

O humor advém da incongruência e do efeito de surpresa manifestos no texto literário. Inserido no universo emotivo e intelectual, como afirma Manila (1996), representa um meio privilegiado de desdramatização e de libertação, como também defende Maria José Costa, ao problematizar a funcionalidade deste no universo das rimas infantis. Esta investigadora enfatiza o predomínio do *nonsense* nestes textos e considera que o humor, enquanto "elemento fundamental de adaptação ao mundo", propicia o escape "da realidade e [o] deslocar para outro lado a angústia causada por certas situações", reclamando para este uma importante "função compensatória" (1992, p.34). Henri Bergson (1991), por seu turno, em *O Riso*, obra fundamental para a compreensão dos mecanismos do humor, considera que o riso possui uma função social, devendo "dar resposta a certas exigências da vida em comum" (1991, p.17). Em seu ensaio, o filósofo, diferenciando os seus diversos tipos (das formas, dos movimentos, de situação, de palavras e de carácter), debate os "processos de fabricação do cómico" (BERGSON, 1991, p.8), considerando que este pode ser motivado pela repetição, pela inversão, pela "interferência das séries" ou pela "transferência".

Os aspectos sucintamente elencados refletem-se nas obras de potencial recepção infantojuvenil de um elevado número de autores portugueses – António Torrado, Maria Alberta Menéres, José Jorge Letria, Vergílio Alberto Vieira, Violeta Figueiredo, Mário Castrim, Alice Vieira, Álvaro Magalhães, Ana Saldanha, João Pedro Mésseder ou Manuel António Pina –; e brasileiros – José Paulo Paes, Eva Furnari, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Ziraldo, Alexandre Azevedo, Ronaldo Simões

SUMÁRIO

Coelho, Lenice Gomes, Flávio de Souza, Tatiana Belinky, Almir Correia, Ricardo Azevedo, Sérgio Caparelli, Angela Lago. Pela impossibilidade de um levantamento exaustivo das várias configurações que a componente humorística evidencia na escrita desses autores, cabe citar as que se consubstanciam, no essencial, com recurso à ironia e sátira social, à alusão ou ao "não dito" e ao *nonsense*, à ressemantização de expressões idiomáticas e populares, a jogos de palavras, trocadilhos, metáforas improváveis, jogos sonoros – hipérbole, assonância, entre outros –, subversão, transgressão e transposição, "enquanto condição essencial favorável à paródia" (ZERVOU, 2000, p.32); no contraste (real/imaginário; conotativo/denotativo); e na surpresa, que "deve ocorrer para despoletar o prazer cómico" (ERMIDA, 2005, p.68).

No universo da escrita, a construção do cômico e/ou a promoção do humor é modelar em Luísa Ducla Soares (1939-) e Tatiana Belinky (1919-2013). A primeira conta com cento e oitenta e um (até maio de 2021) títulos publicados e a segunda, também, com mais de uma centena. Justifica-se, então, pela necessária brevidade deste texto, a eleição de algumas obras dessas autoras, cujas características põem em relevo o lúdico, o cômico, a dialogia e o *nonsense*, refletindo sobre suas potencialidades na formação do leitor.

O humor atento de Luísa Ducla Soares

Luísa Ducla Soares, nascida em Lisboa em 1939, cidade onde sempre viveu, é um nome de referência no universo da escrita portuguesa para os mais novos. Licenciou-se na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde ligou-se a um grupo de amigos que fizeram parte do movimento poético Poesia 61[14]: Fiama Hasse Pais

14 Para mais informações, indica-se a recensão de Pedro Eiras: "Da novidade de *Poesia 61*, hoje: recensão a Jorge Fernandes da Silveira e Luis Maffei (orgs), *Poesia 61 hoje*. Disponível em: <file:///C:/Users/Thiago/Downloads/Dialnet-DaNovidadeDePoesia61Hoje-5616349.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

Brandão, Luíza Neto Jorge, Gastão Cruz, Maria Teresa Horta, Casimiro de Brito, entre outros. A poesia sempre a interessou e com ela estreou, dando à estampa, em 1963, um pequeno volume intitulado *Contrato*. Exerceu actividades de jornalista e tradutora, tendo, ainda, prestado serviços, até à aposentadoria, na Área da Informação Bibliográfica da Biblioteca Nacional. Em 1972, publicou o seu primeiro livro, *A História da Papoila*, obra editada por José Saramago, à época, editor da Estúdios Cor, e recusou o Grande Prémio de Literatura Infantil do Serviço Nacional de Informação (SNI), gesto consentâneo com a sua postura combativa e anti-ditadura que, aliás, no contexto das greves estudantis de 1962, resultou na sua prisão em Caxias. Em 1986, recebeu o Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças, pelo livro *Seis Histórias de Encantar* (Melhor texto do Biénio); e, em 1996, pela mesma instituição, pelo conjunto da sua obra, o Grande Prémio de Literatura para Crianças.

Com uma obra multifacetada, reconhecida e/ou premiada, a autora tem repartido a sua escrita para os leitores mais jovens essencialmente pela poesia, pela narrativa (designadamente, conto ilustrado e em forma(to) de álbum e novela juvenil), pelas recolhas de textos da tradição oral portuguesa (adivinhas, trava-línguas, entre outros), pelas adaptações de clássicos, pelas biografias e, muito recentemente, até, pela autobiografia. O humor é um dos elementos estruturantes e um dos aspectos que melhor distingue a generalidade dos textos de Soares, denunciando a sua atraente faceta lúdica. Natércia Rocha considera que, na produção literária desta autora, "O espírito crítico implacável, o humor e a sensibilidade unem-se umas vezes, autonomizam-se outras, dando a cada obra uma personalidade forte e bem desenhada, na poesia como na prosa" (2001, p.113).

O discurso humorístico pontua diversamente a sua escrita, manifestando-se em hipérbole, por vezes, de contornos caricaturais, em troca ou inversão de papéis, passando pelo contraste, pela ironia, pela paródia, pelo paradoxo verbal, pelo *nonsense* e pela exploração de

SUMÁRIO

ambiguidades ou de outros aspectos lúdicos da linguagem. A hipérbole distingue uma série de textos da autora, escritos e publicados em épocas diferentes, e torna, por exemplo, os protagonistas dos contos de estruturação antitética que integram a colectânea *Tudo ao Contrário!* (2002)[15] autênticas caricaturas. E o mesmo pode-se constatar relativamente à "gente gira" que habita a obra assim intitulada, uma menina verde, "como o Sporting", que tinha um crocodilo em vez de um cão de guarda, um homem com umas enormes barbas e um senhor com tão pouca sorte que comprou uma galinha para ter ovos para fazer omeletes e ela apenas punha ovos de ouro.

Aliás, o gosto pela criação de narrativas protagonizadas por personagens excêntricas, invulgares, que se diferenciam por um traço físico ou psicológico e que, por vezes, são até mal compreendidas, consubstanciando aquilo que Violante Florêncio já apelidou de "Elogio da diferença" (2001), representa uma das linhas criativas mais atraentes e originais da produção literária de Soares. Narrativas como as já clássicas *O Soldado João* (1973/2002) e *O Dr. Lauro e o Dinossauro* (1973/2007), assim como contos como "O Senhor Milhões", patente em *O Meio Galo* (1976), títulos aos quais juntamos Uma Vaca de Estimação (2006), conto dominado também por um gosto levado ao extremo por um professor ou, num registo diferente, O Maluquinho da Bola (2005), atestam a tendência mencionada da autora. Uma referência especial ao conto *O Soldado João,* já que, neste, de uma forma muito singular, o humor impõe-se como uma "táctica que permite dar a volta a uma situação, distinguir nela os elementos que possibilitam não a tomar demasiado a sério" (SORIANO, 1975, p.144), sendo que o cómico de carácter e de situação servem a um bem disfarçado propósito crítico balizado por valores, como a paz, a liberdade, a tolerância ou a aceitação da diferença. Recorde-se que este título veio a lume, pela primeira vez, em 1973, ainda em pleno período do Estado Novo e no decurso da Guerra Colonial.

15 Nesta obra, coligem-se os seguintes textos, publicados separadamente, em pequenos volumes, nos já remotos anos 80: "O homem alto, a mulher baixinha", "O rapaz magro, a rapariga gorda", "A rapariga limpa, o rapaz sujo" e "A menina branca, o rapaz preto".

SUMÁRIO

Em certos casos, a hipérbole corporiza também "um humor por vezes corrosivo" (GOMES, 1997, p.62) em relação a aspectos sociais do mundo contemporâneo. O sentido crítico e/ou a crítica social é, pois, uma das constantes ideotemáticas de contos como "Que grande furo!", narrativa repleta de referências irónicas a alguns dos maiores males do nosso século (como o materialismo, o predomínio da visão econômica sobre a preservação dos valores culturais ou patrimoniais, a hegemonia das multinacionais, a poluição, alguns tiques reconhecidos da classe política, entre outros), ou "Século XXVII, Cidade de Alcochete", texto no qual é também central a crítica à incapacidade humana de travar o progresso e a industrialização, bem como de controlar as agressões ecológicas ao nosso planeta, ambos patentes em *Três Histórias de Futuro* (2004) ou, ainda, em um tom distinto, mas numa linha temática próxima à da educação ambiental, de "Planeta Azul", poema com que abre a coletânea homónima (2008).

Mãe, Querida Mãe! (2000) e *Pai, Querido Pai!* (2003), "um condensado de humor" (ROCHA, 2001, p.129), são exemplo de como, com poucas palavras, registradas a partir de um esquema paralelístico e metafórico, a que se juntam a recuperação de algumas expressões idiomáticas e também a caricatura e/ou a hipérbole, se promove o riso e se celebra uma cumplicidade salutar com o receptor infantil que, com relativa facilidade, acaba por reconhecer, em uma ou outra tipificação das figuras maternal e paternal, características dos seus próprios pais – como nas expressões "a mãe-galinha, que guarda os filhos debaixo da asa" ou o "o pai-bombeiro, que acode nas aflições".

A exploração das potencialidades lúdicas da língua que redunda, frequentemente, numa construção literária de tipo absurdo e/ou nonsensical, revela-se numa pluralidade de textos que pontuam quer títulos como *Todos no Sofá* (2001), texto que se estrutura a partir da sequencialização numérica, segundo o esquema de algumas rimas infantis de origem anglo-saxónica e cujo desfecho surpreendente é

SUMÁRIO

marcadamente humorístico; quer os volumes de poesia *A Gata Tareca e outros poemas Levados da Breca* (1990) ou *A Cavalo no Tempo* (2003), memorável compilação de textos poéticos em que também, com uma delicadeza e uma consciência, uma lucidez e um conhecimento raros do universo infantojuvenil, "a rir se procura corrigir costumes", como o materialismo e o consumismo, a guerra e o isolamento social motivado pelas novas tecnologias.

Vários textos, poéticos e narrativos, desenvolvem-se em torno do tópico do mundo às avessas e/ou desconcerto do mundo, recriando-o a partir de estratégias de promoção do humor como o absurdo ou o *nonsense*. Inserem-se, nesta categoria, por exemplo, os poemas "Tudo de pernas para o ar" e "Eu fui ao pinhal", textos que integram a coletânea *Abecedário Maluco* (2004). Também a subversão, tanto de clássicos como de textos do património tradicional/oral[16], possui um espaço importante na obra de Soares. No primeiro caso, veja-se a título exemplificativo, *A Menina do Capuchinho Vermelho do Século XXI* (2007), uma nova versão, de contornos paródicos, da narrativa clássica na qual a autora associa elementos codificados a aspectos próprios da contemporaneidade (por exemplo, uma mãe que trabalha numa fábrica e não tem tempo para fazer um bolo para a avó e uma avó que usa telemóvel) ou a outros manifestamente inovadores e subversivos (como a protagonização masculina).

No âmbito dos textos da literatura tradicional, releia-se, por exemplo, *A Nau Mentireta* (1991), uma paródia bem-humorada do célebre romance tradicional, a partir também da recuperação e da transfiguração de alguns momentos cruciais da História das Descobertas. Note-se que, nesta obra, o pacto humorístico se celebra logo a partir do título, elemento paratextual, aliás, visivelmente cria-

16 Sobre este assunto, vide Gomes, Ramos e Silva, 2008.

tivo pelo uso neológico do vocábulo "mentireta"[17]. Uma referência ainda a *O Casamento da Gata* (1997), narrativa em verso que possui como matriz o texto popular "O Casamento da Franga" (1991[18]). Destaca-se, neste texto, a presença do equívoco e do inesperado/da surpresa, pelo recurso à personificação, em certa medida, simultaneamente simbólica e moralizante, e ao sabor da fabulística tradicional do ponto de vista da construção humorística. Títulos como *O Urso e a Formiga* (2002), *A Carochinha e o João Ratão* (2002) ou *A Cigarra e a Formiga* (2008) integram também o universo dos textos da autora devedores da recriação da matéria literária tradicional.

Pontualmente, como em *A Árvore das Patacas e Sementes de Macarrão* (2007), a autora inspira-se em sentenças/máximas populares e constrói histórias com enredos, situações e personagens marcados pelo cômico nos seus vários tipos. No contexto deste estudo, importa também assinalar a publicação, em 2004, do volume *Contos para Rir*[19], uma colectânea de textos recuperados da tradição oral portuguesa, na qual a presença do humor é uma constante – veja-se, por exemplo, a presença dos contos faceciosos na variedade tipológica que caracteriza o conto popular –, reflectindo-se na adição de uma série de novas/renovadas peripécias aos textos-matriz.

É, ainda, a dimensão subverva, com elevada frequência, decorrente da reinvenção do maravilhoso e do recurso ao contraste (real/imaginário; conotativo/denotativo) e a própria intenção satírica de al-

17 Observe-se que esta palavra nasce, em primeiro lugar, da proximidade fónica do vocábulo resgatado ao romance/rimance tradicional centrado na nau "catrineta" e, em segundo lugar, de um processo parcialmente aglutinativo que parte da palavra "mentira" e do afixo "-eta", o que também acaba, em última instância, por imprimir um certo tom familiar por se assemelhar ao vocábulo "peta", sinónimo de falsidade/mentira.

18 Adaptação de Maria José Costa, a partir da recolha de António Tomás Pires.

19 Integram este volume os seguintes textos: "Pedro das Malasartes", "Os Três Desejos", "O Troca-Tintas", "O Dinheiro Elástico", "O Criado Esperto", "O Céu Está a Cair", "O Canário", "O Frei João Sem Cuidados", "Dom Caio", "As Galinhas Faladoras", "As Senhoras das Capinhas Pretas", "A Pele do Piolho", "A Mulher Gulosa", "Dança, Cacete", "O Príncipe com Orelhas de Burro" e "As Três Pombas".

SUMÁRIO

guns dos seus segmentos que determinam a criação de personagens tão invulgares como um vampiro que prefere groselha ao sangue ou uma sereia fadista, por exemplo, como em *Seis Histórias às Avessas* (2003), coletânea originalmente publicada com o título *Seis Histórias de Encantar* e que valeu à autora o Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças (1986), como melhor texto do biénio 85/86.

TATIANA BELINKY: UMA VIDA DEDICADA À LITERATURA

Uma vida repleta de leituras e escrituras, assim poderia ser definida a trajetória de Tatiana Belinky (1919-2013), envolvida com teatro, TV, literatura. Sua produção literária composta por mais de cem títulos, entre traduções, adaptações, memórias, poesia e prosa, propõe aos leitores infantojuvenis reflexões a respeito da natureza humana, em geral, com humor, lançando mão de metalinguagem para convidá-los a refletir e se encantar com os recursos sobre a própria linguagem. Nascida em 18 de março de 1919, em São Petersburgo na Rússia, chega com sua família ao Brasil em 29 de setembro de 1929. A família fixa residência em São Paulo e, em 1930, pela ausência de escola russa no país, ela e os irmãos são matriculados em uma escola alemã, mas não se adaptam ao sistema, sendo transferidos para a Escola Americana, anexa ao Colégio Mackenzie, onde Belinky descobre o teatro. (TATIANA BELINKY, 2021, E-BIOGRAFIA.COM, 2021).

Em 1937, ela conclui o curso comercial de secretária-correspondente nos idiomas português e inglês e, em 1940, casa-se com o médico psiquiatra e educador Júlio Gouveia (1914-1989), com quem trabalha na adaptação de obras literárias para teatro e televisão. Em 1952, ambos são convidados a realizar um programa semanal na TV Tupi. Inicialmente, produzem adaptações, escritas por Belinky, de fá-

SUMÁRIO

bulas, contos de fadas e histórias fantásticas. Na sequência, lançam a série "O Sítio do Pica-pau Amarelo" inspirada na obra homônima de Lobato, com cerca de 350 episódios, que permanece por onze anos no ar. Em 1964, Gouveia volta a atuar como médico e, no ano seguinte, Belinky começa a trabalhar na Comissão Estadual de Teatro, criando a Subcomissão Infantojuvenil, a qual presidiu por três gestões (TATIANA BELINKY, 2021, E-ENCICLOPEDIA ITAU CULTURAL, 2021).

Nas décadas de 1960 e 1970, Belinky publica a revista *Teatro da Juventude*, com textos e artigos teatrais, e realiza trabalhos para a TV Bandeirantes, com programas gravados, que duram cerca de dois anos. Em 1979, recebeu o Prêmio de Mérito Educacional da Câmara Brasileira do Livro (CBL), e um prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), pelos 30 anos de atividade, como crítica de teatro. Em 1984, publicou uma compilação de suas adaptações teatrais para jovens, *Teatro da Juventude*, em dois volumes. No ano seguinte, escreveu seu primeiro livro de poesia infantil, *A Operação do Tio Onofre*. Em 1988, recebeu o Prêmio Monteiro Lobato de tradução da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), por *Salada Russa*. No ano seguinte, recebeu da CBL o Prêmio Jabuti de personalidade literária do ano e, no posterior, o Prêmio Monteiro Lobato de tradução da FNLIJ por *Di-versos Russos*.

Em 1991, foi homenageada pela Fundação de Amparo à Cultura e Educação de Medianeira (FUNDACEM), e recebeu o Prêmio Francisco Igreja da União Brasileira de Escritores (UBE). Ela e Gouveia (*in memoriam*) ganharam o Prêmio Criança da Fundação da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo (ABRINQ), pelo conjunto de sua obra. Em 1998, seu livro *Dez Sacizinhos* foi premiado pela FNLIJ, como o melhor livro infantil. Belinky faleceu em São Paulo no dia 15 de junho de 2013. Sua experiência como emigrante atuou como elemento significativo na sua relação com a linguagem manifesta, inclusive, em diversos idiomas (ROVERI, 2007).

SUMÁRIO

O fascínio pela linguagem avulta em sua produção, como registra Karin Dormien Mellone (2007), destacando a diversidade temática e formal, própria dos textos de Belinky, marcados pela abertura à interação com o leitor. No plano do conteúdo, Estefânia Maria Almeida Martins (2011) também identifica como diferencial a liberdade de expressão que convoca o público infantojuvenil a reflexões sobre a natureza humana e as relações que estabelece em sociedade, sempre de forma bem humorada, livre de quaisquer moralismos. Esses elementos podem ser notados no livro *Andrócles e o leão* (2009a), ilustrado por João Lin, cuja narrativa reconta uma fábula pertencente ao folclore mediterrâneo[20]. O diálogo com essa fábula efetiva-se pela subversão, pois o discurso do narrador configura-se irônico e em primeira pessoa, permitindo-lhe que se posicione diante dos fatos que relata de forma cômica e crítica.

Inclusive pelo recurso à metaficção, esse narrador, como o contador de causo, enaltece o relato que provém da oralidade: "Mas vamos à história que, **ao que se conta**, aconteceu há muitos séculos" (2009a, p.10 – grifos nossos). Em seu relato, questiona se os seres humanos são, de fato, civilizados, pois para castigar um escravo foragido, jogam-no em uma arena para ser devorado por um leão. Todavia, esse animal reconhece a vítima – Andrócles – que, durante seu período de fuga, o salvara, retirando um espinho de sua pata. Desse modo, o animal não o ataca, comportando-se de forma agradecida. O público chocado com a cena pede a libertação do escravo, mas, pelo recurso à lacuna e ironia, com uso de reticências, o narrador afirma que, embora Andrócles tenha sido liberto, inclusive, enaltecido pelo público, nada sabe sobre o destino do leão: "Andrócles foi poup**ado** e saiu da arena aclam**ado**, perdo**ado** e, agora, um homem livre. / Já o que aconteceu com o leão (mais **hu<u>mano</u>** do que os sanguinários **hu<u>manos</u>** da plateia do Circo Ro<u>mano)</u>, não sei dizer. Porque isto **a história não**

20 AULO GÉLIO. *Noches Áticas I*. Libros 1-10. León: Universidad de León, 2006, p.248.

SUMÁRIO

conta..." (BELINKY, 2009a, p.23[21] – destaques nossos). Pode-se observar que Belinly apresenta a prosa poética, utilizando-se de recursos no plano sonoro que chamam a atenção do leitor, como eco, anáfora, aliterações e assonâncias, e despertam sua consciência fonológica. Pelo paradoxo e pela potência de negação, o narrador afirma que os animais são superiores aos seres humanos e só sabe o que a história conta, relativizando, assim, seus conhecimentos sobre o relato.

Belinky utiliza-se do gênero limerique em diversas obras poéticas. Esse gênero configura-se como um poema bem curto, com cinco versos que recorrem ao cômico e *nonsense*. Em geral, o primeiro, segundo e o quinto versos terminam com a mesma rima externa (rica e pobre), já o terceiro e quarto são mais curtos e rimam de forma diversa. Os limeriques – forma fixa de origem inglesa, cultivada e divulgada amplamente por Edward Lear (1812-1888) – apresentam espaço propício à invenção lúdica, dialogando com textos brasileiros de matriz folclórica ou popular, o que se pode observar na obra *Salada de limeriques*: "– O Zé se afogou no aç**ude**!/Está com um pé no ata**úde**! / — Que importa estar m**al**, / na reta fin**al**? / Importa é que tenha sa**úde**!" (2007a, p.08 – grifos nossos), e *Limeriques das causas e efeitos*, com ilustrações de Andrés Sandoval: "Fumando sem pausa no l**eito**, / Um tonto sentiu dor no p**eito**. / Tossiu, engasg**ou**, / Depois reclam**ou**: / "Não sei o que causa esse ef**eito**!" (2008a, p.23 – grifos nossos).

No viés da proximidade com textos da cultura popular, cantigas e imaginário europeu, configuram-se os poemas de *Um caldeirão de poemas 2*, para os quais os recursos à rima externa e interna (rica e pobre), a aliterações, assonâncias e hipérboles se mostram eficientes: "Um bruxo chamado Burl**ão** / Caiu dentro do caldeir**ão**. / Deu um berro. "Óx**ente**! / Que lugar mais qu**ente**!" / E explodiu feito um bal**ão**" (2007b, p.53 – grifos nossos). No mesmo diapasão, prevalece em *Terrores à beça* (2009b), o recurso à dialogia, pelo viés paródico, com a

21 O livro não possui numeração nas páginas. Desse modo, contamos desde a primeira folha.

marchinha carnavalesca "Pirata da perna de pau"[22], de Carlos Alberto Ferreira Braga (1907-2006), visando a desautorizar o medo e, assim, suplantá-lo pelo riso: "O pirata da perna de p**au**, / o antigo com cara de m**au**, / comparado ao mod**erno,** / quer voltar pro inf**erno**, / onde fica a tocar berimb**au**" (p.10 – grifos nossos).

Há, ainda o recurso à metalinguagem, anáfora, catacrese, antítese e ao neologismo na obra poética *Temqueliques*: Limeriques do poderoso e perigoso TEMQUE (2008a), livro ilustrado por Suppa, em que o "eu lírico" reflete sobre as obrigações – "tem que" – impostas pelo meio social, de forma crítica e bem humorada: "Atenção! Com r**ima** ou sem r**ima** / Poesia TEMQUE ter "cl**ima**" / O poeta ris**onho** / E até mesmo trist**onho** / TEMQUE dar a volta por c**ima**" (p.21 – destaques nossos). Para desmistificá-las, aglutina e personifica a expressão "tem que" em "Seu TEMQUE" (p.5). Todavia, o discurso desse personagem mandão é desautorizado, por meio do humor e da presença de outro discurso que o questiona: "Ao tal TEMQUE eu quero lembr**ar** / Que não quero sua voz escut**ar** / Não me indique o cam**inho**/Eu sei err**ar** soz**inho** / O mand**ão** em mim n**ão** vai mand**ar**" (p.17 – destaques nossos). Pelos destaques, nota-se a maestria da escritora no trato com a linguagem, pois utiliza-se da potência de negação para dar ênfase aos vocábulos de rima externa e interna, que reforçam um aviso ao mandão de que, para pessoas autoritárias, a resposta é a desobediência. Assim, o "eu lírico" manifesta pela anáfora o que deseja e não aceita. Pelo recurso à aliteração, o fonema [k] presente no neologismo "TEMQUE" também aparece no verbo "quero", em que o "eu lírico" reage ao discurso autoritário, firmando seu livre arbítrio.

Prevalece, na produção de Belinky, a lição modernista, pois seus textos apropriam-se de mitos e motivos nacionais em narrativas e poemas, como se pode observar também em *Limeriques da Cocanha* (2008b), livro ilustrado por Jean-Claude Alphen (1965-), composto por

22 Pode-se ouvir em: < https://www.letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/497946/>.

SUMÁRIO

um único poema narrativo, cujo tema central é a terra idealizada e mítica que lhe confere título. A Cocanha, conforme texto de apresentação, é um país de delícias e prazeres, pois "ninguém nem mesmo pensava em trabalhar, até porque na Cocanha *todos* tinham *tudo*." (p.5[23] – destaques da autora). Nota-se, nos termos em itálico, o recurso à ironia, convocando o leitor a refletir se "todos" naquele país, realmente tinham "tudo". O diálogo com o leitor aparece no texto de apresentação, "Vocês gostariam de emigrar para a Cocanha?" (p.5), e no poema, por meio de questionamentos, rimas externas e internas, aliterações, assonâncias e anáforas, que exploram o recurso ao mistério: "Você sabe o que é Cocanha? / Cocanha é uma terra estranha, / País que se esconde / Ninguém sabe onde – / Lugar misterioso, a Cocanha" (p.9).

Aparentemente, retrata-se um mundo em que o céu está sempre azul, a temperatura é agradável e todos realizam seus desejos, pois "A vida ali é um deleite / Suave tal qual puro azeite – / Na bela Cocanha / O povo se banha / Em rios de mel e de leite" (2008b, p.23). Durante a leitura, descobre-se que os animais são explorados em serviços diversos, além de serem servidos em banquetes. Assim, a dialogia do poema com textos que apresentam terras idílicas – como os do cordel, inclusive com o poema de Manuel Bandeira (1886-1968), "Vou-me embora pra Pasárgada" –, realiza-se pela paródia, pois nesse país os seres humanos exploram os animais e esgotam os recursos naturais. A paródia também se destaca no discurso do "eu lírico" que, embora afirme a existência de fartos banquetes na Cocanha, também denuncia a monotonia, pois não há esforço para se obter o que se deseja e a vida acomoda-se na mesmice, no tédio.

Em *Cinco trovinhas para duas mãozinhas* (2008c), com ilustrações de Flavio Fargas, o poema que confere título ao livro aparece dividido em cinco partes, sendo seguido por outros poemas narrati-

23 Não há numeração nas páginas do livro, desse modo, consideramos a contagem a partir da primeira folha.

SUMÁRIO

vos. Destaca-se, no primeiro poema, de forma lúdica, com recurso à oralidade, onomatopeias, rimas internas e externas, aliterações e assonâncias, que põem em evidência a criatividade das crianças e sua vitalidade na descoberta do mundo que as cerca: "Ó mãozinhas buliçosas! / Não me dão sossego ou paz, / Volta-e-meia elas aprontam / Uma reinação: zás-trás!" (p.4).

Como se pode notar, os textos de Belinky, tanto em prosa quanto em verso, por serem dialógicos, permitem ao leitor, conforme Umberto Eco (2003, p.212), perceber a "piscadela", no caso, a citação intertextual. Para a criança e o jovem, a exploração de inúmeros recursos no plano da linguagem aguça sua consciência fonológica, morfológica, além da semântico-estilística, fomentando sua formação como leitor estético. Nota-se que a escritora busca na tradição ocidental e, mais especificamente, na ibérica, seus elementos culturais. Em síntese, a obra de Belinky define-se pela ousadia, criatividade e, sobretudo, literariedade, renovando o imaginário e, por isso mesmo, deixando-o sempre vivo. Seus textos exploram o humor que provém da incongruência, do efeito de supresa, do *nonsense* e da crítica social. Aliás, o humor é elemento estruturante de seus textos, pautados pelo jogo lúdico e pela subversão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras de Luísa Ducla Soares e de Tatiana Belinky que evocamos ao longo da exposição testemunham o recurso atento e sugestivo que as autoras fazem do humor, sempre pela aliança equilibrada entre uma exigência linguística e um conhecimento de mundo e/ou enciclopédico extralinguístico que o ato humorístico muito particularmente reclama (ERMIDA, 2005), refletindo, aliás, o profundo conhecimento de ambas do mundo infantil ou da criança. Em suas obras, a literatura atua como um jogo em que se revelam surpresas e

SUMÁRIO

se mantém o senso de humor, ampliando o imaginário do leitor e ativando sua formação estética, pelo reconhecimento da linguagem em desvio, tomada como espaço de brincadeiras, de humor e, sobretudo, de criatividade. Percebe-se em suas obras temas literários que se sintonizam com o tempo a que pertence seu público leitor. Seu processo de construção lúdico e inteligente objetiva a conscientização desse leitor em relação às descobertas que lhe cabe fazer no mundo. Assim, o imaginário e o humor são vistos como instrumentos de conquista do verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que se vive. Sobre isso, escreve Lia Cupertino Duarte: "Nesse sentido, [o humor] por estar intimamente ligado à inversão da ordem social, é considerado perigoso, anárquico e provocativo, e seu lugar na cultura tem de ser limitado a ocasiões estritamente definidas" (2006, p.21).

A leitura das obras tomadas como objeto de análise justifica-se, pois amplia o repertório de conhecimentos do leitor, ativa sua memória afetiva e transtextual, desenvolve sua capacidade interpretativa, desautomatiza seu olhar e o desperta para a realidade circundante, para o reconhecimento de ambiguidades, ironias, entre outros recursos estilísticos. Como frisa Duarte, "em virtude de seu caráter social, outro elemento inerente à manifestação do humor é o contato com os outros, a inserção em um grupo, o compartilhar, a cumplicidade, o eco" (2006, p.23). Em síntese, as situações ficcionalizadas por Soares e Belinky, não raras vezes, irreverentes, invulgares, improváveis ou até de tipo *nonsensical*, multiplicam-se e parecem não só divertir o leitor, mas também despertá-lo, com a necessária e inteligente sutileza, para a realidade que o circunda, denunciando simultaneamente "um olhar crítico sobre a lógica do mundo adulto" (GOMES, 1997, p.62). Seus textos transparecem uma personalidade literária-artística que, a cada instante, lança um olhar crítico e sempre renovado sobre o real, associado a uma admirável capacidade de rir/sorrir e/ou de fazer rir/sorrir.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BELINKY, Tatiana. **Salada de limeriques**. Ilustr. Rubens Matuck. São Paulo: Noovha América, 2007(a).

BELINKY, Tatiana. **Limeriques da Cocanha**. Ilustr. Jean-Claude Alphen. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008(b).

BELINKY, Tatiana. **Temqueliques**: Limeriques do poderoso e perigoso TEM-QUE. Ilustr. Suppa. São Paulo: Panda Books, 2008(a).

BELINKY, Tatiana. **Cinco trovinhas para duas mãozinhas**. 2.ed. Ilustr. Flávio Fargas. SP: Editora do Brasil, 2008(c).

BELINKY, Tatiana. **Um Caldeirão de Poemas 2**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007(b).

BELINKY, Tatiana. **Limeriques das causas e efeitos**. Ilustr. Andrés Sandoval. São Paulo: Editora 34, 2008(a).

BELINKY, Tatiana. **Androcles e o leão**. Ilustr. João Lin. Barueri,SP: Manole, 2009(a).

BELINKY, Tatiana. **Terrores à beça**. Ilustr. Jefferson Galdino. São Paulo: Noovha América, 2009(b).

BERGSON, Henri (1991). **O Riso**. Lisboa: Relógio d' Água.

CECCANTINI, João Luís C. T. A maturidade do subsistema: balanço de um ano de atividade editorial no âmbito da literatura infantojuvenil brasileira. In: DEBUS, Eliane; DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma Beatriz. (Org.). *Literatura infantil e juvenil*: leituras, análises e reflexões. Palhoça: Ed. UNISUL, 2010, p.25-46.

COSTA, Maria José. **Um Continente Poético Esquecido. As Rimas Infantis**. Porto: Porto Editora, 1992.

DUARTE, Lia Cupertino. **Lobato humorista: a construção do humor nas obras infantis de Monteiro Lobato**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

E-BIOGRAFIA.COM. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/tatiana_belinky/>. Acesso em: 10 maio 2021.

E-ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3917/tatiana-belinky>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SUMÁRIO

ERMIDA, Isabel. “Nas entrelinhas do riso: pressuposições semânticas e pragmáticas no discurso cómico”. *In*: MARQUES, Mª Aldina, KOLLER, Erwin, **et ali: Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino**. Braga: ILCH/ Centro de Estudos Humanísticos/Universidade do Minho, 2005, p.67-83.

ECO, Umberto. Sobre literatura. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural – Literatura Brasileira. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/busca?q=Literatura+Infantil&categoria=literatura&p=4>. Acesso em: 10 maio 2021.

FLORÊNCIO, Violante. “O elogio da diferença na obra de Luísa Ducla Soares”. *In:* **Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude)**. n.5, Abril de 2001. Porto: Campo das Letras, p.3-8.

GOMES, José António (1997). **Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude**. Lisboa: MC/IPLB.

GOMES, José António, RAMOS, Ana Margarida; SILVA, Sara Reis. “Traição da Tradição? Releituras e reescritas contemporâneas de narrativas tradicionais”. *In:* **Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude)**. n.16, Outubro de 2008. Porto: Porto Editora, p.26-32.

JANER MANILA. “Humor y representación cómica de la realidad: comicidad y literatura”. *In:* **Peonza** (Revista de Literatura Infantil y Juvenil), n.38, Outubro de 1996, p.16-18.

MARTINS, Estefânia Maria Almeida. **Espaços da imaginação no processo criativo de Tatiana Belinky**. 168p. Mestrado em Literatura. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Literatura, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2011.

MELLONE, Karin Dormien. **Tatiana Belinky**: a história de uma contadora de histórias. São Paulo: ECA/USP, 2008.

MUNDE, Gail. “What Are You Laughing At? Differences in Children’s and Adults’ Humorous Book Selections for Children”. *In:* **Children’s Literature in Education**, vol.28, n.4, 1997, p.219-233.

PAES, José Paulo. **Gregos & Baianos**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PERROT, Jean “L’ humour en jeu”. *In*: PERROT, Jean (dir.). **L’humour dans la littérature de jeunesse**. Col. “Lectures d’enfance”. Paris: IN PRESS, 2000.

ROVERI, Sérgio. *Tatiana Belinky*: e quem quiser que conte outra... São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

SUMÁRIO

SOARES, Luísa Ducla. **O Soldado João**. Ilustr. Zé Manel. Lisboa: Estúdios Cor, 1973 (reed. 2002, Civilização).

SOARES, Luísa Ducla. **O Dr. Lauro e o Dinossauro**. Ilustr. Henrique Cayatte. Lisboa: Livros Horizonte, 1973 (reed. 2007).

SOARES, Luísa Ducla. **A Gata Tareca e outros poemas levados da breca.** Ilustr. José Pedro Bessa. Lisboa: Teorema, 1990.

SOARES, Luísa Ducla. **A Nau Mentireta**. Ilustr. Manuela Bacelar. Porto: Civilização, 1991.

SOARES, Luísa Ducla. **O Casamento da Gata.** Ilustr. Pedro Leitão. Lisboa: Terramar, 1997.

SOARES, Luísa Ducla. **Todos no Sofá.** Ilustr. Pedro Leitão. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

SOARES, Luísa Ducla. **O Meio Galo**. 5.ed. Ilustr. João Machado. Porto: Asa, 2001.

SOARES, Luísa Ducla. **A Carochinha e o João Ratão**. Ilustr. Sandra Serra. Porto: Civilização, 2002.

SOARES, Luísa Ducla. **O Urso e a Formiga**. Ilustr. Paul Driver. Porto: Civilização, 2002.

SOARES, Luísa Ducla. **Gente Gira**. Ilustr. Pedro Leitão. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

SOARES, Luísa Ducla. **Tudo ao contrário!** Ilustr. Raffaello Bergonse. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

SOARES, Luísa Ducla. **A Cavalo no Tempo**. Porto: Civilização (ilustrações de Teresa Lima), 2003.

SOARES, Luísa Ducla. **Três Histórias do Futuro**. Ilustr. Paul Driver. Porto: Civilização, 2003.

SOARES, Luísa Ducla. **Seis histórias às avessas**. Ilustr. Fátima Afonso. Porto: Civilização, 2003.

SOARES, Luísa Ducla. **Contos para Rir.** Ilustr. Sandra Abafa. Porto: Civilização, 2003.

SOARES, Luísa Ducla. **Se os bichos se vestissem como gente**. Ilustr. Teresa Lima. Porto: Civilização, 2003.

SUMÁRIO

SOARES, Luísa Ducla. **Abecedário Maluco**. Ilustr. Joana Alves. Porto: Civilização, 2004.

SOARES, Luísa Ducla. **O Maluquinho da Bola**. Ilustr. Pedro Leitão. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

SOARES, Luísa Ducla. **Uma Vaca de Estimação**. Ilustr. Paul Driver. Porto: Civilização, 2006.

SOARES, Luísa Ducla. **Contrato**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1963.

SOARES, Luísa Ducla. **Seis histórias de encantar.** Ilustr. Álvaro Pecegueiro. Porto: Areal, 1985.

SOARES, Luísa Ducla. **Mãe, Querida mãe**. Ilustr. Pedro Leitão. Lisboa: Terramar, 2000.

SOARES, Luísa Ducla. **Pai, Querido pai.** Ilustr. Pedro Leitão. Lisboa: Terramar, 2003.

SOARES, Luísa Ducla. **A Menina do Capuchinho Vermelho no século XXI.** Ilustr. Helena Simas. Porto: Civilização, 2007.

SOARES, Luísa Ducla. **A Árvore das Patacas e Sementes de Macarrão**. Ilustr. Joana Alves. Porto: Civilização, 2007.

SOARES, Luísa Ducla. **O Planeta Azul.** Ilustr. Gisela Miravent. Porto: Civilização, 2008.

SOARES, Luísa Ducla. **A Cigarra e a Formiga**. Ilustr. Pedro Nogueira. Porto: Civilização, 2008.

SORIANO, Marc. **Guide de Littérature pour la Jeunesse**. Paris: Flammarion, 1975.

TATIANA BELINKY. Disponível em: <https://tatianabelinky.wordpress.com/biografia/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

ZERVOU, Alexandra. “Le comique e(s)t le parodique dans la littérature d’ enfance”. *In*: PERROT, Jean (dir.). **L’humour dans la littérature de jeunesse**, Col. “Lectures d’enfance”. Paris: IN PRESS, 2000.

SUMÁRIO

4

Rosa Maria Cuba Riche

Pode me chamar de *Querida*: uma leitura do romance de Lygia Bojunga

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.81-112

"Afinal de contas, literatura não deixa de ser isso mesmo: um anúncio público, sempre meio disfarçado, que os escritores fazem de suas próprias preocupações e anseios..., não é?"[24]

OS BASTIDORES: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção da literatura infantil e juvenil brasileira, da segunda metade dos anos 1990 até a segunda década do século XXI, aponta para o crescimento do número de títulos publicados, o surgimento de novos autores, a consagração dos que já estavam no mercado, incluindo os indígenas, e o reconhecimento do papel do ilustrador não mais como coadjuvante, mas como coautor da obra. Esse reconhecimento da crítica especializada converte-se em prêmios que fortalecem o lugar da literatura infantil e juvenil brasileira na América Latina e no cenário mundial. Assim, só para citar alguns, autores como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, (ambas premiadas com o Hans Christian Andersen e a última também com o Prêmio Alma), Marina Colasanti, com inúmeros prêmios; Roger Mello contemplado com o Hans Christian Andersen de ilustração, além de outros autores e ilustradores vêm recebendo o reconhecimento mundial, confirmado pelas premiações nacionais e internacionais.

Refletir sobre essa produção implica em abrir mão de uma visão pré-concebida, calcada em modelos institucionalizados pela academia, e ampliar o olhar para a multiplicidade de temas problematizando questões polêmicas até então consideradas "tabu", também chamados de temas fraturantes, porque rompem com uma convenção social, e observar a variedade de gêneros, alguns híbridos, contemplados nas obras voltadas para crianças e jovens. (RAMOS; NAVAS, 2015).

24 Pollux, personagem de Querida. (BOJUNGA, 2009, p. 222)

SUMÁRIO

Ao mapear a produção deste período, algumas evidências surgem. Dentre elas, observa-se um número crescente de editoras de grande e pequeno porte que trazem em seus catálogos obras voltadas para este público; algumas editando por selos dedicados a essa fatia de mercado, além de espaços nas grandes redes, eventos de lançamentos de livros, performances de ilustradores e contadores de histórias, projetos especiais e, mais recentemente, *lives* que aproximam os autores do seu público.

Assim observa-se a fertilidade dessa literatura, mesmo com a retração do mercado em tempos de crise e apesar das queixas de autores e ilustradores de que não têm conseguido publicar projetos que demandam custos mais altos e, para realizá-los, se utilizam do recurso do *crowfound*, como fez Rui de Oliveira para publicar *Contos de fadas e histórias clássicas* (Oficina, 2021).

Outro aspecto que chama a atenção é a qualidade do texto e da ilustração. Tendo em vista o caráter multimodal do objeto livro, o ilustrador e o design gráfico assumem importantes papéis junto ao protagonismo do autor. Ilustradores como Rui de Oliveira, Roger Mello, Mariana Massarani, Graça Lima e Alexandre Rampazzo dentre outros, ressaltam em suas palestras a importância do papel deste profissional no processo de produção do objeto livro.

Em relação à qualidade do texto, percebe-se um refinamento da escrita, mesmo nas obras de autoras que já vinham publicando há mais de cinco décadas, como Marina Colasanti e Lygia Bojunga, só para citar duas, já que o objeto de estudo sobre o qual se pretende refletir neste artigo é a escrita feminina.

Observa-se nas obras a presentificação do discurso (RESENDE, 2008), há sempre uma urgência, algo que precisa ser resolvido, alguma situação extrema, quando a vida está perto da morte, ou a sobrevivência é urgente. Isso porque os conflitos públicos dessa sociedade

SUMÁRIO

Pós-Moderna em que as autoras estão inseridas invadem os comportamentos individuais. Sendo assim, as personagens espelham esteticamente esses comportamentos, convivem com o intolerável, com o abuso sexual, com a fome, o estupro, o suicídio, o medo, a morte e a violência em obras, por exemplo, como *Nós três, Sapato de salto, O Abraço, Meu amigo pintor, Querida* dentre outras de Lygia Bojunga.

O presente é trágico, reflexo do contexto social e fruto do momento em que a cultura vive hoje. Desse modo, o trágico atravessa o indivíduo, traça seu destino e esgarça as relações humanas. A tragicidade da vida nas grandes metrópoles invade a privacidade doméstica do indivíduo e reverte-se em violência. Para lidar com a dor, a escrita se manifesta de forma poética, a literatura espelha esteticamente esse cotidiano trágico e configura-se como espaço de resistência à globalização desmedida da cultura, especialmente neste contexto singular da América Latina em que o Brasil se insere. Esses sentimentos dolorosos, difíceis de lidar, encontram na arte uma forma de representação. Assim percebe-se um retorno do trágico que invade as formas narrativas, a ficção. Vale ressaltar que, no tocante à literatura voltada para esse segmento, não há uma mensagem totalmente desesperançosa porque fala a crianças e jovens, seu público primeiro. O sentimento do trágico que fragmenta o cotidiano do indivíduo manifesta-se também na narrativa que espelha essa fragmentação. A técnica narrativa se sofistica, ganha novas nuances, uma multiplicidade de possibilidades do narrar, inclusive desnudando o fazer literário aos olhos do leitor através do emprego do recurso da metaficção, conceito que será definido mais adiante, que surge em contos como os de Colasanti no livro *Penélope manda lembranças, ou* em *Fazendo Ana Paz* e na parte final intitulada “Pra você que me lê”, do romance Querida, de Bojunga sobre o qual se pretende refletir neste artigo. Pretende-se investigar também como essas questões do contexto da pós-modernidade estão espelhadas esteticamente nesta obra, atravessam a vida das personagens e se configuram na intriga.

SUMÁRIO

Esses temas de difícil trato ganham uma abordagem renovada nessa produção. Seu maior êxito parece estar na forma sutil e envolvente com que a autora aborda essas questões, através de uma linguagem marcada pela oralidade, pela interlocução com o jovem leitor que precisa lidar com elas. Isso faz com que alguns estudiosos do gênero questionem o público ao qual se destina, se à criança, ao adolescente ou ao adulto e por isso chamam essa produção de literatura de fronteira *crossover*. O termo é empregado por estudiosos do gênero (BECKETT, 2009; YUNES, 2013; FALCONER, 2009) para se referir a obras que não se restringem a um público de determinada faixa etária, estão além da classificação por idade. Esse conceito se generalizou, como afirmam Ramos e Ferreira, a partir "do fenômeno global deflagrado pelos livros da coleção Harry Potter, de J. K. Rowling, popularizou-se e deu origem tanto à reflexão sobre as fronteiras entre literatura juvenil e adulta, como sobre o relevo e impacto das leituras juvenis, em especial, sobre a qualidade literária de textos relegados para a margem ou fronteiras do universo literário". (RAMOS; FERREIRA, 2019/2021, p. 16). Eliana Yunes, ao analisar a obra de Bartolomeu Campos de Queirós, outro autor cuja obra encontra-se neste limiar, traça uma diferença entre literatura de fronteira e literatura sem fronteiras e esclarece o conceito dizendo:

> Quando penso agora na expressão de fronteira, a referência não é mais geográfica mas teórica, entre o que se destina ou não pra crianças, ou seja, uma literatura que não mede a idade do receptor quando se produz. Porque literatura sem fronteiras passou a ser uma expressão que localiza o campo literário em diálogo com outras artes, como a música, as artes plásticas, a dança, entre outras." (YUNES, 2013/2021, p.125)

A estética bojunguiana insere-se nesse grupo de obras fronteiriças, difíceis de serem catalogadas pelas editoras ao elaborarem seus catálogos com vistas à adoção pelas escolas, nas compras governamentais. Mas quem é essa autora tão premiada, querida pelo público, um tanto avessa às entrevistas, que continua produzindo e sendo premiada desde 1972?

SUMÁRIO

SUMÁRIO

A AUTORA

Lygia Bojunga Nunes nasceu em Pelotas, em 26 de agosto de 1932. Aos oito anos de idade, mudou-se com a sua família para o Rio de Janeiro, onde viveu a adolescência no bairro de Copacabana e ali iniciou sua paixão pelo mar, como ela mesma afirma no site *Casa Lygia Bojunga*: "[...] eu logo me entreguei ao mar, à praia e à vida do bairro de tal maneira que parecia até que o planeta Terra tinha um só nome: Copacabana". (BOJUNGA, 2021, s/p)

Aos 19 anos, foi tomada por outra paixão, o teatro. Logo após ser escolhida para estrelar a peça inicial do Teatro Duse, criado por Paschoal Carlos, Lygia foi contratada para a companhia profissional *Os Artistas Unidos*. Após abandonar sua carreira de atriz, ela passou 10 anos escrevendo para rádio e televisão. Sobre esse período, afirma:

> "... naquele tempo escrever/criar personagens era, pra mim, uma forma de sobreviver e de poder construir a casa que eu queria pra morar (a Boa Liga); só depois, quando eu abracei a literatura, é que eu me dei conta que escrever/criar personagens era muito mais que um jeito de sobreviver: era – e agora sim! – o jeito de viver que eu, realmente, queria pra mim." (BOJUNGA, 2021, s/p)

Aos 33 anos, foi morar em Pedro do Rio, local que ela própria define como, "lá no fim de um vale, nas montanhas do Estado do Rio: tinha chegado a hora de viver agarrada com a natureza". Lá ela e o marido fundaram e mantiveram durante cinco anos uma pequena escola rural chamada TOCA.

Em 1982, mudou-se para a Inglaterra. Ao relembrar aquela fase, conta que:

foi lá que eu compreendi por inteiro que o escritor é cidadão da sua língua; comecei então a alternar o meu tempo de Londres com

o meu tempo de Rio; mas não ouvir a minha língua foi ficando uma penalidade cada vez maior, então fui esticando cada vez mais o meu tempo de Rio, e agora, com a casa que eu criei pros meus personagens, quer dizer, com a editora, o meu tempo lá em Londres ainda se reduziu muito mais." (BOJUNGA, 2021, s/p).

Em 1988, aprofundou sua relação com o livro e fundou um projeto que chamou de *As Mambembadas*, apresentando o monólogo *Livro* em palcos de bibliotecas, universidades e espaços culturais do Brasil afora e também no exterior. Ao longo da década de 90, desenvolveu mais três trabalhos dentro deste projeto. Nele juntou a atriz e a escritora e levou para o palco o livro *Fazendo Ana Paz*, representando os sete personagens da história. Depois, escreveu e encenou *De cara com a Lygia e Depoimento*, ambos voltados para a teatralização do fazer literário. (BOJUNGA, 2021, s/p)

Em 2002, a escritora realizou o sonho antigo de reunir suas obras em uma só casa e fundou sua própria editora, a Casa Lygia Bojunga Editora Ltda; o que lhe permitiu percorrer todo o caminho do livro "desde o momento em que inicio a criação de meus personagens até o dia de ver o objeto-livro pronto, na mão de meus leitores" (BOJUNGA, 2007, s/p). Em junho do mesmo ano, lança o livro de estreia da editora, *Retratos de Carolina*, e apresenta ao público o seu mais recente trabalho teatral: *A entrevista*, em que, durante mais de uma hora, "dialoga" com um entrevistador invisível.

Até 2016, ano de publicação de seu último livro *Intramuros*, somam-se um total de vinte e três obras, muitas delas traduzidas, perfazendo um total de vinte idiomas, o que sinaliza o reconhecimento mundial de sua obra na literatura destinada preferencialmente aos jovens leitores. Lygia Bojunga teve quase todos os seus livros laureados. Dentre os prêmios internacionais mais importantes, estão a Medalha Hans Christian, considerado o Nobel da literatura infantil e juvenil, conferido pelo IBBY (*International Board on Books for Young People*) em 1982

SUMÁRIO

e, em 2004, o Prêmio em Memória de Astrid Lindgren (ALMA - *Astrid Lindgren Memorial Award*), o maior prêmio internacional instituído em prol da literatura para crianças e jovens, criado pelo governo da Suécia que, ao lado do prêmio Andersen, consiste em uma das maiores premiações internacionais do gênero.

Além dessas, diversas foram as premiações nacionais, dentre elas três Jabutis pela Câmara Brasileira do Livro com *Os colegas* (1973), *Fazendo Ana paz* (1993) e *Seis vezes Lucas* (1997). Em 1996, depois de ter sido três vezes premiada na categoria pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), recebe cinco Prêmios *Hors Concours* Melhor para o Jovem com os livros *O Abraço e Três vezes Lucas*, ambos de 1996; em 1999, com A cama; em 2010, com Querida e, em 2017, com *Intramuros*. Junte-se a esses um Prêmio APCA com *Sofá estampado*, em 1980, um Prêmio Moliére de teatro em 1985 com *O Pintor*, obra que recebeu também o Prêmio Mambembe de Teatro, além de participar da Lista de honra do IBBY, em 1973, com Os colegas.

A obra de Lygia Bojunga é objeto de estudo de mais de 1600 dissertações e teses, além de inúmeros artigos e publicações e, graças ao reconhecimento da crítica, faz parte do grupo de obras que constituem o cânone da produção voltada para o público infantil e juvenil. Refletir sobre qualquer um de seus livros é dialogar com muitos textos que antecederam a este e compõem uma massa crítica que agrega sempre mais uma leitura, um viés de abordagem que pode enriquecer esse manancial crítico que nunca se esgota, porque há sempre um novo olhar a percorrer seus textos.

SUMÁRIO

A OBRA: QUEM É *QUERIDA*?

O romance, publicado em 2009, narra a história da paixão de Pacífico, um chefe de cozinha, por uma atriz de teatro, Ella. Narra também a trajetória de Pollux, seu sobrinho, filho da irmã Iara, que ele não vê desde que saiu de casa. O menino surge para ligar o presente ao passado que Pacífico deixou para trás quando partiu para viver no Retiro, propriedade onde Ella vivia reclusa, depois de ter o rosto transfigurado ao tentar se suicidar. Narra também a história de Bis e sua bisavó, a Velha, que vieram tentar a vida no Rio de Janeiro e, depois da morte do pai de Bis e sem condições de sobrevivência, decidem retornar à terra natal, o Piauí. Na rodoviária, conhecem Pollux, que tentava embarcar sozinho para encontrar o tio. Como se pode perceber, são muitas histórias que se cruzam para formar esse novelo de intriga que vai "enovelando" também o leitor ao longo da trama.

A obra divide-se em cinco partes "O prólogo" – "O primeiro encontro" – "O intervalo"- "O sonho" – "O segundo encontro" e mais uma parte final chamada "Pra você que me lê". No "Prólogo", um Pollux-adulto lê no jornal a notícia da morte de Ella, atriz famosa que conheceu quando, fugindo de casa com ciúmes do novo marido da mãe, se refugiou no sítio Retiro onde seu tio Pacífico foi viver. "O primeiro encontro", em tom memorialista, é a narrativa em *flashback* que conta as peripécias vividas pelo Pollux-menino para chegar ao Retiro e os dias que passou ali até ser convencido pelo tio a voltar para casa. "O Intervalo" retrata o período de crescimento de Pollux com a mãe e o padrasto Roberto fora do país, na Austrália, as viagens que fez ao redor do mundo e a descoberta do ofício de escritor, que o fez abrir mão definitivamente do sonho de ser astrônomo, acalentado na infância, até tornar-se autor consagrado aos 30 anos. "O sonho" marca o retorno da narrativa à cena inicial do romance, quando o Pollux-adulto acaba de ler a notícia da morte de Ella no jornal, e a me-

mória do passado volta nas lembranças, como no "longo abraço de despedida" (Bojunga, 2009, p.81) que deu em Pacífico, no sonho em que encontra com as figuras da Velha e do Bis, na mesma rodoviária em que os conheceu no passado, implorando por comida, agora pedindo-lhe para anunciar a fome que não os abandona. "O segundo encontro" narra a volta de Pollux ao Brasil para um lançamento de um livro seu nas cidades de Tiradentes, São João Del Rei e Ouro Preto, já como escritor consagrado. Dirigindo seu carro na estrada a caminho de Minas, ele revê o passado, seus amores e, atraído pela placa que sinaliza a pequena cidade onde fica o Retiro, chega até lá. Este é o momento das grandes revelações da trama, de costurar os fios das narrativas de Pollux, Pacífico, Ella, Bis e a Velha, de passar a limpo a história de cada um, de arrematar e cortar os fios soltos. Mas se o leitor acredita que a intriga termina ali, a página seguinte intitulada "Pra você que me lê" o surpreende, porque o jogo de ludibriar o leitor, tão próprio da literatura, continua na voz da narradora que dá prosseguimento à narrativa a partir do ponto final do capítulo anterior. Trata-se de uma narrativa circular que se inicia com o encontro de Pollux com o tio no Retiro e termina com o reencontro dos dois 20 anos depois.

O livro chama atenção pelo título. À medida que a intriga vai se desenrolando, *Querida* assume muitos significados que justificam a sua escolha. No dicionário, querida, grafado em minúsculas, "é um substantivo feminino. Mulher que é estimada ou muito apreciada por outrem; aquela que se quer muito bem: querida mãe. Etimologia (origem da palavra querida). Feminino de querido. Querida é sinônimo de: amada, namorada, Dulcinéia". (DICIO. COM., 2021 s/p). Na obra, o vocábulo amplia as conotações porque une, através da emoção, a história de vida das personagens. Desse modo, Querida com Q maiúsculo é a forma amorosa com que Pacífico chamava a mãe quando criança, é o tratamento usado por Pollux para se referir à mãe lara, irmã de Pacífico, e é também o codinome que Pacífico passa a atribuir a Ella, seu grande amor. O sinônimo Dulcineía, que vem de doce (*Dul-*

SUMÁRIO

ce), é a mulher amada ou que se galanteia, mas também é a mulher idealizada, amada distante, corporificada por Ella, o amor distante e sempre servil de Pacífico. Ainda em relação à acepção da palavra Dulcineia, um dos significados de querida, vem "Do espanhol Dulcinea, dama de Dom Quixote, no romance *Don Quijote de la Mancha*, do escritor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616)". (INFOPEDIA. 2021, s/p). Ela é a grande paixão platônica do cavaleiro andante, como inicialmente também Ella é o amor platônico de Pacífico.

O PALCO

O grande palco onde a maioria dos acontecimentos da trama tem lugar é o Retiro, sítio em Pedro do Rio, interior do estado do Rio de Janeiro, cidade onde Bojunga viveu e conheceu seu segundo marido, conforme ela o apresenta no site Casa de Lygia, "um inglês ótimo que o acaso fez bater naqueles verdes" (BOJUNGA, 2021). Vida e obra, realidade e ficção se entrelaçam neste espaço real e ficcional. O termo retiro dicionarizado é um "substantivo masculino. Lugar solitário, ermo ou remoto; remanso. Local calmo, geralmente afastado das grandes cidades, onde uma pessoa busca descansar, estar em paz; recolhimento. Período de recolhimento e de meditação a que se dedicam religiosos ou leigos: fazer um retiro espiritual". (DICIO.COM, 2021, s/p). O Retiro representa metaforicamente tudo isso, local calmo, afastado da grande cidade, mas também um espaço de recolhimento onde Pacífico vai viver sua paixão recolhida por Ella e para onde Pollux foge quando não consegue lidar com o ciúme do novo marido da mãe. É lá também que, ao final da história, Bis e a Velha, resgatados por Pacífico na mesma rodoviária em que Pollux os deixara, são levados para comemorar o aniversário do sobrinho, encontram um tratamento digno e a possibilidade de retornarem ao Piauí com a ajuda de Pacífico.

OS ATORES QUE ENCENAM NESTE PALCO

No início do capítulo "O primeiro encontro", quando Pollux chega ao sítio Retiro, as personagens não são nomeadas, a identidade delas vai sendo revelada nas cenas seguintes, quando o menino se apresenta ao tio. Pollux tem quase dez anos e foge de casa porque tem ciúmes do novo marido da mãe. Quando descobre a carta de despedida que o tio escreveu antes de sair de casa, começa sua jornada à procura do apoio dele. Essa também é uma jornada do herói em busca da própria identidade. Como todo herói precisa vencer desafios, obstáculos do caminho para sagrar-se vencedor. A inteligência e a esperteza são alguns atributos necessários para o sucesso da sua trajetória. Assim, depois de vencer o medo ao sair escondido de casa, o menino se depara com a primeira "prova", conseguir embarcar, sozinho e sem autorização, no ônibus rumo ao Retiro. Na rodoviária, depois de pagar uma média com pão e manteiga para Bis e a Velha que encontra pedindo comida, usa a esperteza para conseguir seu intento. Veja-se o trecho: " Vocês querem viajar comigo? Eu pago a passagem. - A cara da Velha virou um espanto que só vendo. - A gente vai lá... - o Pollux apontou o guichê - ... a senhora pede três bilhetes e diz que tá viajando com seus dois netos". (BOJUNGA, 2009, p. 45) A Velha acredita que a viagem seria para o Piauí, para onde pretende voltar, até o menino convencê-la de que, se for para Pedro do Rio que fica no estado do Rio e, se ela está vindo de São Paulo, no Sul, indo para aquela cidade estará mais ao Norte. A Velha se convence, e todos embarcam juntos.

A esperteza do menino é demonstrada também quando explica como conseguiu chegar até o Retiro sem o endereço do tio.

> _ Mas Pollux, este sítio aqui é bem distante lá do centro. Como é que você chegou até esta casa... escondida como ela é. _ Perguntando pelo Pacífico, ué! Não é todo mundo que se chama Pacífico. [...] perguntei na padaria, na farmácia, no mercado,

SUMÁRIO

> no posto de gasolina, no correio, fui de porta em porta, tô nisso há três horas!, morrendo de cansado. E o ruim é que eu não podia descrever como é que você é, porque eu não sabia. Só quando eu disse pr'uma mulher que você era um Pacífico que gostava de flor é que ela disse "aaaaah! Deve ser o tal homem das orquídeas"... e me ensinou como é que eu chegava até aqui". (2009, p. 59)

Dissimulado e teatral, o garoto cria uma narrativa para sensibilizar o tio, quando este tenta convencê-lo a voltar para casa:

> - Eu não vou voltar pra casa, não vou. Eu vim para ficar com você, foi muito difícil eu chegar até aqui, tô morrendo de cansado, tô com uma fome danada! Fiz bolha no pé de tanto andar, não volto pra casa de jeito nenhum, nem que... _ A voz morreu no meio do caminho; lágrima atrás de lágrima foi despencando cara abaixo; a perna fraquejou, a mochila caiu no chão, o Pollux se agarrou na grade do portão e desatou a soluçar. (2009, p.15)

Em outros momentos da trama, a esperteza do menino é usada para convencer o tio de que o padrasto tentou matá-lo três vezes e por isso não voltaria mais para casa: "- Você nem vai acreditar, mas ele já tentou me matar três vezes". (2009, p.55-56). A partir desta fala, Pollux narra com detalhes essas tentativas engendradas por ele mesmo só para sensibilizar o tio.

Pollux é um grande contador de histórias desde a infância, profissão que abraça ao tornar-se um escritor de sucesso. De volta ao sítio, já famoso, quando pede ao tio para lhe contar uma história, este lhe diz: " - O contador de histórias é você, Pollux. Se eu ainda não me tornei teu leitor, pelo menos já virei teu ouvinte. E o Pollux, estimulado pelo vinho, foi contando, contando" (2009, p. 209). O seu primeiro objetivo ao contá-las era ludibriar o outro para garantir sua sobrevivência ao sair de casa e concretizar seus objetivos. Essa atitude remete à personagem de Pedro Malasartes dos contos populares brasileiros. Aqui na trama, ele "é explorado no dado mais importante do Malasartes – o dado da palavra. A palavra tem poder encantatório, ludibriador,

SUMÁRIO

exprime a força da efabulação da personagem. É a palavra fingida na sua superficialidade". (RICHE, 1984, p.129). Ela é o instrumento que ele usa para vencer as adversidades e conseguir seus intentos. No entanto, embora haja semelhanças com a personagem folclórica, Pollux não se limita apenas ao aspecto ludibriador, atributo que marca as "personagens planas" (*flat characters*), como Malasartes e, segundo Forster, "construídas em torno de uma única ideia ou qualidade". (FORSTER, apud CANDIDO, 1968, p.62) Pollux se configura como uma "personagem esférica", [..] capaz de nos surpreender de maneira convincente" (CANDIDO, 1968, p.63); é organizada com maior complexidade e evolui na intriga. Aqui representa o crescimento do ser humano, que precisa vencer os medos, os ciúmes, as inseguranças típicas da infância/adolescência para crescer e tornar-se um adulto mais seguro de si, capaz de gerenciar as próprias escolhas; que sai em busca da identidade num mundo adverso. É aquela personagem que, a despeito das demais, cresce e ganha protagonismo na narrativa. É o herói que vence as batalhas sem o uso de armas, porque detém o saber das palavras; que sai do ambiente familiar supostamente seguro, mas onde se sente incompreendido, para alçar seus próprios voos. Essa viagem para o desconhecido é também a viagem para dentro de si mesmo, em busca de soluções para as questões que o atormentam e com as quais não sabe lidar, assim como qualquer outro adolescente à procura de respostas que só ele próprio pode encontrar. Essa trajetória lembra os rituais iniciáticos dos heróis que exigem habilidades e uma boa dose de coragem. São trajetórias de construção identitária, isto é, da própria identidade, do seu Ser/Estar no mundo, que contribuem para alteridade e aproximam essa narrativa das obras do *Bildungsroman*, uma tradição que começa com o *Wilhelm Meisters Lehrjahre* de Goethe, publicado na Alemanha entre 1794 e 1796.

De acordo com Cristina Ferreira Pinto,

> O termo alemão *Bildung* tem o sentido de formação, educação, cultura ou processo de civilização, e em português *Bildungsro-*

SUMÁRIO

> *man* seria traduzido como romance de aprendizagem, de formação, ou de desenvolvimento [...] É caracterizado como tal a partir não da sua estrutura formal, mas sim dos elementos temáticos da obra. (PINTO, 1990, p.9)

Essa filiação da obra de Bojunga ao *Bildungsroman* fica mais clara ainda, ao retomar os estudos de Jost que "define o *Blldungsroman* como romance da adolescência, que retrata 'Les début de l'age d'homme, l'epoque...durant l'aquelle homme se forme[sic]'. (JOST, 1969, p. 103, apud PINTO, 1990, p.10). Nesse sentido, *Querida* aborda o ritual de passagem da infância para a adolescência e a formação da identidade na idade adulta. São muitas as viagens que Pollux realiza, depois de convencido pelo tio a retornar à casa materna e aceitar Roberto, o novo marido da Mãe. A família vai morar na Austrália, e o menino visita muitos países, tornando-se, inicialmente, um escritor de livros sobre viagens.

A relação entre o menino e o tio vai se estreitando à medida que o garoto vai revelando a ele seus gostos e preferências, sua carência afetiva em relação à mãe e à família que ambos abandonaram e nos relatos que o menino faz das conversas com os irmãos do tio com os quais este rompera relações familiares.

Outro aspecto que chama a atenção do leitor é a escolha dos nomes das personagens Pólux, Pacífico, Egeu, além dos demais irmãos, que se configura como um dos elementos identitários da família, como se depreende do diálogo:

> _ Escuta aqui, Pollux, quem é que escolheu teu nome, hein?
>
> -Meu pai.
>
> -Se não me engano, Pollux era um deus da mitologia grega...
>
> -Era. Mas meu pai disse que ele não era nenhuma celebridade por lá. [...] Às vezes eu acho que meu pai podia ter escolhido outro deus pro meu nome- _ A expressão mudou de repente: ficou resoluta: _ mas, se ele escolheu, tá bom. (2009, p. 22-23)

SUMÁRIO

Essa escolha dos nomes é melhor esclarecida quando o menino relata ao tio que questionara a mãe sobre a escolha do nome Pacífico. Veja o excerto da conversa entre mãe e filho e entre o menino e o tio:

> E[...] ele se chama Pacífico porque ele é um cara pacífico?
>
> O Pacífico fez um gesto vago. Mas depois perguntou:
>
> - E o que ela respondeu quando você fez aquela pergunta?
>
> - Ela achou graça. E perguntou se eu nunca tinha reparado que o nome dela, e o de todos os meus tios, tinha a ver com água...
>
> O Pacífico emendou pensativo:
>
> -...dos oceanos... mares... rios ... lagos
>
> - Foi só aí que eu comecei a prestar atenção nos nomes do tio Egeu, do tio Atlântico, do tio Netuno...
>
> - ...da sua mãe Iara.... (2009, p. 74-75)

O desenrolar da trama assinala algumas semelhanças entre os dois. Ambos, tio e sobrinho, gostam de teatro, como se observa no trecho já mencionado anteriormente. (2009, p.22). Ambos sentem-se desconfortáveis na família, como no fragmento da carta que Pacífico deixou à família antes de partir: “Mas o fato é que sempre me senti muito diferente de vocês, um verdadeiro estranho no ninho”. (2009, p.26). Ambos renegam a família, como no trecho em que Pollux pede abrigo ao tio, e este lhe responde: “- [...] Mas deixa eu te avisar uma coisa, Pollux, não tenho família; essa casa aí não me pertence; eu apenas trabalho aqui”. (2009, p. 30). Ambos também revelam que chamam a mãe de querida, o que justifica o título do romance.

Pacífico, assim como as demais personagens, é caracterizado em doses homeopáticas. É movido ela paixão, muitas vezes doentia, esconde um amor platônico por Ella e abre mão dos bens materiais para servi-la, como revela ainda na mesma carta:

> Tempos atrás, quando ainda morava com vocês me apaixonei por uma mulher. Se a mãe fosse viva, eu teria contato a ela a história acidentada dessa paixão. [...] Desejo apenas contar que ficamos alguns anos sem nos ver – eu e o objeto da minha pai-

SUMÁRIO

> xão. Recentemente nos encontramos, e eu escolhi abandonar meu trabalho, minha casa, minha cidade, meus hábitos, tudo, e viver junto dela, num lugar retirado onde ela mora faz tempo. Nos comprometemos a não deixar ecos das nossas vidas passadas chegarem até aqui. Portanto não darei mais notícias. (BOJUNGA, 2009, p. 28)

Vale observar no trecho o uso reiterado do pronome possessivo empregado na primeira pessoa, "minha", para ratificar a opção de Pacífico ao escolher o objeto da paixão e renunciar à própria vida em nome dele. Pacífico é o grande coadjuvante na relação do amor serviçal, como se observa na fala de Pollux, ao retornar ao sítio:

> – Quando eu era criança, você me disse que tinha vindo ao retiro *servir* a Ella....
>
> - Sim, sempre servi. Primeiro na casa, sobretudo na cozinha. Depois nos orquidários, no sítio todo, em geral. Desempenhei com a Ella o papel que tinha sempre desempenhado lá em casa, ajudando a Querida em tudo o que podia. (p. 224).

Bojunga, sem levantar bandeiras, desconstrói os papéis sociais tradicionais da relação de poder masculino/feminino e resgata o amor cortês, platônico e servil. O homem abre mão da própria individualidade, como afirma Pacífico no excerto do trecho anteriormente citado: "e eu escolhi abandonar meu trabalho, minha casa, minha cidade, meus hábitos, tudo, e viver junto dela, num lugar retirado onde ela mora faz tempo". (2009, p. 28). Não há relação de dominação por parte do homem, ao contrário, ele escolhe seguir e servir à amada. O emprego do verbo *servir*, grafado em itálico, chama a atenção do leitor e ratifica a escolha de vida de Pacífico, que coloca as habilidades de chefe de cozinha a serviço da sua paixão, sem pedir nada em troca.

Mas quem é Ella? Sua apresentação é feita no "Prólogo", a partir de um anúncio no obituário do jornal que atrai a atenção do Pollux-adulto. Veja-se o excerto:

SUMÁRIO

> Em poucas linhas o obituário relembrava o sucesso e a fama alcançados por aquela mulher no passado; noticiava que ela tinha morrido de câncer após viver quase meio século numa espécie de clausura...[...]. Quanto mais olhava a foto, mais aquele rosto de mulher me atraía. Não era comum publicarem uma foto assim tão grande no obituário. (2009, p. 9-10)

A leitura do anúncio da morte e a foto acionam as memórias de Pollux que revive os dois intensos dias vividos no sítio onde Ella e o tio moravam. Este é o mote que dá início à narrativa em *flasback* do romance. A estrutura da trama é invertida, começa pelo final e se alinha à estrutura das narrativas contemporâneas cuja efabulação se inicia com o motivo principal ou as circunstâncias que levam diretamente à situação problemática.

A primeira aparição de Ella dá-se à noite, na penumbra do jardim, quando Pollux se assusta com o grito de um pássaro noturno, vai à janela do quarto em que dorme com o tio e se depara com a figura de uma mulher:

> Uma nuvem tinha escondido a lua. Ele já ia voltar pra cama quando a lua reapareceu pra clarear a cena. O coração de Pollux despencou: uma mulher, sentada num dos bancos do jardim, falava e gesticulava, e o Pollux olhava pra tudo quanto era canto que a janela mostrava e não via mais ninguém além da mulher. Quanto mais ele olhava pra ela, mais estranha ela parecia; o cabelo era comprido e de uma brancura que chegava a brilhar; uma túnica, também branca, debruada de cetim prateado e quase arrastando no chão, cobria a mulher todinha. (2009, p.65)

A figura enigmática da personagem vai sendo revelada aos poucos na trama, e o jardim é o espaço cênico propício para o primeiro encontro do garoto com Ella:

> Pollux acompanhava boquiaberto os movimentos dela: a mulher recém-chegada era dona de uma beleza tão primaveril, que o Pollux, fascinado, chegou mesmo a pensar que devia ser muito

SUMÁRIO

> bom namorar com ela... E olhou de rabo de olho pro Pacífico, que, recostado no banco, braços cruzados no peito, permanecia imóvel, o olhar preso na Ella. (2009, p.114)

Vale ressaltar que a configuração desta personagem feminina atrai, gera curiosidade e seduz o menino, como seduziu Pacífico. Há um mistério que a envolve, um poder de vidência que remonta às adivinhas, mulheres detentoras do saber, como se depreende da cena seguinte:

> - Boa noite, Pollux. O Pacífico disse que você queria me conhecer. Então eu vim aqui me apresentar a você... – foi se chegando bem devagar pra perto do Pollux, que, quando ouviu aquela voz grave e aveludada, ficou ainda mais encantado.
>
> - Você não me conhecia, mas eu te conheço muito bem, Pollux. Eu te conheço desde o dia em que a tua mãe se apaixonou por outro homem, pouco depois do teu pai morrer. (2009, p. 114-115).

A encenação teatral do drama de cada personagem é o instrumento de que o narrador se vale para exorcizar os medos, deixar vir à tona as ansiedades, os sentimentos humanos mais profundos representados esteticamente pelas personagens. Ella se transforma aos olhos de todos, quando sai de cena onde todos (Bis, a Velha, o sobrinho e o tio) estão reunidos e volta transfigurada, irreconhecível, ao jardim:

> ... ela tinha se transformado por completo. O vestido primaveril que cobria a figura anterior tinha desaparecido debaixo de um manto escuro, roto, sujo, que arrastava no chão. Dos quinze anos que ela aparentava quando surgiu na lareira, agora a cara era de uma velha-velhíssima, coberta de rugas e deformada por cicatrizes, manchas e feridas que o capuz do manto, puxado pra testa, não chegava a disfarçar. (2009, p. 123-124).

Ella era uma atriz talentosa, de rara beleza, que depois de ser abandonada pelo seu grande amor, tenta o suicídio, o que deixou marcas em seu rosto, e vai viver isolada no sítio Retiro. A encenação revela

SUMÁRIO

não só o talento da atriz famosa, mas também a percepção sensitiva das mulheres adivinhas. Esse talento ela usa para revelar ao menino a origem do seu medo em uma cena de grande intensidade dramática, o clímax da narrativa, que surpreende as personagens e o leitor. Trata-se do momento em que Ella se dirige ao menino, olha para o céu onde ele acredita que o pai morto estaria e dialoga com o pai dele:

> _ Ei! Você aí! Tá me ouvindo? Tá me reconhecendo? Eu sou o teu filho: o Pollux!
>
> [...] – Hoje é dia do meu aniversário, lembra? Tô fazendo dez anos.
>
> O Pollux levantou para protestar. A Ella prosseguiu:
>
> - Só que agora sou dois, pai: o Pollux que você conheceu, este aqui... – a ponta da bengala tocou no Pollux - ... que todo mundo vê, e este aqui... – bateu com o cabo da bengala no peito – que só você que está ouvindo essa história vê. Eu sempre achei que o nome que você escolheu pra mim não combinava comigo, sabe, pai; então, pra este Pollux aqui – oura vez bateu com o cabo da bengala no peito – eu escolhi um nome que tem tudo a ver: CIÚME – gritou pra estrela. – Ciúme – repetiu mais baixo, se virando pro Pollux.
>
> O Pollux quis recuar e caiu sentado no banco, o olho preso no olhar da Ella, que se inclinou pra ele, chegou o rosto bem junto do dele e repetiu num cochicho lento:
>
> - Ciúme.
>
> A cara do Polux foi se franzindo toda.
>
> Primeiro, numa expressão de repulsa, que logo se misturou com uma expressão de dor. (2009, p. 124-125)

O teatro é o instrumento usado por Ella para representar a dor com a qual o menino, assim como qualquer criança, não consegue lidar. O sentimento cresce, ganha protagonismo e toma a vida de Pollux que, ao ser representado ali, causa-lhe repulsa e dor. Através da experiência do teatro, o indivíduo pode viver muitos papéis, encarnar outras criaturas, com outros desejos, outras experiências, assumir as falas de outro alguém e, assumindo essas falas, tentar verbalizar como suas as palavras deste outro alguém. Através delas, Ella tor-

SUMÁRIO

na-se a corporificação da alegoria do CIÚME e consegue mobilizar as emoções do menino, ajudando-o a exorcizar seus medos e inseguranças diante da possibilidade de, por causa do novo marido da mãe, ficar em segundo plano e se sentir ameaçado de perder o amor dela. O teatro também é o recurso de que a autora se vale em muitos dos seus livros para elaborar essas emoções e que deixa marcas na superfície do texto. Há momentos da narrativa marcados pela palavra "Pausa", uma espécie de respiro para dar fôlego à personagem e também ao leitor para prosseguir na leitura. Trata-se também de uma marca do texto teatral que indica ao ator como reagir em cena.

Outros sentimentos, além do ciúme, são tematizados no romance: o amor de Pacífico por Ella é servil e platônico no início, ele se contenta em cuidar da cozinha, depois das orquídeas e finalmente de todo o sítio; só mais tarde, no período que o Pollux-menino estivera no Retiro, os dois se relacionaram sexualmente, mas isso só é revelado quando o Pollux-adulto retorna ao Retiro. Depois da morte de Ella, esse amor ultrapassa a vida terrena e torna-se doentio, mórbido. O ciúme e a paixão avassaladora também são abordados em outras obras da autora como, por exemplo, em *Nós três*, em que a ideia de posse do objeto amado é levada às últimas consequências, quando a personagem escultora quer aprisionar o amado em uma escultura talhada no bloco de pedra. Como ela percebe que não pode prendê-lo porque ele quer ir embora, ela o mata duas vezes. Também em contos do livro *Tchau*, outros temas fraturantes são abordados: a separação com o abandono do lar pela mulher que, insatisfeita com a falta de atenção do marido, sai de casa para viver um novo amor, deixando para trás os filhos, no conto que dá título ao livro. Em outro conto do mesmo livro, "O bife e a pipoca", a autora aborda as diferenças sociais entre o menino do asfalto e o menino da favela. Outros temas difíceis de serem tratados em livros para crianças e jovens ganham um olhar diferenciado da autora que consegue mergulhar fundo na alma humana. Para isso, o trato com a língua beira a oralidade sem perder o tom, a elegância da norma culta, sem empobrecer o discurso.

SUMÁRIO

São muitos os recursos linguísticos aos quais a autora lança mão para narrar suas histórias, dentre eles a intertextualidade, quando o menino sente medo de enfrentar o desconhecido ao fugir de casa. A lembrança do pai vem à tona e ele recita os versos de Y-Juca-Pirama. Veja-se o trecho:

> De coração sacudindo o peito, começou a recitar pensando nos versos de Y-Juca-Pirama, que tinha decorado tempos atrás pra recitar pro pai.
>
> *Tu choraste em presença da morte? Na presença de estranhos choraste?*
>
> Não descende o covarde do forte;
>
> *Pois choraste, meu filho não és!...* (2009, p. 33)

O dialogismo com o poema de Gonçalves Dias enriquece o texto narrativo e quebra o horizonte de expectativa do leitor que entra em contato com um registro de linguagem diferente do coloquial do texto, mas absolutamente pertinente para configurar a tensão da personagem. O medo que move o guerreiro do poema é o mesmo que acomete o menino no momento que alcança a rua, fugindo de casa.

As personagens desta e de outras obras de Bojunga são desassossegadas, inconformadas com o contexto social em que estão inseridas, que não se sentem pertencentes à comunidade em que vivem, que buscam encontrar sua própria identidade e precisam reafirmá-la. Tal como salienta Bauman (2020) sobre a sociedade pós-moderna, mudou a noção de pertencimento do indivíduo a uma determinada comunidade, porque as sociedades foram individualizadas. Em entrevista realizada em 2011, esclarece que:

> Em vez de pensar a qual comunidade se pertence, a qual nação se pertence, a qual movimento político se pertence etc, tendemos a redefinir o significado da vida, o propósito da vida, a felicidade da vida para o que está acontecendo com a própria pessoa. [...] Você tem que criar a sua própria identidade. Você não herda. Não apenas você precisa fazer

SUMÁRIO

> isso a partir do zero, mas você tem que passar a sua vida de fato redefinindo a sua identidade. Porque os estilos de vida, o que é considerado ser bom para você e ruim para você, as formas de vida atraentes e tentadoras mudam tantas vezes na sua vida. (BAUMAN, 2020, s/p.)

Assim também as personagens de *Querida* não nascem prontas, buscam se encontrar, descobrir seus talentos, realizar seus desejos, experimentar novos desafios e construir a sua própria identidade. Como o homem pós-moderno, precisam "fazer isso a partir do zero" (BAUMAN, 2020, s/p.). Desse modo, Pollux, Ella e Pacífico precisam, como ele, "redefinir o significado da vida, o propósito da vida" e fazem isso "a partir do zero", longe de tudo e de todos. Para isso, abandonam suas comunidades de origem, porque não se sentem identificados com aqueles ambientes. Assim, Ella se retira do palco, vai cuidar das orquídeas no sítio e usa seu talento de atriz para ajudar Pollux. Pacífico abandona tudo, casa, emprego e família para viver servindo a Ella. Pollux foge de casa para o sítio, exorciza seus medos e volta para casa mais forte, mas abre mão do sonho de ser astrônomo porque descobre sua vocação para contar histórias, agora por escrito, e se torna um autor famoso internacionalmente. Além de Bis e a Velha que também retornam em busca do antigo destino, o Piauí, depois que o pai do menino morre de bala perdida, para ver se lá resgatam suas identidades junto aos seus pares. Outras personagens são apenas delineadas com poucas características, como o pai de Pacífico, Roberto, que vai ser apresentado no final, e as mulheres que cruzaram o caminho do Pollux-adulto: Gina, Lorena e Stella.

"PRA VOCÊ QUE ME LÊ/ASSISTE"

O drama vivido pelas personagens que se descortina na intriga vai se resolvendo, e todas encontram uma saída que lhes satisfaz. Não há desesperança, embora o trágico atravesse a vida delas, lembrando

SUMÁRIO

que a obra tem como seu primeiro público o jovem. Assim, Pollux encontra sua verdadeira vocação, Bis e a Velha voltam para o Piauí com a ajuda de Pacífico, Ella encontra paz na vida reclusa do Retiro e Pacífico realiza seu amor não apenas servindo à amada, mas recebendo a reciprocidade do seu amor. O leitor só tomará conhecimento disso quando Pollux retorna ao Retiro, e Pacífico lhe revela que a alegria que demonstrou ter sentido em uma das noites em que ele passara lá fora fruto do encontro amoroso que tivera com Ella.

Quando tudo parece solucionado de maneira verossímil no universo ficcional, quando tio e sobrinho se abraçam no portão, Pollux deixa o Retiro e segue a caminho de Tiradentes para o lançamento de seu novo livro e o leitor está prestes terminar a leitura da obra, o "Pra você que me lê" o surpreende. A autora/narradora se justifica dizendo que não pretende usar o espaço para falar sobre a feitura do livro como fizera em outros deles, mas ludibriando o leitor que acredita que a história terminou, acrescenta:

> Ao botar o ponto final nessa página aí atrás que você acabou de virar, eu me demorei seguindo mentalmente o Pacífico descer o caminho de pedra. Quando afinal, a imagem se apagou dentro de mim, caí em estado de... empacamento verbal, digamos assim; perdi a vontade de conversar com você ou com qualquer outra pessoa. De modo que só vim pra te contar que eu não sei se o Pollux chegou a se encontrar de novo, já não digo com a velha: ela estava muito velha quando embarcou de volta pra cidade natal, mas com o Bis.
>
> [...] o que sei é que, depois de alguns meses do Pollux e da tal Lorena viverem juntos pra-sempre, ela entrou em crise (não estou segura se foi crise de ciúme ou de solidão): não aguentou mais ver o Pollux sempre agarrado com um novo livro. E foi viver com outro [...]
>
> Sei também, e disso tenho certeza absoluta, que, um belo dia, o Pollux recebeu pelo correio uma correspondência inesperada: o testamento do Pacífico legando o Retiro a ele. De *porteira fechada*. Uma nota escrita à mão, acompanhava o testamento e

SUMÁRIO

> os papeis relativos à posse da propriedade. Trouxe pra você a nota que o Pacífico escreveu:
>
> *Da mesma maneira que o Retiro me ajudou a encontrar a paz e a felicidade, espero que também te ajude a escrever os livros que você ambiciona criar.*
>
> *Boa sorte!*
>
> *Pacífico*.
>
> Até o nosso próximo encontro,
>
> Lygia (BOJUNGA, 2009, p.232-233-234).

Esta espécie de "carta ao leitor" é uma estratégia já empregada pela autora em outros livros e tem como objetivo estreitar as relações entre o narrador e o leitor, aumentar a intimidade com ele e trazê-lo para dentro da cena narrada. A escolha do tipo de letra itálico na nota inserida no final, diferenciado do restante da obra, e a despedida – "Até o nosso próximo encontro" (2009, p.234) – ratificam esta afirmativa e configuram mais uma característica do romance Pós-moderno, a hibridização de gêneros textuais e literários (RESENDE,2008). Aqui, o "falso apêndice" prolonga a narrativa e convida o leitor para a leitura de um próximo livro, em que terá um novo encontro com a autora.

Nesta última parte da obra, a ficção e a crítica se fundem no mesmo discurso, há uma mescla entre o enredo que parecia ter sido concluído com uma solução para todas as personagens e a revelação da autora/narradora que informa ter sofrido um "empacamento verbal, digamos assim; perdi a vontade de conversar com você ou com qualquer outra pessoa". Este é o artifício que ela utiliza para prosseguir a narrativa com informações sobre o destino das personagens, depois da partida do Retiro. Trata-se de um jogo ficcional que rompe com as expectativas do leitor, com a estrutura tradicional e as convenções do narrar.

Através da linguagem, ficção e crítica se aproximam e muitas obras tratam do próprio fazer literário, como *Fazendo Ana Paz*, só para citar apenas uma da mesma autora. Desse modo, a literatura volta-se para si mesma e emprega recursos da metaficção. Linda Hutcheon

SUMÁRIO

define o termo como sendo "[...] ficção sobre a ficção – isto é, a ficção que inclui em si mesma um comentário sobre sua própria identidade narrativa e / ou linguística"25 (Hutcheon 1984, p. 1 - tradução nossa). Esse movimento autoconsciente, introspectivo e narcisístico da ficção sobre si mesma, pautado na autorreflexividade, rompe os limites entre o enredo ficcional e a crítica do fazer ficcional.

Esse fenômeno observado em obras contemporâneas vem sendo estudado por outros críticos como Patrícia Waugh (1984) para quem esse recurso pode "[...] nos mostrar como a ficção literária cria seus mundos imaginários, a metaficção nos ajuda a compreender como a realidade que vivemos no dia a dia é igualmente construída, de forma semelhante na 'escrita'". (WAUGH,1984, p. 18-19 apud NAVAS, 2015). Ao romper com a convenção narrativa, a metaficção revela a estrutura "ontológica" da narração, torna consciente o trabalho com a linguagem, subverte a convenção e os modelos cristalizados do narrar.

As questões vividas pelos autores no processo criador também são postas no trecho em que Pollux, ao voltar ao Retiro, comenta com Pacífico sobre o enredo do seu último romance que narra a história "de um escritor que, ainda moço, alcança notariedade, fama, dinheiro, mas vive angustiado, se sentindo prisioneiro do sucesso alcançado. Pior, se sentindo ludibriado". (2009, p. 195). O desabafo de Pollux coloca a nu o oficio do escritor e suas relações com o mercado, as angústias e as decepções que se escondem atrás do aparente *glamour* da profissão. Sem levantar bandeiras, através da fala da personagem, Bojunga discute as idiossincrasias deste ofício no mundo atual, sujeito às pressões das editoras, às leis do mercado, aos rótulos em que precisam encaixar a sua produção ("mistério, horror, autoajuda, juvenil, infantil, romance, suspense, viagens...") (2009, p.197), às instituições, às participações em feiras, salões, congressos, academias literárias,

25 Texto original: [...] *fiction about fiction – that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and /or linguistic identity.*

agentes, críticos e jornais literários. Veja-se o trecho: [...] ele continua se submetendo a tudo o que é pressão, a fim de se manter na trilha do sucesso: os lançamentos, as intermináveis sessões de autógrafos, as fotos, as entrevistas [...]" (2009, p. 196) Aqui, autora e narrador(a) se fundem neste artifício engendrado pela linguagem. Essas estratégias ficcionais bojunguianas, além de colaborarem para a construção da narrativa, levam o leitor a participar dos bastidores da produção artística chamando-o à reflexão e a realizar uma leitura mais crítica.

Outros elementos presentes na obra também colaboram para essa postura reflexiva do leitor frente ao objeto narrado. Assim a denúncia social, a migração do homem nordestino para outras regiões do país em busca de oportunidades de trabalho que acabam por terminar de forma trágica, motivando o retorno à terra natal, como ocorre com Bis e a Velha; a fome advinda da falta de emprego, da trágica morte por bala perdida do chefe de família, pai de Bis, são alguns deles que incitam o leitor a repensar o contexto social brasileiro. Desse modo, através da voz da Velha no sonho, o Pollux-adulto apresenta ao leitor as feridas sociais do Brasil contemporâneo, como se depreende do trecho do diálogo entre o tio e o sobrinho:

> - [...] Quer dizer que você também não se esqueceu da dupla...
>
> - Esquecer como, não é, Pacífico?, se a pobreza continua tão presente por toda a parte, se, desde que voltei ao Rio, já vi tantos Bis pelas ruas, no meio do tráfego, vendendo bala, pano de chão e biscoito, jogando bolinha pro alto pra ver se descola um real... E, se não estão no tráfego, estão no tráfico, o que é ainda pior.
>
> - ... e tanta mão de velha estendida pelas ruas, esperando alguém ajudar... – completou o Pacífico.
>
> - Foi isso! – o Pollux exclamou. – Foi exatamente isso que a Velha me mandou fazer no sonho: anunciar a miséria deles. "Anuncia, anuncia!, ela dizia. "Pra ver se alguém ajuda", ela repetia. (2009, p 220-221)

SUMÁRIO

O jogo da linguagem resultante da escolha vocabular de tráfego e tráfico é o recurso linguístico escolhido pela autora para denunciar a realidade social adversa das cidades partidas entre a favela e o asfalto; questões muitas vezes difíceis de serem postas em uma obra cujo leitor primeiro ainda está em formação. Esse tema também já havia sido abordado por Bojunga no conto "O bife e a pipoca", no livro *Tchau*, em que as diferenças sociais entre o menino do asfalto, representado pelo bife, e o da favela, representado pela pipoca, são postas ao leitor na narrativa. Assim a pobreza, a fome, o abandono das populações miseráveis pelo poder público, a falta de políticas sociais eficazes para o combate às diferenças sociais que crescem a cada década são tematizadas pela autora, estimulando o pensamento crítico, sem abrir mão do ficcional e da qualidade literária. Some-se a essas a responsabilidade social com o meio ambiente representada pela figura de Roberto, novo marido de Iara, apresentado no final pelo Pollux-adulto. Era um diplomata "[...] sempre solicitado a intervir e opinar em vários projetos, principalmente ligados aos esforços internacionais relativos à paz e ao ambientalismo," (2009, p.176)

Além dessas questões sociais e existenciais, a narrativa bojunguiana exalta o papel da literatura enquanto instrumento de denúncia no diálogo entre Pacífico e Pollux-escritor sobre o sonho que este tivera com Bis e a Velha:

> Quem sabe, esse sonho que você teve com a dupla traduziu essa necessidade?...
>
> - É quem sabe?... Afinal de contas, literatura não deixa de ser isso mesmo; um anúncio público meio disfarçado, que os escritores fazem de suas próprias preocupações e anseios..., não é? (2009, p.222).

Essa fala, aliada àquela em que Pollux reflete sobre as dificuldades do ofício do escritor, tematiza o próprio fazer literário, a importância da literatura como espaço de resistência ao poder opressor das instituições da

SUMÁRIO

sociedade pós-moderna que, embora valorize a individualização, ainda está atrelada às regras do mercado.

FECHANDO AS CORTINAS: CONCLUSÕES PRELIMINARES

A literatura contemporânea da virada da modernidade para a pós-modernidade, tanto a dita adulta quanto a juvenil, apresenta traços marcantes que também estão presentes na obra Bojunguiana. Assim observa-se nela uma multiplicidade de temas, a presentificação, a urgência de tratamento de temas fraturantes, antes evitados ao se dirigir ao leitor em formação, o trágico que atravessa a vida das personagens, a fragmentação da narrativa, o discurso que beira o oral, a interlocução com o leitor, o hibridismo de gêneros, a intertextualidade e também a metaficção como recurso narrativo para enredar o leitor fazendo-o refletir sobre o fazer poético ficcional.

A trajetória da autora, enquanto profissional do teatro e das letras, está impressa em suas obras e, em *Querida*, não poderia ser diferente. A realidade e as questões vividas pelo homem pós-moderno estão postas como pano de fundo. Basta um olhar mais atento à leitura de outros títulos da autora para perceber como eles atravessam as narrativas, interpelam o leitor, levando-o a refletir sobre elas. Interessante é observar como a escrita bojunguiana e a publicação de seus livros acompanha o crescimento do leitor desde o seu primeiro livro *Os colegas*, passando por tantos outros temas com os quais o leitor em formação convive em seu contexto social. A literatura é este espaço alegórico que reflete esteticamente, através da intriga e da vivência das personagens, esse contexto.

SUMÁRIO

O texto bojunguiano é refinado porque lança mão dos recursos linguísticos para criar mundos ficcionais a partir da apropriação da experiência humana que possibilita ao leitor se sentir representado, colocar-se no lugar do outro, seja para endossar ou contestar o comportamento das personagens; mas sendo capaz de, ao se distanciar da realidade circundante, contemplá-la através do trabalho com a linguagem. Ela possibilita aos sujeitos leitores ampliar as experiências e mergulhar em outros mundos através de um encontro muitas vezes perturbador como texto.

Os diálogos e a voz narrativa são responsáveis por conduzir as personagens a se questionarem e a tentarem reencontrar o sentido último da vida e, no caso de Pollux, a responder à pergunta-chave de sua existência: "Quem sou eu? Por que estou aqui? Para onde vou? É no sentido dessa inquietação existencial que [...] o fantástico, o imaginário deixaram de ser vistos como pura fantasia, para serem pressentidos como portas que abrem para verdades humanas ocultas", pondera Nely Novaes Coelho (2003, p. 17). Essas questões apresentadas no texto ensejam as nuances da condição histórico-social humana e permitem aos leitores criar novos repertórios, compreender os sentimentos, elaborar as relações sociais através da ficção para agir sobre o real e tecer novas teias de possibilidades para a sua própria vida. Através de símbolos, arquétipos e alegorias, o texto literário cria o espaço imaginário, cenário propício para elaborar o real sem medo.

Bojunga faz a mediação entre o real e o ficcional através de uma escrita contestadora, libertária, que rompe com os modelos tradicionais da narrativa, seja pela abordagem dos temas, pelo estilo, pela imprevisibilidade do uso de recursos linguísticos que esgarçam a norma, pelo resgate do papel do leitor chamado a conhecer os meandros do fazer literário, seja pelas alegorias que estão postas no seu fazer ficcional. Por isso, sempre sobrará espaço para mais uma leitura de suas obras, sobre outro viés, porque há muitos caminhos a percorrer que só as obras de arte literária possibilitam, porque nunca se esgotam.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista Zigmunt Bauman. **Fronteiras do Pensamento**. 18 fev. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BECKETT, Sandra. **Crossover Fiction**: global and historical perspectives. New York/London: Routledge, 2009.

CANDIDO, Antonio. A personagem de ficção. *In*. ---. CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1968. (Col. Debates, 1)

COELHO, N. N. **O conto de fadas**: símbolos, mitos e arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2003.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

DICIO.COM. Disponível em:< https://www.dicio.com.br/querida/>. Acesso em: 5 fev. , 2021.

FALCONER, Rachel. **The crossover novel:** contemporary children's fiction and its readership . New York: Routledge, 2009.

HUTCHEON, Linda. **Narcissistic Narrative**: the metafictional paradox. New York: Methuen, 1984.

INFOPEDIA.PT. Disponível em:<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dulcineia>. Acesso em: 18 fev., 2021.

NAVAS, Diana. Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil contemporânea. **Linguagem, estudos e pesquisas**. Catalão-GO: Universidade Federal de Goiás, vol. 19, n. 1, p. 83-95, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/39889/21074>Acesso em : 3 mar. 2021.

NUNES, Lygia Bojunga. Disponível em: <http://www.casalygiabojunga.com.br/pt/lygiabojunga.html>. Acesso em: 15 fev., 2021)

PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman feminino**: quatro exemplos brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Col. Debates, 233)

RAMOS, Ana Margarida; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão. A jornada do herói na literatura juvenil portuguesa e brasileira: uma leitura de Não te afastes, de David Machado, e Querida, de Lygia Bojunga. *Revista Miscelânea*, São Paulo: Assis, v. 26, p. 15-30, jul.-dez. 2019.

SUMÁRIO

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos**: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

RICHE, Rosa Maria Cuba. **O feminino na literatura infantil e juvenil brasileira**: poder, desejo e memória. (Os casos Edy Lima, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti), Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

WAUGH, Patricia. **Metafiction**: the theory and practice of self-conscious fiction. Londres: Routledge, 1984.

YUNES, Eliana - **Literatura de fronteira**: um caso sem ocaso (ou a escritura de Bartolomeu Campos de Queirós). Textura, n.29, set./dez.2013

5

Tereza Ramos de Carvalho
Euriene Figueiredo Ribeiro

A homoafetividade na Literatura Infantil e Juvenil

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.113-141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Segundo Ceccarelli (2008), atração sexual por indivíduos do mesmo sexo sempre existiu e era tolerada na Grécia, Pérsia, Roma e China, e condenada nas culturas hebraica, egípcia, pelos povos indígenas brasileiros e por algumas culturas africanas. Ele afirma ser a "relaçãoheterossexual natural" uma "invenção" da sociedade ocidental para fins de procriação, levando o sujeito a sentir-se aprisionado a um modelo "correto" de viver as relações sexuais. Assim:

> O termo "homossexualismo" foi proposto, em 1869, pelo médico húngaro Benkert, a fim de transferir do domínio jurídico para o médico esta manifestação da sexualidade. Antes do século XVIII, a palavra "homossexual" era utilizada nas certidões de nascimento de gêmeos. Quando eram do mesmo sexo, eram registrados como "homossexuais". A "homossexualidade", como doença, só foi excluída do DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana) em 1973, após acalorados debates. Há quem argumente, entretanto, que tal decisão foi puramente política. Devido ao radical ismo [grifo nosso] presente em homossexualismo que remete à doença, optou-se pelo uso da palavra homossexualidade. ((CECCARELLI, 2008, p. 74).

Partindo deste ponto de vista, podemos afirmar que o preconceito sofrido pelos homossexuais, na atualidade, resulta de uma "ideologia evolucionista burguesa" (CECCARELLI, 2010, p. 75), que constituiu uma crença de vivência sexual padrão, abolindo todo comportamento que não esteja de acordo como o modelo considerado "normal" e "civilizado".

O indivíduo que manifesta repulsa ou preconceito contra um homossexual é considerado homofóbico. O termo homofobia foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos e espalhado pelo resto do mundo nos anos de 1990. Antes disso, muitos eram os termos utilizados para se referir às pessoas que apresentavam comportamento fora dos padrões

heterossexuais normativos: sodomista (uma referência à cidade bíblica de Sodoma), pervertido sexual, aberração, pecador mortal (embora estes ainda sejam alguns termos utilizados por grupos específicos para se referir a essas pessoas). O ser humano tende a repudiar e a tratar como algo negativo, tudo aquilo que não faz parte dos seus costumes ou crenças. A pessoa homofóbica discrimina o indivíduo por suas práticas sexuais e não por suas práticas sociais. A Resolução do Conselho Nacional de Justiça, n. 175 de 14 de maio de 2013 garante o direito de pessoas do mesmo sexo contraírem matrimônio, mas essa Resolução, infelizmente, não diminui o fato de que homossexuais continuem sendo agredidos, rechaçados, discriminados e excluídos da sociedade e pela sociedade. Por esses e outros motivos, são comuns os casos de suicídios de homossexuais por não resistirem à pressão psicológica.

No campo da educação, estudos realizados por Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia (2014), em artigo *A produção acadêmica sobre a homossexualidade e a identidade docente*, revelam que há uma preocupação como os homossexuais são recebidos pelas escolas. Porém, poucas são as ações realizadas para incluir e muitos são os casos de discriminação, exclusão e preconceito. Uma das causas apontadas para esse problema é a falta de preparo, de formação acadêmica por parte do professor para tratar de assuntos relacionados à homossexualidade, homoafetividade e transexualidade. Embora haja aulas de educação sexual, há uma hierarquização da heteroafetividade, ignorando as outras formas de relacionamentos. De acordo com Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia:

> É no ambiente escolar que crianças e jovens podem se dar conta de que somos todos diferentes e que é a diferença, e não o temor ou a indiferença, que deve atiçar a nossa curiosidade. E mais: é na escola que crianças e jovens podem ser, juntamente com os professores e as professoras, promotores e promotoras da transformação do Brasil em um país respeitoso, orgulhoso e disseminador da sua diversidade, (MACIEL e GARCIA, 2014, p. 46).

SUMÁRIO

Intolerância, preconceito e discriminação não são novidades na vida das pessoas que não se enquadram nos padrões convencionados pela sociedade. Porém, com o advento da *Internet*, essa violência ficou mais escancarada. Há um senso comum que afirma que as crianças são o futuro do mundo. Portanto, é por elas que devemos começar e uma das maneiras de chegarmos a elas é por meio da Literatura. Ler aguça a imaginação, permite que o leitor se veja no personagem ou que vislumbre uma situação semelhante vivida no seu contexto familiar e social, fazendo com que ele reflita e tenha a oportunidade de modificar os seus atos e, consequentemente, em alguns casos, modifica inclusive, os atos de sua família.

Segundo o educador Antonio Sampaio Dória, se a temática do preconceito fosse explorada desde a alfabetização, por meio dos livros infantis, não haveria tanto receio e objeção com relação ao assunto. Isto porque a literatura é capaz de romper todas as barreiras e estreitar relações, aproximando indivíduo e realidade, construindo uma nova visão de mundo livre de preconceitos e estereótipos.

Discutir o tema homoafetividade por meio da Literatura Infantil e Juvenil proporciona uma desconstrução do senso comum, porque as discussões do tema aliado ao caráter formador da literatura, à empatia da criança e à sua capacidade de se imaginar como um determinado personagem faz com que ela passe a enxergar o outro, o diferente, com mais sensibilidade e respeito.

A maior dificuldade em abordar essa temática está no fato de que esse tipo de literatura é tão discriminado quanto a própria homossexualidade. Portanto, ela é reprovada primeiramente pelos pais, depois pelo professor, pelos representantes religiosos, pela sociedade em geral, por último, pelo próprio escritor que, em alguns casos, se recusa a admitir que tenha abordado essa temática em sua obra. A autora do livro *O menino que brincava de ser*, Georgina da Costa Martins, por exemplo, nega ter abordado sobre o tema homossexua-

SUMÁRIO

lidade em seu livro, e admite apenas ter focado no comportamento diferente do garoto. Mas sabemos que, depois da obra publicada, o leitor, atravessado por diversas culturas, teorias e conhecimentos, absorve seus vários sentidos e temas.

Trabalhar o tema homoafetividade com a literatura infantil, em sala de aula, é algo que requer audácia. Considerando que muitos pais não aceitam que seus filhos ouçam ou falem de temas ligados à homossexualidade, talvez por questões religiosas ou mesmo por acreditarem que tal assunto possa influenciar sua orientação sexual. Porém, essa é uma atitude necessária para formar adultos livres de preconceito, uma vez que é na fase infantil que as questões da personalidade e de caráter se formam. E abordar essa temática ajuda a desenvolver o autorreconhecimento, bem como, a aceitação do diferente e ainda se pode discutir noções de respeito, empatia e consciência.

Muitos são os autores conhecidos por utilizar a Literatura Infantil e Juvenil para abordar temas relacionados às questões identitárias, por colocarem em suas obras personagens considerados diferentes. Podemos citar: Ligia Bojunga; Ana Maria Machado; Mirna Pinsky, que nas obras: *A bolsa amarela; Angélica; Bem do seu tamanho; Bento que é bento é o frade; Nó na garganta*, todas das décadas de 1970 e 1980, apresentam personagens em situações conflituosas, especialmente de personalidade, mas que buscam o autorreconhecimento.

Assim, questões sociais, antes destinadas apenas ao leitor adulto, passam a fazer parte da chamada Literatura Infantil e Juvenil, e autores como: Pedro Bandeira, com o livro É proibido miar (2002); Ruben Alves, com o livro *O gato que gostava de cenoura* (2012); Georgina da Costa Martins, com o livro *O menino que brincava de ser* (2000), abordam questões relacionadas à sexualidade e ao diferente e com protagonistas que sofrem discriminação por não fazerem parte do padrão heterossexual convencionado. Questões polêmicas, ousadas e silenciadas pela sociedade heterodominante e preconceituosa, mas

SUMÁRIO

que trazem o leitor infantil e juvenil para essa discussão, fazendo com que ele tenha repertório para defender seu ponto de vista e não apenas repita o discurso ensaiado e preconceituoso do adulto.

O professor como influenciador direto de seus alunos, pode e deve lançar mão desse artifício para fazer com que haja mudança na forma de conviver com o diferente. Ele precisa fazer com que temas assim não sejam mais silenciados para que haja mais respeito e tolerância para com o diferente.

Nossa proposta é discutir as questões relacionadas a homoafetividade na Literatura Infantil e Juvenil, percebidas nas obras *O gato que gostava de cenoura* (2012), de Rubem Alves, *É proibido miar* (2002), de Pedro Bandeira e *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina da Costa Martins em três seções, iniciando por uma breve contextualização da Literatura Infantil e Juvenil do século XVIII ao século XXI, inserindo os autores das obras analisadas, seguida de uma leitura crítica das três obras, identificando a representação da homoafetividade em cada uma, e tem como base nos estudos de Bruno Bettelheim, Judith Butler, Simone de Beauvoir entre outros e finalizamos com uma proposta de intervenção em sala de aula, objetivando alcançar também os pais dos alunos e a comunidade escolar, a partir da leitura e discussão das três narrativas, e da animação *In a Heartbeat* (2017), um filme de drama em curta-metragem animado estadunidense de 2017 dirigido e escrito por Esteban Bravo e Beth David, que segue a história Sherwin, um garoto que se apaixona pelo amigo Jonathan. Desenvolvido pela independente Ringling College of Art and Design, foi distribuído no YouTube em 31 de julho de 2017. A maturidade literária da criança independe da sua idade, por esse motivo serão utilizados textos infantis e juvenis.

SUMÁRIO

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

O gênero Literatura Infantil iniciou na França, no final do século XVII, com Charles Perrault, que em 1697 passou a registrar as histórias, ou contos da memória popular, no livro que ficou conhecido como "Contos da Mãe Gansa" com diversas narrativas, dentre elas, *Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, A Gata Borralheira, O Gato de Botas, Cinderela, Barba Azul, As Fadas e O Pequeno Polegar*. Perrault reproduzia os contos populares, adaptando-os para crianças, com o objetivo de ensinar por meio do exemplo.

De acordo com Cademartori (1986), os contos foram modificados não apenas para serem contados para crianças, mas principalmente para atender os novos padrões moralistas impostos pela contrarreforma. Nesse período a igreja exercia uma forte influência sobre a população e reprovava a propagação desses contos, pois temia que eles pudessem interferir no processo de cristianização. Um conto que marcou muito essa modificação é *A bela adormecida*, que em sua versão original sofre abuso sexual estando inconsciente o que resulta em uma gestação gemelar.

Já no século XIX, os alemães Irmãos Grimm, o dinamarquês Christian Andersen, o italiano Collodi, o inglês Lewis Carrol, o americano Frank Baum e o escocês James Barrie, realizaram outra coleta de contos populares que deram origem aos mundialmente conhecidos contos infantis *João e Maria, Rapunzel, O patinho Feio, Os trajes do Imperador, Pinóquio, Alice no país da s maravilhas, O mágico de Oz e Peter Pan*. Alguns se tornaram contos de fadas[26], outros fábulas[27] ou

26 KHÉDE, Sônia Salomão. Nos contos de fadas os personagens são *tipos* [grifo do autor] (marcados por um único traço), ou caricatura (quando este traço é muito reforçado), daí surgindo os estereótipos: a bruxa malvada, a fada bondosa, o sapo que vira príncipe, e assim por diante. (1990, p. 19).

27 GOTLIB, Nádia Battella. [...] estória curta, cujos personagens são animais, vegetais ou minerais, e que tem objetivo moral. (2006, s.n.).

SUMÁRIO

apenas contos maravilhosos[28], mas todos com o mesmo caráter pedagógico e punitivo de Perrault.

No Brasil, as primeiras obras direcionadas ao público infantil brasileiro eram adaptações ou traduções de livros europeus, editados na Europa, pois não havia editoras no Brasil, e mesmo sendo em língua Portuguesa, esses contos não estabeleciam nenhuma relação com a realidade da criança brasileira. Assim:

> O escritor brasileiro, formado pelo pensamento europeu, via seu país de fora, sua terra lhe era tão estranha quanto aos professores estrangeiros que, no século passado, difundiam nas grandes fazendas de café, nas casas-grandes do Nordeste e em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Salvador, a cultura europeia que se constituía na ilustração dos cidadãos brasileiros. (CADEMARTORI, 1986, p. 45).

Pensando na necessidade de estabelecer essa relação de proximidade com o leitor, muitos projetos foram desenvolvidos, mas somente em 1894, Figueiredo Pimentel, cronista do jornal Gazeta de Notícias, efetiva essa ideia, inaugurando o primeiro programa de nacionalização da Literatura Infantil. Por meio dos famosos *Contos da carochinha*, nasceu a coleção *Biblioteca Infantil Quaresma*, uma reunião de contos de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen, numa versão adaptada para a criança brasileira do final do século XIX. Somente em 1915 a Editora Melhoramentos publica o primeiro volume dessa coleção, *O patinho feio*, de Andersen. Em 1934 Cecília Meireles cria a primeira biblioteca infantil no Rio de Janeiro. Um projeto de apenas quatro anos, mas que além de uma grande coleção de livros infantis, contava com atrações de cinema, música e jogos.

28 PROPP, Vladimir apud GOTLIB, Nádia Battella. Podemos chamar de conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta (...), e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento (...) ou em outras funções utilizadas como desfecho. (2006, s.n.).

Carlos Jansen e outros escritores, antes mesmo de Figueiredo Pimentel, chegaram a traduzir e adaptar obras como *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusué* (1985) e *As aventuras do celebérrimo Barão Münchhausen* (1891), mas nenhuma chegou a seguir uma linha de publicação como os *Contos da carochinha*. Para Mariza Lajolo e Regina Zilberman:

> A adaptação do modelo europeu que nos chegava geralmente através de Portugal, nesse primeiro momento da literatura infantil brasileira, não se exerceu apenas sobre o conto de fadas. Ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos. Esse fenômeno, que começou a ser mais sistematicamente desenvolvido entre nós a partir da República, nasceu na Europa, onde apareceram várias obras que, cada uma a seu tempo, inspiraram autores brasileiros. [...] (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 32).

Um livro francês chamado *Le tour de la France par deux garçons*, (A viagem de dois meninos pela França") e outro italiano chamado *Cuore*, ("Coração"), sofreram diversas adaptações por parte de vários escritores brasileiros, como Olavo Bilac e Manuel Bonfim. Essas adaptações serviram como inspiração para que professores semeassem em seus alunos a noção de patriotismo e civismo por meio da leitura. Nessa mesma linha tivemos Pátria (1889), de João Vieira de Almeida, *Porque me ufano de meu país* (1901), de Afonso Celso, *Contos pátrios* (1904), de Olavo Bilac, *Histórias de nossa terra* (1907), de Julia Lopes de Almeida e Coelho Neto.

Observa-se, portanto, que essa literatura infantil brasileira pouco diferia da literatura para adultos, pois a exaltação ao patriotismo, heroísmo e à natureza eram evidenciadas, porém sem perder o caráter moralizador herdado da cultura literária europeia. Outro traço marcante da literatura infantil do século XIX é a obsessão pelo padrão formal da escrita. Defendido por diversos escritores, esse padrão elevou a Língua Portuguesa ao *status* de símbolo nacional, ao lado da bandeira brasileira.

SUMÁRIO

> As nossas escolas do Estado estão invadidas de livros medíocres. A maior parte deles são escritos em linguagem incorreta onde, por vezes, ressalta o calão popular e o termo chulo. Esses livros, pois, em vez de educar as crianças, guiando-lhes o gosto para as coisas belas e elevadas, vicia-as desde cedo, familiarizando-as com as formas dialetais mais plebeias, (LAJOLO E ZILBERMAN, 1984, p. 42).

Nota-se uma preocupação com a escrita, com a norma culta, muito maior do que com o conteúdo apresentado. A justificativa era de que o brasileiro necessitava não só de temas relacionados a sua realidade, mas ao mesmo tempo de cultura literária, uma vez que o leitor cresce e carrega consigo todo o aprendizado e costume adquiridos na infância.

No início do século XX, José Bento Monteiro Lobato, (1882-1948), apresenta uma extensa obra voltada para o público adulto ao retratar os vilarejos decadentes e a população do Vale do Paraíba, quando da crise do café. Defensor da arte genuinamente brasileira, em que a literatura traduzia a riqueza e ingenuidade de seu povo, também se dedicou, durante muito tempo, à literatura infantil e à maneira de escrever para crianças. Com um olhar mais voltado para o lúdico, escrevia baseado nas experiências que teve na infância, quando brincava de imaginar, sem desprezar as contribuições da cultura estrangeira. A literatura infantil de Monteiro Lobato além de apresentar um aspecto moralista e pedagógico, não abandonou a luta pelos interesses nacionais e retratou os tipos de nossas tradições e os temas mitológicos.

Com a obra de Lobato, o livro infantil passou a ser utilizado como parte do material didático e um brinquedo que a criança lia sem compromisso e sem pressa, apreciando cada detalhe, viajando na imaginação e aprendendo sem saber que estava estudando. O livro “Caçadas de Pedrinho”, publicado em 1933, que faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola, do Ministério da Educação, foi questionado pelo movimento negro, por conter “elementos racistas”. O livro relata a caça-

SUMÁRIO

da a uma onça que está rondando o sítio. "É guerra e das boas, não vai escapar ninguém, nem tia Anastácia, que tem cara preta"[29].

As personagens das obras mais conhecidas de Lobato, Sai, Emília, Pedrinho, D. Benta, Tia Anastácia... carregam consigo o melhor dos dois mundos, uma hora quem fala é Emília, a boneca de pano abusada e desbocada, que representa a criança sapeca, curiosa e real, sedenta de disciplina e aprendizado; outra hora é Dona Benta, a avó sábia, paciente e ponderadora, preocupada em fazer com que "o mundo" chegue ao seu sítio, por meio das rodas de leitura que ela promovia na sala de casa. Acredita-se que essa seja uma das características que tenha encantado crianças de várias gerações, durante anos. Lobato viu o que ninguém mais tinha visto, "[...] a criança é um ser inteligente e capaz de juízos críticos." (SILVA, 2008, p. 104). O ensino dogmático deu lugar às experiências transformadoras, possibilitando à criança a aprendizagem lúdica e prazerosa.

Por falar em Dona Benta, essa foi uma personagem marcante e sua postura serve de inspiração para promotores de leitura. Vera Maria Tietzmann Silva conta que:

> Nos serões de Dona Benta, ela senta-se numa cadeira de pernas serradas. Nessa cadeira, ela fica mais baixa, desce ao nível de seus netos e, nessa atitude de igualar-se a eles na altura, abranda também a posição superior que exerce naturalmente na família, como matriarca; e, da mesma forma, desce a linguagem e o tratamento dos assuntos de suas leituras ao nível de compreensão de seus ouvintes. Como diz seu neto Pedrinho, Dona Benta lê "contadamente", "traduzindo", ou "lê de seu jeito", fazendo com que eles entendam de fato aquilo que ouvem. Leitura sem compreensão não é leitura. (SILVA, 2008, p. 36).

29 No entanto, há que se observar o contexto histórico e social da obra. Marisa Lajolo na obra *Reinações de Monteiro Lobato* - uma biografia, o redime de inúmeras polêmicas em que seu nome é envolvido.

A maior responsável pela propagação dessa nova forma de escrever, de cativar e se aproximar da criança foi a série de histórias do *Sítio do picapau amarelo*. Esse foi um livro dividido em vários contos em que os personagens levavam a criança a viajar no mundo da imaginação. Nessas viagens, aprendia Gramática, Aritmética, Geografia, História, mas, sobretudo, ensinavam a criança a pensar e questionar enquanto aprendia. Entretanto, ler Monteiro Lobato chegou a ser considerado perigoso, e muitas crianças eram proibidas de fazê-lo. As mentes aprisionadas da década de 1950 diziam que essa era uma leitura perigosa, e poderia interferir na personalidade da criança em formação.

Constituiu-se, então, uma estética lobatiana e muitos foram os adeptos, como por exemplo, Lygia Bojunga, Ruth Rocha e Ana Maria Machado. Lobato se fez presente na forma de escrever desses autores, na linguagem utilizada por eles e nas características questionadoras de suas personagens, que nos remete à impertinente Emília. A preocupação com o ensino, com preservação da brasilidade e da língua deu lugar a discussões relacionadas ao psicológico, familiar e social. Muitos desses novos autores lançam mão de velhas técnicas para abordar preocupações recentes (o problema também é velho, a preocupação em discutir sobre ele é que se tornou mais intensa), como *Bullying*, racismo, machismo e homofobia. Ensinar Gramática, Geografia, Matemática, civismo, patriotismo ainda é essencial, porém, tornou-se muito importante ensinar a criança a se libertar das amarras que a sociedade impõe, a fim de colaborar para a desconstrução dos muros do preconceito.

A dificuldade maior é concorrer com a tecnologia. Para Silva (2008), o jovem anda cada vez menos interessado em gastar o seu tempo envolvido com algo que não seja eletrônico ou dinâmico:

> [...] Para o comodismo de hoje, com jovens habituados ao imediatismo das imagens trazidas instantaneamente às telas da televisão, dos computadores e dos jogos eletrônicos, os livros

> de aventuras que seduziam a imaginação de seus pais e avós parecem fastidiosos de tão longos. O fôlego de nossos jovens anda curto, sua paciência também. As diversões eletrônicas, os *shopping centers*, a vida noturna, a prática de esportes, a malhação nas academias são atividades que encurtam o tempo que poderia ser despendido com uma leitura de prazer. Na rotina de boa parte dos adolescentes sobra, então, apenas o espaço da leitura como dever, a leitura prescrita pela escola. É com essa limitação que temos de enfrentar o problema de como propiciar ao adolescente escolar um passaporte de leitura para a vida adulta, (SILVA, 2008, p. 39).

Embora a afirmação da autora seja um pouco generalizada, falar de temas relacionados ao interesse do jovem ou da criança utilizando a Literatura Infantil e Juvenil pode não apenas ajudar a derrubar os muros do preconceito, mas também despertar interesse do aluno em continuar buscando em outras leituras aquilo que se aproxima do seu interesse.

Muitos foram os autores engajados em trazer para o mundo infantil e juvenil discussões relacionadas às questões identitárias, usando dessa mesma estética lobatiana, que foi aprimorando e se ajustando às necessidades de cada época.

O primeiro livro de Pedro Bandeira de Luna Filho, (1942), voltado para o público infantil foi *O dinossauro que fazia au-au (1983), mas foi com A droga da obediência* (1984), que ele se consagrou escritor, passando a se dedicar exclusivamente a esse ofício. Segundo ele, ser jornalista e escrever para revistas adolescentes ajudou na sua carreira de escritor, pois é preciso ser um profundo conhecedor de um determinado público para se escrever sobre e para ele, criando um estilo para cada um.

Autor do livro É proibido miar (2002), desde muito cedo descobriu o significado da palavra “proibido”. Fã incondicional de Monteiro Lobato, era obrigado a ler *Caçadas de Pedrinho* e outras histórias in-

SUMÁRIO

fantis às escondidas dos pais, por serem consideradas "perigosas" para sua idade. Enquanto ator, também sofreu com o preconceito daqueles que consideravam essa a "arte maldita"; enquanto jornalista trabalhou em uma ala "proibida" do jornalismo da época; a USP, universidade onde se formou era tida na época como "perigosa". Quebrar paradigmas e abrir caminhos, portanto, é algo que Pedro Bandeira está muito familiarizado e apto a escrever a respeito, mostrando para a criança ou adolescente que há inúmeros outros caminhos, incluindo o da imaginação, que levam à liberdade.

Rubem Alves (1933 – 2014), foi teólogo, pastor, professor, tradutor, psicanalista, escreveu sobre filosofia, teologia, psicologia e histórias infantis. Autor de mais de cem obras, que procuram sensibilizar o leitor a enxergar o mundo com mais sensibilidade e humanismo. No texto *Sobre jequitibás e eucaliptos*, por exemplo, descreve primorosamente a missão de educador e a função de professor.

Dentre suas obras, marcamos algumas de Literatura Infanto-Juvenil: *A árvore e a aranha, Estórias de bichos, O amor que acende a lua, A operação de Lili, O patinho que não aprendeu a voar, Os morangos, com destaque para O gato que Gostava de Cenoura*, objeto de nossa pesquisa.

A escritora Georgina da Costa Martins (1959), é especialista em Teoria e Crítica da Literatura Infantil e Juvenil e trabalha com projetos voltados para a Literatura Infantil, além de atuar na Rede Estadual de ensino. Quando criança seus pais contavam histórias, contos de fadas, de bruxas outros tantos outros contos populares, fazendo com que a menina crescesse encantada por essa arte. A menina cresceu e decidiu que encantaria outras crianças com suas próprias histórias. Dentre as obras *O menino que se chamava João e a menina que se chamava Maria* (com o qual deu início à sua carreira de escritora), *Outros bichos, Uma maré de desejos, Diário de um lobisomem, Minha família é colorida, escolhemos O menino que brincava de ser*, para nossa leitura.

SUMÁRIO

Nossa leitura das três narrativas: *É proibido miar*, de Pedro Bandeira, *O gato que gostava de cenoura*, de Rubem Alves e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins, aborda a representação da homoafetividade.

REPRESENTAÇÃO DA HOMOAFETIVIDADE - LEITURA DAS NARRATIVAS

Discutir sobre as questões identitárias nunca foi tão importante como no século XXI. Simone de Beauvoir (1970), Judith Butler (2003) e tantos outros estudiosos já falavam sobre isso no século XX. É de Butler a teoria *Queer*, termo em Inglês que é equivalente a "estranho" ou "diferente" em Português, esse também é um termo utilizado pela comunidade Gay para se referir de forma pejorativa ao homossexual. Mas Judith Butler utiliza esse mesmo termo para se referir a todas as variações de identidade, baseando-se nas teorias de Michel Foucault sobre o binômio ser/natureza.

Pensando nessa necessidade, e considerando que o professor é um dos maiores formadores de opinião e fonte de inspiração, surgiu a preocupação em analisar como essa temática aparece na Literatura Infanto-Juvenil, que segundo Cunha (2006), "é comum a ideia (sic) de que literatura infantil é subliteratura, um gênero menor." Portanto, utilizar uma literatura hostilizada para falar de um tema polêmico, vem muito a calhar, pois se quebra dois paradigmas de uma única vez: a literatura infantil como "gênero menor" e a homoafetividade.

Na narrativa *O menino que brincava de ser*, podemos observar que há uma lacuna esperando ser preenchida. O menino que brincava de ser herói, mocinho, vilão, mas principalmente brincava de ser feliz. Quando Dudu se fantasiava, se tornava outra pessoa, deixava aquele

SUMÁRIO

garotinho incompreendido e sofrido de lado por alguns instantes. Por mais que ele sofresse com o preconceito, com a desaprovação, aqueles eram momentos únicos de pura felicidade e de encontro com sua identidade. Subentende-se aqui que o personagem preferia ser menina para agradar ao pai, uma vez que este não lhe dedicava atenção. Talvez o pai, machista, pensasse que o garoto não carecia de carinho ou talvez... (o pai também apresentasse um comportamento reprimido, uma vez que fora punido pelos pais quando criança pelo mesmo comportamento apresentado pelo garoto).

Bettelheim, (1980), afirma que todos nós nos identificamos com algum personagem na medida em que ele está em consonância com a sua realidade, os seus desejos, isso explica o fato de Dudu sentir-se tão à vontade fantasiado de princesa ou de mulher. É como se acontecesse a junção perfeita entre corpo e alma, aparência e gênero. Assim, os avós paternos do menino são representados pela figura machista e preconceituosa. Eles são a personificação da família tradicional brasileira, aquele modelo rígido e padronizado, preestabelecido pela divisão binária da sociedade, onde tudo tem seu par oposto e, quem foge às regras é preciso ser colocado novamente "na caixa", custe o que custar.

O fato de esses avós tentarem reprimir essa criança acarreta problemas de identidade, de autoaceitação. Segundo Bettelheim, (1980), por mais que a criança reprima a sua imaginação com medo de represália ou de ser ridicularizada, esse desejo permanece presente nas gavetas do seu intelecto. Para ele a criança é um ser animista, o que significa dizer que ela acredita na vida de seres inanimados ou fantásticos. Sendo assim, Dudu acreditava que as personagens vividas por ele automaticamente existem, e ele próprio é uma personagem. Impedir que ele viva isso é impedir a exteriorização de sua identidade.

Então Dudu resolve que quer ser menina e não apenas se fantasiar de menina. Essa é uma marca clara da representação da homoafe-

SUMÁRIO

tividade nesse texto. Não ficam dúvidas quanto ao desejo dele de ser menina. Segundo Bruno Bettelheim:

> Só nos tornamos um ser humano completo, realizado em todas as potencialidades, quando, além de sermos nós mesmos, somos capazes ao mesmo tempo de sermos nós mesmos com os outros e nos sentirmos felizes com isso. A aquisição deste estado envolve os níveis mais profundos de nossa personalidade. Como qualquer transformação que toca o âmago de nosso ser, há perigos que temos de enfrentar com coragem e problemas presentes que temos de dominar, (BETTELHEIM, 1980, p. 319).

Dudu pensava que passar debaixo de um arco-íris era a condição para que ele se tornasse mulher. Essa é uma lenda antiga que diz que aquele que atravessa o arco-íris muda de sexo definitivamente. Esse é um elemento muito presente no livro, inclusive é a ilustração de capa e da última página. Não por acaso, esse é símbolo do orgulho *Gay*, a bandeira desse grupo é um arco-íris. Ela foi criada em 1978 por Gilbert Baker, e suas cores representam a diversidade da comunidade.

Depois de conhecer o teatro, os atores e conversar com a avó, Dudu decide que não quer mais ser definitivamente uma menina. Ao ver um dos atores passar por ele retirando o resto de batom que ficou na boca depois da peça, Dudu compreende que pode continuar sendo um menino, gostando de se vestir de menina ou de qualquer outra coisa que ele queira, porque parece que parte desse desejo de ser menina vinha do comportamento do pai que não aceitava sua aparência. Sendo menino ele estaria dentro da "normalidade", tendo a liberdade se vestir com as roupas e assessórios que tanto ama, só precisa que o pai o aceite como ele é.

Georgina da Costa Martins não utilizou de muitos elementos metafóricos, nem mesmo de elementos fantásticos para contar a história de Dudu. Quem lê e não sabe que ele tem apenas seis anos, acha que se trata de uma criança de qualquer idade, um adolescente, um jovem, pois alguns desses conflitos vividos por Dudu são comuns a meninos e

SUMÁRIO

meninas homossexuais de qualquer idade, de qualquer classe social, em qualquer contexto familiar.

Os pais e avós do menino não representam apenas esse segmento, mas uma parcela da sociedade que, por ignorância, insiste em procurar explicações biológicas para a homossexualidade, e quando não encontram, buscam culpados. Geralmente acusam as companhias, a postura educacional dos pais e a Escola por abordar temas "perigosos". Buscam tantas explicações que acabam se esquecendo do mais importante, a felicidade do envolvido. É importante que essa pessoa encontre apoio e compreensão. Dudu encontrou tudo isso na sua avó materna. Em um final emocionante, avó e neto parecem caminhar não apenas para casa, mas para o resto da vida do menino, deixando uma atmosfera de esperança e solidariedade.

Em *É proibido miar*, Pedro Bandeira optou por utilizar animais domésticos para contar uma história real, que acontece em muitas famílias. Gato e cachorro são espécies de animais mais comuns de se ter em casa, são animais que qualquer criança, de qualquer idade conhece, já viu ou possui. Esse é um fato que reforça a ideia de que o cachorrinho e sua família viveram situações semelhantes às que pessoas do nosso convívio possam estar vivendo. Outro fator que fortalece a utilização de animais é que, segundo Bettelheim (1980), a linguagem simbólica prepara a criança para lidar com vários aspectos da vida real, fazendo com que ela absorva somente aquilo que ela já possui maturidade para compreender.

Na história, aquela é uma família tradicional, de pessoas simples, pois quem representa essa família são cachorros sem raça definida, vira-latas, porém muito rigorosos e preocupados com a reputação e em manter a tradição. Há um momento em que a família se prepara para passear, fitas azuis são colocadas nos meninos e fitas rosa nas meninas. Essa é uma marca importante do tradicionalismo convencional. Isso faz parte de um conjunto de regras da sociedade

SUMÁRIO

binária, que insiste em dividir coisas de menino e coisas de menina. Judith Butler (2003) defende a educação voltada para os gostos, as habilidades e não para o gênero. Dizer que azul é a cor do menino e rosa é cor de menina limita e impede a criança de enxergar na cor apenas o que a agrada ou desagrada.

Por diversas vezes o pai dá sinais de machismo e preconceito. Há uma situação em que a mãe coloca os filhos em fila para que o pai comprove se ela cumpriu com seu dever de ensinar os costumes aos filhos. Para a comunidade machista essa é uma função destinada à mãe. Outro momento que apresenta sinais de preconceito é quando o pai ignora o filho ao descobrir que ele mia como um gato, ao invés de latir como um cão. Nesse momento a mãe e os irmãos acabam por ignorar Bingo, não apenas por preconceito, mas para não ir contra a decisão do patriarca. Esse comportamento lembra que "as regras do casamento mostram claramente a importância que tem para o chefe da família a existência de uma posteridade." (BEAUVOIR, 1970, p. 106).

Então, é chegado o momento em que descobrimos que Bingo é diferente. Os pais já haviam notado seu comportamento destoante dos outros filhos, mas agora ficou muito claro. E esse é o momento crucial da narrativa, que vai mudar a vida do personagem principal. Bingo não esconde quem ele é, e agora resolve falar com todas as letras, ou melhor, miar. Bingo era um cachorro, foi criado para agir como um cachorro, mas tinha alma de gato. O fato de ele miar, aqui nesse contexto, representa o momento em que um garoto ou garota decide dizer aos familiares que é diferente. E como aconteceu com Bingo, essa notícia nem sempre é bem-vinda por quem a recebe.

O gato não foi escolhido por mero acaso. Gatos são conhecidos por serem independentes, misteriosos, totalmente contrários do que se espera de um animal doméstico. Ou seja, aqui o gato representa aquela pessoa que foge aos padrões de uma sociedade heterodominante. O gato, apesar de extremamente carinhoso, é livre e não há muros capazes de prendê-lo.

SUMÁRIO

Foi essa liberdade e autoconfiança do gato que deu coragem para Bingo assumir sua identidade. Bingo vivia entre muros e cercas, que são representações das barreiras sociais, aquelas que nos impedem de enxergar além das aparências, que nos impede de ver o que há do lado de lá, que nos obriga a viver uma vida que não nos agrada. O fato de o gato estar encima do telhado o coloca em uma situação superior a de Bingo de um jeito positivo, é como se ele fosse um exemplo a ser seguido, um exemplo de postura e estilo de vida almejado por Bingo.

Como muitos jovens e adolescentes na mesma situação, Bingo é rejeitado pela família e busca amparo nos amigos que ele achava que poderia confiar, os donos da casa. Mas como também acontece na realidade, eles lhes viraram as costas e ainda chamaram a carrocinha para ele. Esse fato marca o momento em que o pai rígido e violento, expulsa o próprio filho de casa, e aqueles que eram próximos se revelam homofóbicos e endossam a expulsão do jovem. Sem amigos, sem família, ele passa a conhecer o pior lado da sociedade, convive com pessoas de várias índoles, aqui representadas pelos cachorros do canil.

Esse canil onde ele fica por um tempo pode representar um hospital psiquiátrico e a carrocinha uma ambulância, que o levou até lá. Parece normal que alguns pais tomem a drástica decisão de internar os filhos em hospitais assim para tentar “curá-los” da homossexualidade.

Mesmo sofrendo preconceito e discriminação, Bingo permanece firme na sua decisão de mostrar para todos que ele mia, ao invés de latir. Essa é uma postura típica de pessoas fortes, que não desistem de lutar pelo seu espaço, pelos seus direitos, pela sua liberdade. Mas Bingo não poderia continuar ali, ele precisava do mundo, e então resolve fugir. Com essa decisão surge o maior de todos os obstáculos, um muro muito maior do que o do seu quintal. Esse muro agora representa toda a sociedade, representa os medos de uma nova vida, de se assumir perante todos. Mas ele encontrou apoio no gato, aquele que é

SUMÁRIO

dono de si e que é conhecedor dos caminhos para a liberdade. Então, Bingo descobre que não poderia continuar apenas miando como um gato, se ele quisesse mesmo sair dali, ele precisava agir como um gato e saltar através do muro do preconceito e da homofobia.

Bingo poderia simplesmente ter parado de miar, se reprimir, mas ele preferiu subir no muro e mostrar para todo mundo que a partir de agora agiria como um gato, e assim inspirar tantos outros. Dessa mesma forma, vemos tantos jovens corajosos que encaram o preconceito, que não se escondem e que servem de exemplo para outros.

E na narrativa de *O gato que gostava de cenoura*, Rubem Alves dá vida à Gulliver, um jovem gatinho, para representar crianças e adolescentes que estão passando pela fase do autorreconhecimento e interação social.

Utilizar animais é um artifício para chamar a atenção das crianças para fatos importantes da vida, mas sem ser de forma escancarada. Cada criança irá absorver somente aquilo que sua maturidade permite. Isso Rubem Alves retirou das técnicas utilizadas há muitos anos pelos Irmãos Grimm, e é explicada pela *Psicanálise dos contos de fadas* (1980), de Bruno Bettelheim, mencionada nos capítulos anteriores.

Essa é uma história que vem para discutir a questão da homoafetividade. Primeiro o autor fala metaforicamente, mostrando que é proibido e vergonhoso um gato comer cenoura, e que aquele que tem esse hábito vai para o inferno, mostrando claramente a influência religiosa[30]. Bem, na sociedade heterodominante, o padrão aceitável é homem se relacionar com mulher, e mulher se relacionar com homem. Tudo que não corresponde a esse padrão é considerado estranho e errado. No mundo animal, o esperado é que um gato siga a dieta de

30 I Coríntios 6:9. *In: Bíblia Sagrada*: Vocês não sabem que os perversos não herdarão o Reino de Deus? Não se deixem enganar: nem imorais, nem idólatras, nem adúlteros, nem homossexuais passivos ou ativos.

SUMÁRIO

todos os gatos. Mas Gulliver foge a essa regra, e é onde ele se encaixa no mundo *Queer*, de Judith Butler. Ou seja, se identifica com o mundo dos diferentes, dos homossexuais.

É natural que alguns pais, no início, não entendam essa condição do filho e que busquem resposta na medicina, na psicanálise e na religião, assim como fizeram os pais de Gulliver. A penitência do padre se compara ao fato de alguns pais quererem obrigar o filho a se relacionar com uma pessoa do sexo oposto, na esperança de que ele se "converta".

Já no fim da narrativa, Rubem Alves acrescenta um personagem divisor de águas, o professor de Gulliver. Aqui o autor acredita que a criança já tenha tomado consciência do tema e passa a falar abertamente sobre homossexualidade, sem rodeios e sem metáforas. É também nesse momento que ele ressalta a importância do professor falar sobre assuntos relacionados a sexualidade, sobre gênero, sobre questões identitárias. "Desta forma os contos de fadas são o meio ideal para o aprendizado sexual apropriado à idade e desenvolvimento de compreensão da criança." (BETTELHEIM, 1980, p. 319). Esta é uma afirmativa que pode ser levada em consideração na hora de se trabalhar qualquer texto, mesmo não sendo um conto de fada, como é o caso de *O gato que gostava de cenoura*.

Rubem Alves sugere que o professor precisa assumir meios de educar para a liberdade, de fomentar em seus alunos o desejo de se aceitar e acima de tudo, aceitar o outro. Das três narrativas apresentadas, percebe-se que *O gato que gostava de cenoura*, é apresentada em formato didático, apontando em primeiro plano o problema, a interferência da família na tentativa de compreender as "estranhas preferências do filho", a busca por explicações e, finalmente, a aceitação, ou seja, Rubem Alves apresentou com a utilização da metáfora, uma aula de cidadania.

SUMÁRIO

A partir da leitura das três narrativas, apresentamos a seguir uma proposta de intervenção em sala de aula, observando que as três narrativas abordam temas relacionados à homoafetividade. Para ilustrar, utilizaremos também a animação *In a Heartbeat*[31], um curta-metragem animado que conta a história Sherwin, um garoto que se apaixona pelo amigo Jonathan. O objetivo dessa proposta é discutir sobre o tema não só com os estudantes mas com a participação da família e da comunidade escolar, além de estimular a leitura crítica de outros textos literários que tratam dessa temática e despertar novos olhares sobre as diferenças.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO - DISCUTINDO A HOMOAFETIVIDADE POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

A proposta de intervenção aqui apresentada será baseada no *Caderno Escola sem Homofobia*, financiado pelo Ministério da Educação e em consonância com projeto do governo federal *Brasil sem Homofobia*, que em 2011 foi vetado pelo mesmo governo federal com a justificativa de se tratar de um "*Kit Gay*", ou seja, material utilizado para estimular crianças a se tornarem homossexuais. Isso na visão dos conservadores, uma vez que a proposta do projeto é assim apresentada:

> O Projeto Escola sem Homofobia visa contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. [...] o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade

31 Disponível Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=sAaqLIsOmCE

> do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar. (Caderno Escola Sem Homofobia, BRASIL – MEC s.n., p. 9).

O objetivo desse trabalho é tentar descontruir conceitos cristalizados de que somente a relação heteroafetiva é "correta", e que indivíduos que se relacionam com outros indivíduos do mesmo sexo são "anormais", "pecadores" ou "doentes". De acordo com os estudos realizados pelos pesquisadores do projeto *Escola sem Homofobia*, ser homossexual em alguns países é considerado crime e em outros a punição é a morte. Aqui no Brasil, por ser um país laico, não há leis que proíbam essa prática. Porém, há discriminação por parte da sociedade, que convencionou um padrão de normalidade para as relações afetivas. Ainda segundo estudos realizados por esses pesquisadores, muitas crianças sofrem discriminação por serem homossexuais ou por simplesmente apresentar uma identidade de gênero que não condiz com seu sexo biológico, o que causa traumas psicológicos muito graves.

Essa é uma proposta de atividades a ser desenvolvida, preferencialmente de forma interdisciplinar, em parceria com os professores de outras disciplinas e participação da comunidade escolar e posteriormente apresentada aos pais.

3.1 Objetivos:

- Estimular a leitura e interpretação de textos literários e da animação.
- Identificar o tema das obras escolhidas e quais elementos colaboram para que elas se encaixem nesse tema.
- Discutir sobre a temática da homoafetividade e a importância de conscientizar as pessoas que homofobia é crime.
- Incentivar os alunos a praticar o respeito para com as diferenças.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

3.2 Material:

Obras: *O menino que brincava de ser,* de Georgina da Costa Martins,

É proibido miar, de Pedro Bandeira,

O gato que gostava de cenoura, de Rubem Alves.

A animação *In a Heartbeat, de dirigido e escrito por Esteban Bravo e Beth David*.

Papel pardo, pinceis coloridos, cola e tesoura, revistas com gravuras.

Tempo: 120 min

3.3 Procedimento didático:

- Preparação: apresentar os autores e respectivas obras – comentar sobre os enredos.
- Assistir o curta metragem – e provocar o debate sobre a história, o tema e as impressões dos alunos sobre o filme.
- Em seguida, dividir a turma em três grupos para que cada grupo fique responsável por realizar a leitura de uma obra (a ser sorteada).
- Solicitar que cada grupo faça um resumo oral da sua obra, para que todos tomem conhecimento do assunto tratado.
- Estimular a fala de todos os membros de todos os grupos, com o objetivo de enriquecer o debate com pontos de vista distintos.

- Questionar sobre o tratamento que cada personagem principal recebe da família e dos amigos, fazendo com que cada um perceba as diferenças de comportamentos existentes, ao mesmo tempo, levando-os a refletir sobre as consequências de cada atitude.
- A partir das discussões, o professor deve apresentar uma leitura comparada das três narrativas. Observar:
- O enredo de cada uma, destacando as reações de cada personagem diante das descobertas: garoto que brincava de ser, o cachorro que queria miar e o gato que comia cenouras, e o comportamento dos pais sobre as diferenças de seu filho. O que pode haver de errado nessas mudanças de comportamentos?
- Das três narrativas *O gato que gostava de cenoura* parece ser a mais didática, isso porque Rubem Alves coloca os personagens em situações comportamentais consideradas mais adequadas para o contexto.

Fechamento:

- Teorizar sobre sexualidade (com o auxílio do professor de Biologia), gênero e identidade de gênero, enfatizando a importância do respeito e tolerância com o diferente, mostrando principalmente que todos são diferentes e que não há um padrão correto.
- Ponderar sobre as questões religiosas, mostrando que também precisam ser respeitadas.
- Mostrar para a turma evidências que comprovam por meio de notícias, reportagens e depoimentos, que homofobia é extremante prejudicial para quem sofre, e que as consequências podem ser desastrosas, inclusive para quem pratica.

- Falar sobre a importância do acolhimento familiar, da empatia, do respeito. Citar os autores.
- Como atividade, elaborar em conjunto com a turma um painel para ser exposto no mural da escola, com uma lista de serviços de atendimento à vítima de violência por associação à identidade de gênero ou orientação sexual (comprovados ou não). Elaborar também alguns cartazes com frases e ilustrações de efeito. Convidar os pais e a comunidade escolar para exposição. Pretende-se que a atividade leve a comunidade escolar ao combate à homofobia e a todo tipo de preconceito.

CONSIDERFAÇÕES FINAIS

Sabemos que a literatura atua de forma transformadora na vida do leitor, mas, de acordo com os estudos realizados, a literatura infantil é desprezada no contexto da sala de aula por uma boa parcela dos profissionais da educação. Se essa literatura tratar de temas considerados polêmicos, a chance de ela ser excluída torna-se muito maior. Pensando nisso, foi feito uma pesquisa sobre obras que trazem como tema a homoafetividade, a fim de trabalhar esse tema em sala de aula, desconstruindo paradigmas e preconceitos. Saber se a proposta de trabalho surtirá algum efeito é algo que não pode ser mensurado nesse momento, visto que se trata de um estudo bibliográfico acerca do assunto, seguido da proposta de intervenção. Consideramos um início importante, visto que relações homoafetivas, identidade de gênero, homofobia, são constantes na sociedade, e falar sobre isso é uma forma de tentar minimizar os preconceitos e tabus. Enfim, é importante ter motivação para conhecer mais sobre a diversidade de gênero, sobre métodos de abordagem do tema homoafetividade, afim de desconstruir “verdades absolutas” ou conceitos cristalizados e preconceituosas sobre identidade de gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

A Bíblia Sagrada. **I Coríntios**, *6:9*.

ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenoura**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**; trad. Sérgio Milliet - 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**; trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL -MEC. **Escola sem homofobi***a*. https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011. em 14/07/2021.

BUTLER, Judith P. **Butler e a desconstrução do gênero**; trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil** - 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **A invenção da homossexualidade**. In: BAGOAS – estudos gays, gêneros e sexualidades, Natal, 2, 71-93, 2008.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Homossexualidade***: verdades e mitos*. In BAGOAS – estudos gays, gênero e sexualidade. Natal, 5, 119-129, 2010

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática** - 18 ed. 7ª impressão. São Paulo: Ática, 2006.

FERRARI, Juliana Spinelli. "**O que é homofobia?**"; Brasil Escola(s.d.) Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/psicologia/homofobia.htm. Acesso em 17 de julho de 2021.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

GOLDSTEIN, Norma Seltzr e BARBOSA, Rita de Cassia de. *L***iteratura comentada - Cecília Meireles**. São Paulo: Abril, 1982.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil** - 2 ed. São Paulo: Ática, 1990.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** - 6 ed. 9ª impressão. São Paulo: Ática, 2004.

SUMÁRIO

LOBATO, Monteiro. **Contos completos**. 1. Ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

Maciel, P. D., & Alves Garcia, M. M. (2015). **A produção acadêmica sobre a homossexualidade e a identidade docente**. Momento - Diálogos Em Educação, 23(2), 35–54. Recuperado de https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4936 - Acesso em julho de 2021.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. São Paulo: CDL, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Literatura comentada**. São Paulo: Abril, 1982.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira:** um guia para professores e promotores de leitura - 2. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2008.

SOUZA, Alberto Carneiro Barbosa de. Mas afinal o que é teoria Queer? *In:* **Se ele é artilheiro, eu também quero sair do banco**: um estudo sobre a co-parentalidade homossexual. Tese: Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro - Puc-Rio, 2008. PUC. Rio de Janeiro em 14/06/2021.

SOUZA, Alberto Carneiro Barbosa de. **Se ele é artilheiro, eu também quero sair do banco:** um estudo sobre a co-parentalidade homossexual. Tese: Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro - Puc-Rio, 2008. Disponível no site https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11727/11727_3.PDF -visita; 14/02/2018.

TEXTO, no site http://www.lgbt.pt/cores-bandeira-lgbt/ em 06/03/2018.

6

Marcos Aparecido Pereira
Epaminondas de Matos Magalhães

O tempo, o encantamento e a comunhão universal em Mary Poppins

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.142-156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Pamela Lyndon Travers, comumente P. L. Travers, é o pseudônimo adotado pela australiana Helen Lyndon Goff para assinar suas produções literárias, das quais, a grande maioria é relacionada a Mary Poppins, personagem que apareceu pela primeira vez num conto *Mary Poppins and the Match Man*, publicado em 1926. No entanto, a história que atingiu maior repercussão, levando a autora a conseguir fama internacional e abriu caminho para a série de livros que se seguiria, sem dúvida foi o romance *Mary Poppins*, lançado em 1934. Afinal, foram os de oito livros com essa babá mágica, cheia de peculiaridade que colocou a autora entre os mais importantes nomes da literatura infantil e juvenil de língua inglesa da modernidade, ao lado de Lewis Carroll, criador de *Alice no País das Maravilhas*, de J. M. Barrie, escritor que deu vida a *Peter Pan* e L. F. Baum, autor de *O mágico de Oz*.

Desse modo, muito antes que o filme *Mary Poppins* fosse lançado nos anos 60, o livro homônimo já era sucesso entre os leitores há três décadas. No entanto, apesar do sucesso e do título dos dois, filme e livro têm enredos significativamente diferentes, tanto na constituição da personagem central quanto nas aventuras vividas pelas crianças ao lado da babá cheia de mistérios. Dessa forma, mesmo para quem conhece a produção cinematográfica de Walt Disney, a leitura de *Mary Poppins* certamente apresentará interessantes surpresas, haja vista que os capítulos da obra se assemelham a contos, nos quais as crianças da família Banks interagem com animais falantes, com pessoas extraordinárias e até com uma estrela em forma de criança. Além disso, há uma sutileza na construção das cenas que, ao contrário da efervescente alegria do filme, nos direciona para um aprofundamento mais íntimo da ampliação e do desenvolvimento da psique (infantil ou não), de sua relação com o mundo que a cerca e, também, de questões atemporais que estão no cerne de todo e qualquer indivíduo em sociedade.

Assim, neste trabalho gostaríamos de propor uma breve análise de cada um dos doze capítulos de *Mary Poppins*, a fim de elencar temáticas passíveis de serem trabalhadas, adaptadas e discutidas com estudantes das mais diferentes séries da educação básica, além de, ao mesmo tempo, refletir sobre alguns dos sentidos possíveis de serem tecidos a partir de algumas passagens do texto. Para tal, nos apoiaremos em teóricos que versam sobre a importância da literatura na formação do indivíduo e na satisfação das necessidades de fantasiar, como Candido (2011) e Llosa (2016); no Método Recepcional defendido por Bordini e Aguiar (1988); e, ainda, em pensadores que promovem e analisam a formação de leitores na perspectiva do Letramento Literário, a exemplo de Paulino (2001), Colomer (2003) e Coenga (2010). Desse modo, compreendemos que a narrativa de P. L. Travers é potencialmente prolífica ao expor situações e dramas que, transvestidos de singelos, na verdade, carregam um emaranhado de segredos que se ligam a questões filosóficas, sociológicas, psicológicas e, obviamente, literárias e, portanto, tem seu lugar na (trans)formação do indivíduo ao ser capaz de promover uma fecunda relação imaginativa que leva o leitor a experimentar outras vivências.

MARY POPPINS E O VENTO DO TEMPO

Mary Poppins é uma narrativa organizada em doze capítulos e que conta a história de uma babá mágica que aparece para cuidar dos quatro filhos da família Banks: Jane, Michael, John e Barbara. Os capítulos são: *Vento Leste, Dia de folga, Gás do riso, O Andrew da srta. Lark, A vaca dançante, Uma terça-feira ruim, A mulher pássaro, A sra. Corry, A história de John e Barbara, Lua Cheia, Compras de Natal* e *Vento Oeste*. E cada um deles é uma narrativa fechada em si, passível de ser lida individualmente ou na sequência, o que facilita o trabalho desse livro (ou de partes dele) com estudantes da educação básica. Além disso,

SUMÁRIO

várias das passagens lembram as fábulas, com animais falantes e com ensinamentos que são aprendidos pelas crianças, ainda que, no geral, aqui, Mary Poppins sempre acabe deixando os pequenos com dúvida de que tenham vivenciado realmente uma experiência mágica.

Acrescenta-se, ainda, que a referência mitológica de várias passagens é bastante nítida, tanto que María Tausiet (2018) publicou um trabalho intitulado *Mary Poppins: magia, leyenda, mito*, ainda sem edição em língua portuguesa, que busca explorar as bases mitológicas que constituem a personagem. No entanto, algumas menções à mitologia, especialmente a grega são fáceis de serem percebidas: Os títulos do primeiro e do último capítulos, por exemplo, se referem a personificação de dois importantes ventos da mitologia grega: Euro, o vento Leste (ou Sudeste, para alguns tradutores), que cria tempestades e Zéfiro, o vento suave e calmo do Oeste (KURY, 2003); (BULFINCH, 2015). Outro capítulo evidente em suas raízes mitológicas é o *Compras de Natal*, em que as crianças, juntamente com a protagonista, se encontram com Maia, uma das sete Plêiades; no entanto, a partir de uma leitura mais aprofundada é possível extrair outras correlações dessas narrativas ancestrais presentes no livro de P. L. Travers.

No primeiro capítulo, Mary Poppins é trazida pelo vento, como acontece em algumas narrativas gregas, e promete ficar até o vento mudar. Uma das temáticas centrais da obra aparece já nesse capítulo: o medo do abandono, afinal as crianças sentem a ausência dos pais e até da babá Katie Nana, que acaba de os deixar. Logo, nessa parte é possível explorar a relação de finitude de todas as coisas, sendo que a mudança dos ventos que trarão e levarão a nova babá embora simboliza a mudança das estações da vida e o amadurecimento dos pequenos que, se não perdem o medo de ficarem sozinhos, ao menos aprendem a lidar com a inerente solidão que habita no ser humano.

Tanto Bettelheim (1980) quanto Corso e Corso (2006), ao falarem da importância dos contos de fadas no desenvolvimento de ques-

SUMÁRIO

tões psíquicas e emocionais, mostram que o abandono sempre ronda essas histórias, uma vez que a possibilidade de ficar desamparada e sozinha no mundo é o maior medo da criança, assim, Mary Poppins auxilia os pequenos a lidarem com o temor e a ansiedade excruciante de se sentirem abandonados (BETTELHEIM, 1980).

A questão da transitoriedade da vida aparece, ainda, no capítulo nono em que os pequenos gêmeos John e Barbara prometem a um Estorninho que não esquecer de como falar com os pássaros, mas ao final dessa história balbuciam sílabas de forma incompreensível, sem que a ave consiga interagir com eles. Essa passagem indica que as fases da vida levam e trazem coisas boas e que, portanto, é preciso aproveitá-las oportunamente sob pena de perder o momento e a experiência, afinal, não é possível evitar a ação do tempo.

Essa mesma temática da passagem ininterrupta e incontrolável do tempo é reforçada no último capítulo quando Mary Poppins vai embora. Nesse capítulo, a título de exemplo, é possível destacar dois trechos nos quais essa ideia fica evidenciada, sendo que o primeiro é: "o relógio prosseguiu em seu solene tique-taque" (POPPINS, 2018, p. 217). Já o segundo está na fala da mãe: "em um minuto está aqui e, no outro, já se foi" (POPPINS, 2018, p. 217), numa nítida referência à morte que chega sem qualquer aviso e que atinge a todos.

Além disso, há, sem dúvida, a questão do abandono, já que Mary Poppins também parte, no entanto, diferentemente da babá anterior, ela ensina que tudo dura o tempo que deve durar e, ainda, que há sempre muitas maneiras de lidar com a mesma situação. Nesse sentido, talvez a bússola deixada para Michael seja símbolo dessa capacidade que temos de mudar de direção, de encontrar novos rumos para nossas vidas, independente do que aconteça. Já o retrato de Mary Poppins e o bilhete dela deixado para Jane, que se encerra com *au revoir* (até a vista) indicam a força mágica da esperança associada ao conhecimento adquirido em bases sólidas, tanto no campo do real quanto no do imaginário, afinal, Poppins conecta os dois.

Retornando à perspectiva dos ventos gregos, poderíamos compreender que Mary Poppins é trazida pelos ventos da tempestade e parte deixando uma incompreensível calma no espírito daquelas crianças. Obviamente eles sofrem com a sua partida, mas, primeiramente ela lhes ofereceu um mundo individual e íntimo no qual tudo pode acontecer, um mundo de sonhos e imaginação e, além disso, a babá mágica lhes deixa a esperança e essa talvez seja um dos grandes tesouros do ser humano, apesar de todas as intempéries que sempre surgem ao longo do caminho.

Questões de perdas, de abandono e de morte são comuns na vida da grande maioria das crianças e dos adolescentes, logo a leitura dos capítulos, a discussão e compartilhamento de experiências auxilia no desenvolvimento dos estudantes, uma vez que eles podem encontrar espaço para levantar questionamentos e descobrir diferentes perspectivas acerca de problemas comuns que afligem todas as pessoas.

Foucambert (2002, p. 28) diz que: “a criança inventa um saber ler que nunca existiu, o dela mesma”; logo, o ato de ler e o ato de viver estão intrinsecamente relacionados haja vista que a própria vida é assim, uma constante invenção do inédito, afinal cada vida é única a partir de inúmeros fatores biológicos e socioculturais, e, por isso, não pode ser repetida. Desse modo, é preciso aprender a lidar com os ganhos e perdas, com a transitoriedade das fases da vida, das pessoas e das coisas, já que a vida é mutável e mágica, como Mary Poppins deixa bastante evidente àquelas crianças e, por que não, aos leitores.

MARY POPPINS E A ARTE DO ENCANTAMENTO

No segundo capítulo do livro, *Dia de folga*, Mary Poppins encontra Bert, o Rapaz dos Fósforos, e eles fazem uma viagem por uma pintura feita de giz, com direito a andar no Carrossel, tomar chá e comer

SUMÁRIO

tortas de geleia de framboesa. No entanto, mais que a simplicidade do momento e a sutileza dos pequenos prazeres desfrutados pelos dois, há um trecho final bastante significativo. Nele, ao voltar para casa, a babá diz às crianças que esteve na Terra das Fadas e, imediatamente, Jane e Michael perguntam se Poppins viu a Cinderela e Robinson Crusoé. Após a resposta negativa, as crianças comentam:

> — Então como é que você pode ter estado lá? Com certeza não foi *na nossa* Terra das Fadas.
>
> Mary Poppins fungou, com ar superior.
>
> — Mas será que vocês não sabem — ela disse passivamente — que cada um de nós tem a própria Terra das Fadas? (POPINS, 2018, p. 44-45, grifo da autora).

Essa passagem sugere as faculdades imaginativas humanas, esse poder e essa necessidade tão peculiares que possibilitou a nossa evolução enquanto espécie. A capacidade de imaginar e de fantasiar, tão patentes nas crianças nos acompanham a vida toda, mas precisam ser exploradas e amplificadas ainda na infância a fim de potencializar o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, a leitura e a literatura têm papel intransferível e incomparável, uma vez que estimulam a mente de maneira exclusiva e singular levando-nos a saciar e alargar nossas competências de fantasiar e sonhar (CANDIDO, 2011); (LLOSA, 2016). E é essa capacidade ímpar da literatura que, de acordo com Candido (2011), atua em nossa psique, impulsionando-nos no processo de humanização e, portanto, ela é indispensável para que possamos desenvolver nossa quota de compreensão, de respeito, de senso de colaboração e de empatia para com o outro, aprendendo e desfrutando da beleza e dos encantamentos das singularidades de nossa espécie.

Todorov (2009) diz que a literatura nos estimula a ampliar as maneiras de perceber e interagir com o universo que nos rodeia, logo ela ajuda a criar o nosso mundo particular, a nossa própria Terra das Fadas, como bem disse a babá. Sendo que esse mundo imaginário

SUMÁRIO

próprio se expande para a "vida real", afinal são as nossas perspectivas, nossos pontos de vida que definem nossas escolhas cotidianas. Desse modo, Mary Poppins ensina não só que a fantasia é algo íntimo do sonhador, mas que ela *definirá o próprio sonhador*.

Essa singularidade do indivíduo aparece também no primeiro capítulo quando ela distribui colheradas de remédio para as crianças. No entanto, cada uma delas recebe um líquido diferente, indicando que, assim como na literatura, a recepção se modifica diante de diferentes olhares, gerando novas formas, novos sentidos e novos caminhos.

Paralelo a isso, há dois capítulos que questionam a realidade e a verdade diante dos olhos do observador; são eles: *Gás do riso e A mulher pássaro*. No primeiro, enquanto voltam para casa, após terem flutuado e rido divertidamente com o tio Peruca, Jane e Michael comentam o corrido animadamente. Mary Poppins os repreende dizendo que aquilo nunca existiu, então as crianças se perguntam se o que é real é o que ela diz ou o que eles viram. O segundo trata de uma história inventada por Jane e contada para Michael. Ao final, o menino suspira de felicidade e se pergunta se tudo aquilo era real, ao que a babá responde com um categórico não.

Nesses capítulos ficam implícitos a maleabilidade do que é considerado real ou verdadeiro. Mary Poppins parece agir sempre no sentido de proporcionar aos pequenos uma dupla experiência, a da magia e do encantamento na qual tudo é possível e a da vida banal e cotidiana em que nada de extraordinário existe. Nesse sentido, talvez a babá voadora impulsione os pequenos Banks e, também, os leitores a duvidar das próprias percepções e encontrar novas vias de interagir com o mundo e as pessoas, criando novas realidades, a realidade de suas próprias interpretações.

Além disso, as falas e o comportamento de Mary Poppins sugerem a dualidade na constituição dos seres, seja entre o mundo real

SUMÁRIO

e o imaginário, seja entre o circunspecto e o divertido ou, ainda, entre o ordeiro e cumpridor dos deveres e o transgressor. A babá mágica é exemplo de que é possível ser alguém inacreditável e fenomenal e, também, comum e trivial, dependendo do contexto ou da situação.

Ainda nessa mesma trilha interpretativa, o capítulo intitulado *A sra. Corry* apresenta o desenrolar de uma cena mágica que é vista pelas crianças através da janela de seu quarto. Eles veem Mary Poppins, a sra. Corry e suas duas filhas, Annie e Fannie, colando estrelas supostamente feitas de papel dourado no céu. Ao que Jane se pergunta: "O que eu quero saber [...] isto é: as estrelas são papel dourado ou é o papel dourado que é estrela?" (POPPINS, 2018, p. 150). Ou seja, novamente surge a dúvida do que é real e do que é imaginação, dúvida essa impulsionada por aquilo que olhos veem em contraste com aquilo que se aprendeu até então. Logo, um costumeiro papel dourado que é usado para embrulhar bolo de gengibre surpreende iluminando e ornando a noite, da mesmas forma que uma babá carregando um guarda-chuva e uma mala feita de tapete é capaz de revelar um mundo mágico escondido nas coisas mais comuns e, talvez ainda, que tinta e papel nos faça sonhar.

O mesmo certamente acontece com a leitura literária, afinal, de acordo com Llosa (2016), as ficções literárias são reveladoras e compartilham convenções e uma construção de mundo com o leitor (COLOMER, 2003, p. 96), desse modo, primeiramente, a experiência de interação com o livro é única e, além disso, podem surgir de maneiras variadas, afinal, as pessoas têm expectativas, preferências e repertórios e interesses de leitura variados e é por isso que algumas narrativas existem de forma tão especial como se tivesse sido feitas especialmente para determinados leitores, tamanha é a identificação com a ficção, como explica Graça Paulino (2000). Assim, faz-se necessário experimentar livremente a leitura, de forma que o leitor possa despertar a curiosidade e, assim, estabelecer uma relação duradoura

como o mundo do livro (PENNAC, 1998), a partir, metaforicamente, da descoberta de que papel dourado pode ser estrela.

Por fim, o capítulo *A vaca dançante* evidencia a busca pelo prazer e pela felicidade experimentada. O animal dessa narrativa, devido a um acidente, tem uma estrela presa em seu chifre. Tal estrela faz com o que ela dance sem parar, assim ela deixa sua vida comum e ordeira e experimenta uma nova existência: a de vaca dançarina. No entanto, ao experienciar essa outra vivência, a protagonista dessa história passa a não querer retornar para sua antiga vida e, então, vive uma constante busca a fim de reencontrar uma estrela que a faça dançar como antes. O mesmo acontece com a leitura, pois aqueles que experimentam o prazer de uma leitura que amplia seus horizontes, como nos ensina Aguiar e Bordini (1988), jamais voltarão ao estágio anterior, porque a leitura nos proporciona experiências, emoções, sensações e pensamentos que nos transformam em seres novos. Numa alegoria com a vaca dançarina, nos transformamos em eternos viajantes à procura de outra estrela que torne a reproduzir em nós o prazer e a fruição uma vez provados.

Desse modo, essas narrativas nos levam a duvidar de nossas percepções iniciais, encontrar novas tessituras de sentido para o mundo que nos cerca, haja vista que o leitor projeta algo de sua individualidade na construção de sentidos do texto enquanto tenta descobrir-se no outro (COENGA, 2010). Assim, nas ficções, aprendemos que nós somos capazes de criar nossa própria realidade, uma realidade onde é possível experimentar diversas versões de si, bem como buscar diferentes formas de prazer e, também, de uma felicidade que preencha as nossas necessidades pessoais. Portanto, nesse caminho, a leitura literária tem muito a contribuir, primeiramente porque estimula a imaginação e, depois, porque, como mencionado, incita-nos a sermos outros, transformados nas linhas das ficções que, de acordo com Llosa (2016), nos ajudam a viver melhor, pois nos fornecem a possibilidade de viver várias vidas, inúmeras vezes, introduzindo-nos no mundo (PETIT, 2013).

MARY POPPINS E A COMUNHÃO UNIVERSAL

Nos capítulos *O Andrew da srta. Lark, Uma terça-feira ruim e Lua cheia* a perspectiva é a de interação com o outro. No primeiro, o cachorro aparentemente esnobe e de fino pedigree da srta. Lark mostra que, na verdade, queria conviver e, também, ser um cachorro vira-latas. Logo, ficam evidenciadas as questões de interioridade e exterioridade, bem como o respeito a diversidade e o combate ao preconceito, ao racismo e toda a forma de exclusão e não aceitação do diferente.

Mary Poppins parece sempre preocupada com a aparência e, ao mesmo tempo, está sempre ensinando a duvidar dela, afinal, nada é o que parece ser e tudo é capaz de surpreender perante um olhar apurado. Assim, ela nos ensina que as coisas, mas, de modo especial, o ser humano, é surpreendente porque esconde dentro de si um universo praticamente inacessível ao outro e, além disso, porque é essencialmente heterogêneo, portanto, apartado de padrões e formas pré-estabelecidas de ser. Assim, nossa maior riqueza é nossa faculdade de sermos únicos e, ao mesmo tempo, múltiplos, algo que deveria ser aprendido desde cedo a fim de que o outro, o diferente, seja visto não com incômodo ou com desprezo, mas que seja entendido como força, como um tesouro que funda as bases que moldam aquilo que chamamos de “eu”.

Em *Uma terça-feira ruim*, Michael aparece com um comportamento muito malcriado e fazendo todo o tipo de traquinagem, no entanto, ele acaba aprendendo a partir dos próprios erros, o que mostra que, apesar de momentos ruins, o ser humano tem capacidade de autotransformação e por isso pode, por meio da percepção de suas atitudes inadequadas, encontrar novos caminhos de convivência em sociedade. Nesse episódio, Mary Poppins, ainda, reforça a necessidade de respeitar a privacidade do outro e o seu direito individual, assim, poderíamos dizer que ela ensina com exemplos, com um carinho, mas

SUMÁRIO

com regras e postura firmes, o que leva Michael a se arrepender de seu mau comportamento, mesmo que não diga ou que não tenha plena consciência disso, afinal, a atitude do menino, no final desse capítulo mostra que ele percebe que estava errado.

Nesse sentido, é possível considerar que somos resultado de nossas interações com o mundo, afinal, somos capazes de supor que se Michael tivesse encontrado o mesmo tipo de resposta para seu mau comportamento, ou seja, uma resposta rude ou, quem sabe, violenta, ele, muito provavelmente, tornaria a replicar aquele tipo de atitude. É nesse viés que Candido (2011) diz que não somos corrompidos e nem edificados em nosso contato com a literatura, haja vista que o ser humano é uma inesgotável em sua complexidade e, também, em sua contrariedade. Logo, relacionando esse pensamento ao texto, podemos concluir que não somos essencialmente "bons" ou "maus", temos atitudes boas e más para com o nosso semelhante e para com os demais seres do mundo. E isso é fundamentalmente humano, já que estamos a todo instante aprendendo a conviver em harmonia.

No capítulo *Lua cheia,* é nítida a ideia de que animais, plantas, pedras, estrelas e seres humanos fazem parte de uma mesma comunidade global, de um ecossistema no qual tudo e todos estão, de alguma forma, interligados. Obviamente a palavra sustentabilidade, ecologia e termos correlatos da nossa época não aparecem no texto, mas podem ser muito bem explorados, pois Jane e Michael acompanham uma cena peculiar no zoológico, na qual os seres humanos é que ocupam o lugar dos animais. A estranheza e o desconforto das crianças são fáceis de serem percebidos na narrativa e abrem portas para discussões e debates em várias vertentes. Dentre eles, a retirada de animais silvestres de seus habitats naturais, os maus tratos, a exploração para o trabalho, transporte ou vestimenta e, ainda, a alimentação de produtos derivados de animais. Ou seja, todas temáticas bastante delicadas, das quais, especialmente a questão de consumo vem ganhando cada vez mais força nos últimos anos.

SUMÁRIO

De uma forma ou de outra, esses três capítulos parecem discutir o ser humano e seu lugar no mundo, um lugar de aprendizado e uma busca constante por consertar-se e aprender a respeitar todas as formas de vidas, afinal é a multiplicidade da vida que a torna possível, pois somos transpassados e sustentados por teias, biológicas, sociais, culturais, etc. Desse modo, aprender a reconhecer e a valorizar as diferenças talvez seja uma discussão que não perca a validade jamais, assim, o aparentemente inocente de P. L. Travers movimenta a capacidade de fantasiar do leitor e, ao mesmo tempo, contribui com sua autoformação e o seu autoconhecimento impulsionando-o a lidar com questões bastante caras ao ser humano de ontem, de hoje e, certamente, de amanhã.

Talvez seja possível ampliar essa noção de respeito, de compartilhamento e de comunhão entre os seres no capítulo *Compras de Natal*. Nele, Mary Poppins dá suas luvas mais belas e apreciadas para Maia, uma jovem estrela em forma de menina. O gesto da babá, mais do que um simples presente de Natal, sugere a ideia de desapego e de felicidade na satisfação do outro, nos olhares e nos sorrisos que se encontram e se compreendem, como menciona o texto. Talvez Maia precisasse realmente das luvas devido ao frio, mas ela precisava muito mais do carinho e do abraço, demonstrando que a verdadeira solidariedade se dá na comunhão de sentimentos pelo outro, na genuína empatia e na compreensão de que “somos todos um só, um só” (POPPINS, 2018, p. 191), nos constituímos na diferença e na diversidade e estamos indissociavelmente conectados.

CONSIDERAÇÕES

Mary Poppins é sem dúvida um livro que encanta nos pequenos detalhes e que fisga o leitor por meio da curiosidade imaginativa, pois tentamos descobrir qual será o novo evento extraordinário que os

SUMÁRIO

pequenos Banks presenciarão. Os leitores muito possivelmente preencham aquele pequeno espaço mágico guardado de suas infâncias, o mesmo espaço de onde brotam os sonhos muito mais estranhos e muito mais sem sentido dos adultos. É por isso que essa obra tem e terá lugar na literatura, afinal, ela não só suscita temáticas imprescindíveis e sempre em voga nas interações, mas consegue fazer isso em meio às fungadas e os mistérios de uma babá tão peculiar.

Nesse sentido, acreditamos que os episódios envolvendo Mary Poppins, Jane, Michael, John e Barbara geram identificação com leitores de várias idades devido ao texto de linguagem acessível, poético, divertido e rápido. Além disso, os capítulos curtos e fechados em si facilitam o trabalho da narrativa em sala de aula, já que ela pode ser lida para os estudantes, discutida e comentada, instigando que os alunos procurem o livro de forma autônoma e façam suas próprias incursões. Logo, é um tipo de leitura capaz de mobilizar o leitor a partir de situações banais do cotidiano que se transformam em experiências singulares de aprendizado por meio da imaginação.

Neste trabalho abordamos de maneira mais evidente alguns dos aspectos e de temáticas passíveis de serem discutidas com públicos variados da educação básica e, além disso, fizemos alguns apontamentos sobre a importância da leitura literária no desenvolvimento do indivíduo e como narrativas como *Mary Poppins* pode contribuir na formação de leitores. No entanto, o texto de P. L. Travers é fértil e esconde camadas interpretativas que podem ser observadas a partir de diferentes teorias e, portanto, pode ser ricamente explorado de inúmeras formas, mas, especialmente, para nos lembrar que a vida é mágica, ainda que séria.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise nos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BULFINCH, Thomas. **O livro da mitologia:** a idade da fábula. São Paulo: Martin Claret, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COENGA, Rosemar. **Literatura e letramento literário:** diálogo. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mario. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KURY, Mário da Gama. **Dicionário de mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LLOSA, Mario Vargas. **La verdad de las mentiras**. Livro digital. Alfaguara, 2016.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida *et. al*. (Orgs.). **No fim do século:** a diversidade do jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2013.

TAUSIET, María. **Mary Poppins: magia, leyenda, mito**. Madrid: Abada Editores, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009

TRAVERS, P. L. **Mary Poppins**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

SUMÁRIO

7

Alexandre Mariotto Botton

Ouvir e contar, ler e recontar: reflexões sobre o reconto na sala de aula

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.157-169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Este ensaio um tanto quanto fragmentário tem por intento refletir acerca do itinerário do reconto desde, por assim dizer, sua origem no contador de histórias que o fazia a partir do muito ouvir, passando por pelo escritor recontista e chegando na sala de aula, numa prática cada vez mais comum que o percebe como um momento importante na formação do leitor literário.

Por se tratar de um texto reflexivo, embora reflita sobre uma prática, exte ensaio não sugere qualquer método a partir do qual o reconto possa ser aplicado como um recurso didático. Todavia, sua intenção é, por assim dizer, bem mais modesta na medida em que se detém a apresentar elementos reflexivos, embasados sobretudo nas teorias de Walter Benjamin, que sirvam de partida ou provocação acerca da prática do reconto como algo que se projeta para além da instrumentalização do texto literário ao fundir em uma experiência comum a leitura e a escrita, tal como para Benjamin o ouvir se confunde com o contar.

OUVIR E CONTAR

Nas narrativas da tradição popular, lendas, contos de fadas, histórias de assombração, parábolas e tantas outras modalidades, não faz sentido distinguir entre o conto e o reconto, o processo de contar e recontar estão intimamente relacionados. Quem conta uma história – ou aqueles que contavam – o faz ao mesmo tempo a partir de si, de sua experiência de vida, e de sua experiência enquanto ouvinte, imaginador e contador de histórias. Ou seja, quando nos referimos aos narradores da tradição oral, mesmo que de um passado talvez não tão distante, melhor chamá-los contadores, pois é isso o que fazem. Por

mais que não sejam eles autores – muitas vezes as histórias que nos contam são mesmo imemoriais – são eles a contar a partir do que experimentam. Seu experimentar não pode ser dissociado da experiência de vida que os forma como pessoa e contador, daí que o ouvir, o contar e o recontar se confundem com o fazer cotidiano, naquilo que, usando de forma livre uma expressão benjaminiana, podemos denominar de experiência viva. É justamente nestes termos que Walter Benjamin, em seu ensaio sobre Nikolai Leskov refere-se àquele que narra. O verbo utilizado por Benjamin é o *erzählen* conforme nota dos editores da mais recente tradução do ensaio "Der erzählen. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows", que passou a ser traduzido por "O Contador de história: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov" por Patrícia Lavelle no livro *Walter Benjamin: A arte de contar histórias*. A tradução anterior, de 1985, foi feita por Sergio Rouanet e leva o título de "O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". Embora as duas traduções sejam muito bem elaboradas, para este trabalho interessa ressaltar a opção de Patrícia Lavelle de traduzir erzählen por *contador* de histórias. O termo tem a mesma raiz do verbo *zählen*, que significa contar no sentido de fazer conta, de modo que o substantivo *Zählen* refere-se ao profissional da contabilidade. O verbo *erzählen*, por sua vez, é o contar com palavras, ou seja, narrar, como primeira opção de tradução. No entanto a opção de Lavelle é interessante na medida em que endossa a tese que perpassa a o ensaio benjaminiano: a tese de que a narrativa, ou a ação de contar histórias, está intimamente ligada ao modo de vida no qual se insere, de forma que não se afasta nem mesmo do ato de contar com números.

Por outro lado, quando pensamos no contador contemporâneo, ou seja, no escritor que refrata narrativas da tradição oral para a materialidade do livro, convém pensar quem sabe nomeá-lo reconquista. Primeiro, porque ele não está, como os narradores da tradição oral, imerso na experiência viva da transmissão das narrativas. Segundo, por mais que o recontista tenha ouvido várias vezes a história que ago-

SUMÁRIO

ra se encarrega de passar para o papel, e por mais que a narrativa recontada faça parte de sua memória, de sua vivência - sobretudo na infância - se comparada à experiência viva do narrador tradicional, esta que o recontista rememora é sempre algo fragmentada, distante do *aqui e agora* de sua existência. Daí que o recontista é, em certo sentido, alguém que rememoram aquilo que um dia foi ouvido e elabora histórias pensando talvez em seu público alvo, a criança e o adolescente por exemplo, mas também os pais e a escola.

De qualquer modo, o contador de histórias é algo distante embora sua presença se faça sentir fortemente no reconto. Vale lembrar o que escreveu Walter Benjamin no primeiro parágrafo do seu famoso ensaio "O Contador de histórias", depois de afirmar que o contador de histórias não está mais entre nós em sua eficácia viva.

> Apresentar um Leskov como contador não significa trazê-lo para mais perto de nós, mas aumentar a distância que os separa dele. Se o considerarmos com um certo distanciamento, os traços grandes e simples que caracterizam o contador nele ganham relevo. Melhor dizendo, aparecem tal como um rosto humano ou um corpo de animal podem aparecer num rochedo para alguém que os examine a uma boa distância e do ponto de vista adequado. Essa distância e este ponto de vista são impostos por uma experiência que fazemos quase diariamente. Ela nos diz que a arte de contar histórias se aproxima de seu fim (BENJAMIN, 2018, p.20).

A insistência de Benjamin em considerar a distância entre Leskov, e por extensão, do contador de histórias merece uma análise bem mais profunda da que se fará aqui. Mesmo assim, é interessante notar que ao considerar a distância que separa o contador de história do nosso modo de vida e consequentemente da nossa própria capacidade de contar histórias não nos impede de reconhecê-lo. Aliás, Benjamin sugere claramente que o façamos quando diz que podemos reconhecer seus braços como quem reconhece um rosto humano no Rochedo. Não temos, então, a imagem exata, fotográfica, do narrador.

SUMÁRIO

E mesmo se a tivéssemos ela não significaria ou não remeteria a experiência viva do contador, contudo a imagem vista, ou melhor de codificada, nos traços no relevo de um Rochedo põe em ação nossa capacidade rememorar ativa e, portanto, junto com ela nossa capacidade de revisitar o passado passar como que através de seus fragmentos estes sim muito vivos na memória do recontista e que podem, quando bem contados, causar um efeito de experiência no leitor.

A decadência destas figuras emblemáticas é sintomática do definhamento de um modelo de vida fundado na coletividade, na pratica do trabalho manual e na partilha de experiências de vida e trabalho. Daí vem o fio do tecido do conto na tradição oral, do conjunto indissociável de experiências de vida e da elaboração de histórias contadas a partir desse meio.

O que Benjamin entendia como sabedoria, bem como sua relevância no cotidiano das pessoas, resultava justamente do acúmulo e da transmissão, ou do fluxo de experiências de vida, e é isso que dava substância para a ação de contar histórias num tempo que já não é o nosso. Tais narrativas, em sua origem,

> supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho; continuidade e temporalidade das sociedades "artesanais" diz Benjamin em "O Narrador", em oposição ao tempo deslocado e entrecortado no capitalismo moderno." (GAGNEBIN, 1999, p. 53)

A arte do conto tradicional pressupõe ao mesmo tempo a paciência do artífice que lentamente tece suas histórias e a troca de experiências e saberes vividos. Por outro lado, ela também aguça a atenção e a imaginação do leitor/ouvinte, de forma que o exercício da audição, faz parte do processo de experiência da própria narrativa.

O desenvolvimento vertiginoso do capitalismo na modernidade simultaneamente fomenta a industrialização das atividades produtivas anteriormente desempenhadas de maneira artesanal, instrumen-

SUMÁRIO

taliza a produção e a circulação do saber anteriormente vinculado ao conto tradicional, agora transformado em informação. Algo análogo acontece com a arte – não apenas a arte de narrar -, pois ela também se converte em objeto da produção seriada, rica de fórmulas e pobre de experiências renováveis. O narrador, nas acepções de Adorno e Benjamin era simultaneamente alguém dotado de sabedoria, tecida na experiência viva acumulada ao longo de sua existência, e o responsável pela recepção e transmissão do saber edificado na tradição. É, pois, neste ambiente que Adorno formula a premissa de seu ensaio sobre o narrador no romance contemporâneo e sua taxativa afirmação de que é impossível narrar na atualidade. Assim, ele afirma: "O que se desintegrou foi a identidade da experiência, a vida articulada e em si mesma contínua, que só a postura do narrador permite" (ADORNO, 2003, p.56). O problema da narrativa na era da reprodutibilidade técnica, é que facilmente ela acaba reproduzindo apenas a aparência da realidade, isto é, a falsa organicidade de um mundo amplamente mediado por relações de produção e consumo, mas pobre em experiências comunicáveis.

Em um ensaio menos conhecido, intitulado "experiência e pobreza" Benjamin refere-se a uma fábula de Esopo que conta a história de um pai moribundo. No leito de morte, ele pede para que seus dois filhos se aproximem, pois tem um segredo para lhes transmitir. Então, o pai revela que em algum lugar de suas vinhas há um tesouro escondido, e esse tesou é tudo o que o pai poderá deixar de herança. No decorrer do ano, os filhos cavam toda a extensão do vinhedo, mas não encontram nem um níquel do tesouro prometido. No entanto, naquele ano, por efeito da terra revolvida, os vinhedos produziram em abundância. Neste ponto da história, fica claro que o tesouro, toda herança que o pai acumulou em vida, é o trabalho, a arte de lidar como a terra, o cultivo da vinha. Não é – e esse detalhe é importante – um trabalho técnico, mecânico, mas o labor orgânico, que pressupõe uma familiaridade muito grande com a terra e não apenas uma rela-

SUMÁRIO

ção de dominação. Mas, para mergulhar um pouco mais na história, cabe perguntar: por que o pai moribundo escolheu repassar toda sua experiência, seu único tesouro, através de forma tão indireta, usando uma analogia? Por que não explicar diretamente aos filhos o modo de trabalhar a terra para que ela produza em abundância? Eis uma questão que não tem a ver com o apenas com o conteúdo da história de Esopo recontada por Bemjamin, pois ela requer que se explore a relação entre e forma estética e o conteúdo do conto, porque no fundo é justamente a intersecção destes, melhor dizendo o conteúdo sedimentado esteticamente - para citar indiretamente a *Teoria Estética* de Theodor Adorno - o que faz do conto tradicional uma fonte inesgotável para o reconto na literatura infantojuvenil contemporânea.

Na Juventude, Benjamin nutriu um forte estranhamento com aquilo que os mais velhos chamavam de experiência. Mais precisamente, como a forma como o adulto utilizava da experiência de vida para se impor aos mais jovens. A experiência funcionava, então, para Benjamin como uma máscara que os adultos usavam para impor sua autoridade. Tratava-se, na verdade, apenas de uma simulação de experiência, de uma projeção do que seria uma experiência autêntica. Todos os textos que abordam o conceito de experiência, o fazem sobre a perspectiva da troca de saberes e histórias. Ou seja, a experiência em Benjamin não tem a ver com a quantidade de informações, ou de instruções, acumuladas por uma pessoa no decorrer de sua existência, mas com a troca de saberes, sua elaboração e a experimentação desses saberes no decorrer da vida. Ou seja, algo muito mais dinâmico do que o simples acúmulo de conhecimento e da informação: experimentar é algo indissociável do fazer humano.

Dada a organicidade da experiência, seu fulcro num modo de vida que não é mais o nosso, cabe uma pergunta desafiadora: o que resta para o reconto? Nesse sentido, remeto ao que foi dito no anteriormente sobre a importância do reconto. A organicidade da história mergulhada e emergida da vida do contador talvez não

SUMÁRIO

seja mais praticável, o que não significa que o conto tradicional não encontre lugar em nosso meio. É aí que entra a figura do recontista, e o reconto ganha evidência na literatura moderna e contemporânea. O reconto uma ponte entre a experiência há muito sedimentada na memória de um povo e novas formas estéticas, sobretudo ligadas a pratica da escrita, da elaboração do livro.

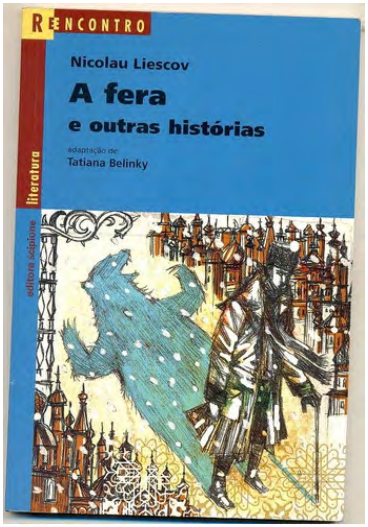
LER E RECONTAR

Recontar é contar novamente, respeitando a essência da história, alterando, suprimindo ou adicionado detalhes, mantendo uma boa estrutura do conjunto da narrativa. Essa definição um tanto quanto óbvia adquire contornos mais complexos quando a pensamos a partir da prática do reconto. Num primeiro momento, convém pensar no escritor de recontos. Embora somente em 2001 o gênero tenha passado a fazer parte da premiação da Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ), a arte de escrever recontos para o público infantil e juvenil existe, no Brasil, ao menos desde o início do século XX quando Monteiro Lobato lançou livros como *O Saci, Fábulas e Peter Pan*. Desde então, muitos escritores e escritoras, tais como Ana Maria Machado e Tatiana Belinky, se aventuraram no lusco-fusco caminho do reconto. No entanto quando analisamos de perto o gênero reconto podemos reconhecer várias obras que talvez ficasse mais bem definidas como adaptação. Na verdade, adaptação e reconto são gêneros limítrofes. Basta comparar obras como *Robinson Crusoé* de Monteiro Lobato e *A Fera e outras histórias* de Tatiana Belinky. Publicado pela editora Scipione na série "Reencontro", *A Fera* reconta um conto homônimo de Nikolai Leskov. Embora a capa do livro destaque o nome de Leskov e denomine a história narrada por Belinky como adaptação, um padrão adotado pela editora, talvez seja mais preciso trata-lo como uma obra de reconto. O reconto que dá título ao livro não sofre, sobretudo em

SUMÁRIO

seu conteúdo, mudanças significativas em relação ao conto de Leskov, comparando-se a tradução feita por Noé Oliveira Policarpo Polli para o volume *Homens interessantes e outras histórias* publicado pela editora 34. A maior diferença entre uma publicação e a outra está na maneira de contar. Belinky não está preocupada em recriar em língua estrangeira uma história inicialmente publicada em Russo. Grosso modo, a narradora Tatiana Belinky impinge sua voz ao recontar o conto de Leskov e, ao fazê-lo, redimensiona o enredo ao público juvenil.

Figura 1 - capa do livro *A Fera e outras histórias* de Tatiana Belinky.



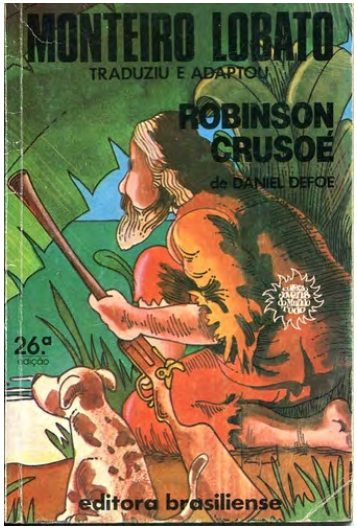
Fonte: Google imagens.

No *Robinson Crusoé* de Monteiro Lobato ocorre algo diferente. As modificações empreendidas por Lobato são bem mais profundas, a começar pela drástica redução no volume do enredo. O *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe pode parecer um romance de aventura, à primeira vista, não obstante o desenvolvimento da narrativa muitas vezes dê mais ênfase à descrição, às reflexões, medos e incertezas de Crusoé do que a ação propriamente dita. Em Defoe a voz do náufrago é

SUMÁRIO

proeminente, o que confere ao livro passagens lentas e que requerem atenção demorada do leitor. Na adaptação feita por Lobato, a história ganha fortes matizes de aventura e, é claro, as marcas do narrador lobatiano. Tais observações nos fazem crer que o *Crusoé* de Lobato está bem mais alinhado à proposta da adaptação. Mesmo em uma análise extremamente preliminar como esta, pode-se dizer que o parentesco entre reconto e adaptação é muito grande, mas o limiar entre os dois deve ser pensado, por mais tênue que o seja.

Figura 2 - capa do livro Robinson Crusoé de Monteiro Lobato.



Fonte: Google imagens.

Exposta, ainda que muito brevemente, a figura do escritor de recontos, convém lembrar outra situação familiar ao reconto, a saber, sua prática na sala de aula. Neste caso, não se trata especificamente de trabalhar com narrativas de recontos, mas sim a formação do leitor literário a partir da prática do reconto, o que pode ser pensado a partir de duas possibilidades. A primeira, e sem dúvida a menos condizente com o espírito do reconto, é sua utilização técnica. Nesta perspectiva

SUMÁRIO

o temo "prática" é sinônimo de método, no caso, para trabalhar as habilidades ligadas à escrita em sentido lato, por exemplo. A segunda possibilidade assume um ponto de vista bem mais abrangente, segundo o qual recontar é mais uma arte do que uma técnica. Ou seja, em seu aspecto mais artístico – o que não exclui a técnica como um momento necessário – o reconto requer, ao ser oferecido como prática, uma relação muito estreita do aluno/praticante com a leitura literária. Assim como o contador, muito bem estudado por Benjamin em seu "O Contador de histórias", emerge do ouvinte atento, o recontista se constrói à base de atentas e demoradas jornadas de leitura.

> A imagem espiritual dessa esfera artesanal da qual provém o contador nunca foi descrita de modo mais significativo do que por Paul Valéry. Ao falar de coisas perfeitas da natureza, perolas imaculadas, vinhos maduros e profundos, de criaturas verdadeiramente completas, ele reconhece nelas a valiosa obra de uma longa cadeia de causas sucessivas e semelhantes (BENJAMIN, 2018, p. 34).

Não por acaso, ao exaltar Paul Valéry, Walter Benjamin associa a prática do reconto às cadeias de causas que tem por escopo a sucessão e a semelhança em vez de vez de pensar, como ocorre comumente na filosofia, em termos de relações de causa e efeito. Assim, o processo de elaboração do pensamento que se faz ao contar e recontar trabalha simultaneamente com as habilidades da imaginação e do raciocínio sem a hierarquia deste sobre aquela, que a técnica costuma impor à relação entre os dois. É neste sentido que se pode reaviar a noção de experiência, muitas vezes difícil de compreender no texto benjaminiano, pois é ela que os fios do tecido tramado ente o ouvir e o contar, mas também entre o ler e o reescrever/recontar.

Seja como for, podemos associar a noção de experiência tal como esta foi explorada por Benjamin, com o que se convencionou chamar de reconto. Não seria nenhum exagero afirmar, ainda que anacronicamente, que Leskov foi um mestre do reconto, pois as histórias citadas por Benjamin no ensaio "O Contador de histórias", hoje pu-

SUMÁRIO

blicadas em boa tradução para língua portuguesa, resultam de um grande conhecimento de histórias populares russas, ou de rituais da igreja ortodoxa russa como o ritual do " espanta diabo", que Leskov "eternizou" na forma de um conto. A questão é que o reconto exige do narrador algumas habilidades, às vezes bastante sutis. É lógico que ao criar uma história o escritor representa, imita, se inspira em outras obras, mas, enquanto autor, a princípio o escritor possui uma liberdade muito maior do que o recontista. É ele quem inventa história e se arrisca a produzir uma grande obra, ou uma tremenda porcaria. Seja como for, o escritor é sempre mais autônomo, a princípio. O reconto exige de quem se aventura no gênero uma habilidade e uma sensibilidade capaz de ao mesmo tempo narrar algo que já foi contado e moldar a história de acordo com a sua própria experiência pessoal, sem romper com legado sedimentado no conto. O recontista tem em suas mãos um material muito precioso, um tesouro deixado pela tradição, uma herança valiosa, e é preciso muito cuidado para manipular esse artefato, de forma que ele possa adquirir nova forma estética sem ser descaracterizado. Daí resultam ao mesmo tempo o fascínio que ele nos causa e o labor que ele exige do contista ou recontista.

CONCLUSÃO

Apesar de Theodor Adorno nos alertar em seu "O Ensaio como forma" que o ensaio não termina de forma conclusiva, mas quando sente que chegou ao fim, cabem aqui algumas observações a título de remate. A primeira delas é que contar, recontar e adaptar histórias são práticas tão antigas e próximas umas das outras que é difícil estabelecer um limiar que as divide, embora ao nos debruçarmos sobre algumas produções literárias alguma "classificação" seja necessária. A segunda é que o contador benjaminiano está para ouvir assim como o recontista está para a leitura, pois embora a pratica da escuta

SUMÁRIO

e contação já não ocorram da forma como era possível numa época pré-capitalista, a leitura e a escrita literária urgem como espaço privilegiado para o pensamento imaginativo, ou estético, caso queiram. Ao passo que a terceira observação, mas não menos importante, nos diz que embora nada impeça que o reconto seja utilizado como instrumento didático, tal prática empobrece seu potencial o qual se faz sentir plenamente quando o reconto é elaborado como um tecido para o qual a leitura é a urdidura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

ADORNO, Theodor W. "Posição do narrador no romance contemporâneo" *In: Notas de literatura*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: editora 34, 2003a, p.55-63.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". *In. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. "O Contador de histórias: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov" *In. A Arte de contar histórias.* Trad. Patricia Lavelle. São Paulo, Hedra, 2018.

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoé*. Tradução e adaptação de Monteiro lobato. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. São Paulo: Imago, 1999.

LIESKOV. *A Fera e outas histórias*. Adaptação em português de Tatiana Belinky, São Paulo: Scipione, 1991.

SUMÁRIO

8

Marcos Gustavo Marcarnei Venâncio Gomes
Silvana Augusta Barbosa Carrijo

Quando se abrem as cortinas da escola: interfaces entre teatro / literatura / educação na formação do jovem leitor

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.170-196

LUCINHA – Então vamos começar logo a fazer coisas.

ZÉ – E a história da viagem? E a ideia da festa?

NITA – Vamos fazer tudo junto agora.

CHICO – Vamos rodar. Fazer as estrelas virar roda de cores.

ZÉ – fazer a roda da barraca virar um sol cheio de raios.

LUCINHA – Fazer o trabalho virar uma festa.

NITA – E sair contando para todo mundo as coisas boas que nós descobrimos. Como se fosse uma história.

JUCA – Uma história com luzes e cores.

CHICO – Com música e dança.

LUCINHA – Uma história de verdade e de faz de conta.

ZÉ – Com gente e com bonecos.

NITA – Uma história num teatro para todo mundo ver.

(Ana Maria Machado, 2013).

DE BILHETERIA E CAMARIM: PALAVRAS INICIAIS

Por meio do presente texto, teceremos reflexões acerca da escolarização da arte teatral em suas interfaces com a literatura e a Educação, de modo a promoverem a humanização pela arte, em especial, a humanização pela literatura (CANDIDO, 2004). Nessa perspectiva, propusemo-nos a explorar a importância de se trabalhar o teatro em escolas da Educação Básica com crianças e jovens, em específico as do Ensino Fundamental 2, tendo como fio condutor a revisão de literatura acerca desta temática, alguns aportes teórico-críticos sobre teatro, a análise de um texto dramático em específico, "No país dos Prequetés" (1984)[32], de Ana Maria Machado e, por meio de tal obra, refletir sobre a escolarização da literatura, sugerindo, por fim, possíveis práticas pedagógicas de mediação de leitura com o texto dramático supramencionado, em sala de aula.

32 A publicação original da obra data de 1984, mas, nos limites do presente trabalho, utilizaremos uma edição de 2013, da Editora Objetiva. Assim sendo, utilizaremos nos trechos que citarmos, a data de 2013.

SUMÁRIO

Esta pesquisa se iniciou pelo exercício de reflexão de práticas pedagógicas com textos dramáticos por nós promovidas durante os últimos quatro anos (2018, 2019, 2020 e 2021). Os contextos de ensino e aprendizado foram escolas particulares e centros culturais de Catalão e Região, nos quais pudemos conduzir incursões e experiências com ênfase no ensino e aprendizado de teatro e literatura. A partir da nossa formação no campo das Artes Dramáticas na Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, articulamos os saberes artísticos e culturais com a vivência acadêmica. No contexto de nossa Graduação[33] em Letras, o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -, no qual fomos bolsista, oportunizou aos discentes aportes teóricos e procedimentos didático-metodológicos que pudessem nortear nossa formação docente. Por meio do PIBID, desenvolvemos as experiências de trabalhar teatro e literatura em suas interfaces com a Educação Básica, mais especificamente, com alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nilda Margon Vaz, no município de Catalão - GO. Esta experiência prévia e o aprendizado dela decorrente justificam a nossa escolha de produzir um Trabalho de Conclusão de Curso a partir de um texto dramático potencialmente voltado a esse público, dissertando sobre possíveis procedimentos de leitura e exploração desse texto no trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura com o teatro.

A perspectiva teórico-analítica adotada neste projeto busca, primeiramente, enfatizar a relevância da prática teatral em sala de aula, uma vez que a importância da inserção do teatro e as benesses que se obtém com ele (enquanto texto dramático e enquanto espetáculo encenado) no âmbito escolar estão longe de se constituírem um consenso e de ganhar visibilidade:

33 As experiências mencionadas, quais sejam, promover práticas pedagógicas com textos dramáticos pelo período de 2018 a 2021, formar-se na Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna e ter sido bolsista do PIBID são experiências exclusivas do primeiro autor deste texto.

SUMÁRIO

> Com foco na arte dramática, buscamos respostas, caminhos, observações sobre sua inserção na escola e, para isso, tomamos o texto dramático como uma forma de ampliar o número de leitores de textos literários. Aqui se coloca uma questão importante: por que não se discute o texto dramático nos cursos de formação de professores, no caso, nos cursos de Letras, Pedagogia e, até mesmo, História? Por que é tão pouco trabalhado nas escolas? Ao problemática implica em uma possibilidade de mudança na forma de lidar com a dramaturgia para crianças e jovens, de abertura de espaço de discussão para um tratamento diferenciado dessa manifestação artística no contexto escolar (COENGA, 2019, p. 42-43).

Nessa perspectiva, considerando e asseverando os benefícios da formação de leitores e da formação humana por meio do teatro, pretendemos apontar como os textos dramáticos podem ser trabalhados no contexto escolar. Para tanto, elegemos como foco de análise do presente trabalho o já referido texto de Ana Maria Machado, pelo fato de ser um texto engendrado com maestria literária por uma autora cuja fortuna literária é chancelada pela crítica e por importantes instituições que conferem premiação literária, tal como o Prêmio Hans Christian Andersen, um dos mais relevantes e expressivos no universo da literatura infantil e juvenil, angariado pela autora no ano de 2000.

A pertinência da pesquisa que ensejou o presente texto se pauta na análise das interfaces entre teatro - enquanto arte cênica - literatura - enquanto repertório artístico e cultural que comporta o gênero dramático - e a Educação, de modo a enfatizar as contribuições do trabalho com o texto dramático e as práticas teatrais dentro da escola, em séries escolares da segunda fase do Ensino Fundamental. Objetivamos, por intermédio desta pesquisa, refletir sobre os processos de sensibilização humana do jogo teatral e literário nas possíveis vivências em grupo no âmbito escolar, tendo o desenvolvimento de atividades teatrais em sala de aula como ferramenta de potencialização na formação de leitores.

SUMÁRIO

A prática artística teatral na escola aprimora o processo de ensino e aprendizagem de literatura, como também, desenvolve as diversas linguagens utilizadas na comunicação - oral, escrita - e a expressividade/potencialidade artística - de alunos e professores. Além disso, nas propostas de jogos teatrais e também por intermédio de outras práticas artísticas como oficinas no campo da escrita poética, expressão corporal através da dança, música e áreas afins, há uma abertura para questionamentos e discussões em relação a diversas temáticas sociais; sob essa perspectiva, é necessário pesquisar e analisar potenciais benefícios da prática teatral para com a formação (humana, artística e literária) do aluno da Educação Básica, mais especificamente o do Ensino Fundamental II, nível escolar por nós selecionado.

Buscando difundir os resultados alcançados por meio da pesquisa, este artigo, para além de sua Introdução, divide-se em três partes. Inicialmente na parte intitulada "No início era o verbo e o verbo se fez teatro", apresentamos uma breve contextualização do teatro e literatura como atividades artísticas milenares, que podem ser relacionadas em prática no ambiente escolarizado, sendo de extrema importância para o desenvolvimento humano e a evolução social e cultural. Posteriormente, em "Nos país dos Prequetés: a Pasárgada dos pequeninos", analisamos o texto dramático de Ana Maria Machado (2013), de modo a referendar como esse texto da escritora cumpre a contento a função humanizadora da literatura, tal como preconizada por Antonio Candido (2004). A terceira parte, intitulada "Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor! A Escola como palco do mundo", na perspectiva da interface literatura/teatro/Educação, no trabalho com o texto dramático no âmbito escolarizado (SOARES, 2011), apresentaremos algumas sugestões de mediação de leitura do texto de Ana Maria Machado, na escola, por meio da metodologia da sequência básica tal como proposta por Rildo Cosson (2011).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

NO INÍCIO ERA O VERBO E O VERBO SE FEZ TEATRO

Desde o início da humanidade, existe no ser humano a necessidade de se expressar, seja pela dança, música, arte rupestre, brincadeiras e rituais que já continham elementos pré-teatrais. Segundo Robert Pignarre (1993): "Representar é um exercício ao qual nenhum ser humano pode escapar: os fenômenos de mimetismo, tanto nos animais como nas plantas, as brincadeiras dos bichos e das criaturas humanas, tudo isso é já teatro!". De acordo com Cardoso (1999, p. 113):

> [...] o espetáculo teatral é uma cerimônia, um ritual que se manifesta através do anseio humano de jogar, de envolver executores e assistentes no rito, de mantê-los cativos ao que vêem, ouvem e, principalmente, sentem. Presentes nas danças tribais, nos ofícios religiosos e nos eventos de estado, o gênero dramático evidencia-se já no momento em que a criança imita o adulto ou cria uma cena em suas brincadeiras. A dramatização reflete, na forma de arte, as primeiras necessidades sociais e ritualísticas da humanidade, contribuindo simultaneamente para a totalidade da expressão individual e para a experiência coletiva.

Nesse contexto, a arte teatral em sua grandeza está enraizada em nossa história desde os primórdios; assim sendo, convém salientar sobre a importância do fazer teatral para o desenvolvimento humano, principalmente quando a experiência teatral é realizada numa perspectiva lúdica, propiciando aos discentes a possibilidade de brincar e se divertir, explorando novas formas de aprendizado. No limiar dos fatores históricos, o teatro foi um dos principais recursos utilizados no campo das manifestações culturais e na propagação de conhecimentos, como, por exemplo, no universo da literatura inglesa, conforme Vidor (2010, p. 27):

> Inicialmente, o teatro e o drama na escola inglesa estavam tradicionalmente relacionados ao estudo da literatura, com a

> exploração das habilidades da linguagem para garantir o melhor entendimento e comunicação daquilo que estava sendo enunciado. O teatro na escola era baseado na dramatização da literatura trabalhada, contendo exemplo dos métodos que podiam ser chamados de "representativos": o texto da peça era importante e, consequentemente, o estilo da interpretação, que incluía habilidades ao falar, a graça dos movimentos e a compreensão da mensagem.

O trabalho com o gênero dramático e a encenação teatral que pode lhe ser decorrente permite o desenvolvimento de habilidades artísticas, literárias, corporais, intelectuais e afetivas. Além disso, o texto dramático, literatura que é, corrobora para o processo de humanização dos que o contemplam e o desenvolvem, humanização essa tal como a compreende Antonio Candido (2004, p. 180):

> Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Na esteira dessa conceituação de Antonio Candido, a literatura ligada ao gênero dramático permite formar no homem aspectos que o humanizem, a partir, por exemplo, da possibilidade de conhecer, contemplar e encenar questões ligadas ao âmbito social, cultural, político e psicológico, na interface do tripé literatura / teatro / Educação. Por meio da potência libertária do teatro, que permite a expressão de sentimentos caros à humanidade, sem censura de espécie alguma, o aluno possivelmente desenvolverá a sua representação libertária e humanizadora no processo de ensino e aprendizado da arte teatral:

> a arte é libertária e o teatro é, sem dúvida, das artes, expressão libertária por excelência. A possibilidade de "re-viver" sentimen-

SUMÁRIO

> tos e situações sem barreiras de tempo e espaço, de presenciar fatos de verdade ocorridos ou apenas existentes no imaginário do autor, possibilita resgate do indivíduo e da sociedade (NAZARETH apud MIRANDA 2009, p. 172).

A partir das elucidações acima, é pertinente refletir sobre a potência libertária do teatro, que proporciona ao indivíduo a abertura de novas possibilidades de vivência, como também potencializa as construções interpretativas sobre a representação da vida. A literatura, arte que subsume o texto dramático, concede-nos, em sua vastidão, a possibilidade do novo e, no ambiente escolar, transfigura-se como campo propício à sensibilidade e ao conhecimento, de modo que cada história na qual embarcamos nos permite descortinar nações e suas culturas, conflitos e o mais variados saberes, sensibilizando-nos e nos levando a possíveis identificações com os personagens. Assim, oportuniza-se aos leitores a conexão com outras épocas e seres, propiciando abertura para o contato com narrativas várias.

"NO PAÍS DOS PREQUETÉS": A PASÁRGADA DOS PEQUENINOS.

A peça de Ana Maria Machado é composta em um ato, há 14 personagens divididos em três grupos: crianças, bonecos e trabalhadores; as crianças são: Nita, Chico, Lucinha, Zé e Juca; os bonecos são: Pracatá, Praqueté, Priquiti, Procotó, Prucutu; e os trabalhadores são: Mané, Zefa, Tião, Antonio. O texto é marcado por rubricas que conferem uma plasticidade ao leitor com relação ao seu processo de imaginar cenas, personagens, figurinos, espaços e demais informações importantes para atribuição de sentidos por parte do leitor.

A história se inicia com brincadeiras entre crianças amigas. Uma delas, Nita, a protagonista, é questionadora e expressa de forma bas-

SUMÁRIO

tante livre suas reflexões acerca de tudo o que a cerca, e o faz de modo resoluto, no objetivo de delimitar seu território de atuação e sua forma de conceber o mundo. Eis, por exemplo, um episódio em que ela questiona os direcionamentos cristalizados de algumas brincadeiras infantis:

> NITA – (...) eu acho que quando a gente fala fazeremos na hora da brincadeira a gente está só brincando. Não estou conjugando verbo nenhum. Estou só dizendo algumas palavras esquisitas que são da brincadeira. Pensa bem: que quer dizer essa coisa de bento-que-é-bento-é-o-frade? Alguém é capaz de me explicar que que é isso? (todos se entreolham e fazem que não.) E essa tal de boca de forno? Não tem nada a ver com o frade. E o forno não tem boca. (Pausa.) E esse negócio de cozinhar bolo? A gente não cozinha bolo, a gente bota pra assar, ainda mais no forno. E no fim, ainda leva bolo de palmada, em vez de comer bolo de forno. (MACHADO, 2013, p. 90-91).

Além de questionar o teor um tanto autoritário dessas brincadeiras infantis (bento-que-é-bento-é-o-frade, chicotinho queimado, roda, esconde-esconde, cambalhota, pique e cabra-cega), Nita questiona também a rigidez de se pensar a linguagem somente por meio da norma culta da Língua:

> ZÉ - Fareis tudo que seu mestre mandar? TODOS - faremos todos! NITA - Fazeremos todos! ZÉ – Nita, você não ouviu outro dia dona Jurema explicar que a gente não deve dizer fazeremos, que a gente já sabe conjugar o verbo fazer e sabe que não é fazeremos, é faremos! NITA – Ouvi, sim, e nem estava pensando nisso agora. Só falei porque saiu assim, eu estava acostumada, né? Toda a vida a gente brincou de bento-que-é-bento-é-o-frade dizendo fazeremos todos. (MACHADO, 2013, p. 90).

A autora tece, por meio principalmente da protagonista NITA, uma representação do uso da linguagem em ambiente mágico, de brincadeira, eivada de neologismos, tais como os apresentados nos trechos: “LUCINHA – É um pata choca. Daquelas bem chocas mesmo. De choquice chocolatada.” (MACHADO, 2013, p. 88). “NITA – Tem jiboia quando tá jiboiando. (MACHADO, 2013, p. 89)” e “CHICO

SUMÁRIO

– Vamos parar com esse papo furado e continuar a brincadeira." (MACHADO, 2013, p. 121).

Além do questionamento acerca de uma certa amarra gramatical da língua, Nita questiona o sentido de toda e qualquer ordem dada, tal como se vê em momentos em que ela articula reflexões e propõe transgressão a normas preestabelecidas: "[...] esse negócio de mandar, mandar e a gente fazer. Fazer tudo que seu mestre mandar. Tudo o que manda el-rei, obedecendo, obedecendo sem cansar. Mas acho que cansei." (MACHADO, 2013, p. 94). E questionando, exausta de brincadeiras tuteladas, com um fio condutor obrigatório, Nita sente vontade de viajar; neste momento, a trama conta com a apresentação de um conto popular de Pedro Malasarte, evidenciando a maestria literária de Ana Maria Machado de se apropriar de elementos da cultura oral e articulá-los em sua obra. Nita e seu amigo Juca, que aprendera a história de Malasartes por intermédio de uma contação de história de sua avó, vão apresentando as aventuras desse personagem a seus outros amigos. Esta estruturação da representação de uma história literária dentro de uma peça teatral pode compor uma metanarrativa, aspecto sobre o qual não nos debruçaremos, por demandar uma análise mais delongada, o que foge ao propósito do presente texto

A presença do personagem Pedro Malasartes se dá através de suas histórias de viajante, as aventuras do personagem e sua esperteza despertavam em Nita a vontade de viajar e assim como ele, viver grandes aventuras: "NITA – Toda história de Pedro Malasartes é assim, ele sempre sai por aí, sem saber para onde vai (sonhadora), só correndo o mundo em busca de aventura... E no fim acaba tudo dando certo." (MACHADO, 2013, p. 95).

Tal como Malasartes, Nita decide viajar para conhecer outras pessoas e entender mais sobre liberdade e valores. Neste contexto, há o encontro da protagonista com a família dos bonecos e, no diálogo travado entre a menina e esses personagens, evidencia-se algo que

SUMÁRIO

colocará as certezas de liberdade incondicional proclamadas por Nita em xeque. Nos bonecos, a protagonista reconhece seres que vislumbram uma liberdade inconteste que, na verdade, não existe: "PRIQUITI - Isso mesmo, tudo pode. Ninguém manda, ninguém obedece. Por isso a gente achou tanta graça em você perguntar se iríamos deixar você brincar [...]" (MACHADO, 2013, p. 106).

Temos, a partir desse ponto, um conflito entre a liberdade questionadora de Nita e a amplitude sem limites dos bonecos. Dessa dialética, Nita assevera a importância do diálogo e do debate entre os seres: "[...], estou descobrindo que este negócio de conversar e discutir com os outros é ótimo - todo mundo começa a ter ideias" (MACHADO, 2013, p. 112).

Em seguida, temos a despedida entre Nita e a família dos bonecos e a composição de um novo espaço com mais um grupo de personagens, os trabalhadores. Um deles, Mané, elucida a Nita o processo pelo qual eles, trabalhadores, reúnem-se para realizar uma empreitada para o bem de todos, como, por exemplo, a construção coletiva de uma casa para uma família: "MANÉ - [...] imagina que no começo não tem nada. Só terra, uns paus, um monte de areia, água [...] até que fica pronta uma casa pra morar [...] vale uma festa?" (MACHADO, 2013, p. 119).

Desse modo, ao resolver viajar para conhecer outros ares, Nita se depara com pessoas especiais e diferentes dela, com as quais interage e assim pode redefinir seu repertório de valores, aprendendo, entre outras lições, a solidariedade entre os seres humanos e a necessidade de um equilíbrio entre a tirania que tudo proíbe e a liberdade excessiva que não leva a nada.

Asseveramos a vivacidade representativa que o texto teatral possibilita à formação de leitores, tendo em vista o trabalho conjunto entre docentes e discentes para o processo de construção de sentidos

SUMÁRIO

sugeridos pelo texto “No país dos prequetés” (MACHADO, 2013). Na conclusão de um trabalho de prática do ensino de literatura tendo o teatro como ferramenta, REIS (2017, p. 67) afirma:

> Em vários depoimentos, as e os professores falaram de seus medos: medo da bagunça, medo de perder o controle da turma, medo de que os colegas pensem que eles não fazem um trabalho sério, medo da hierarquia. Mas o pouco que eles enfrentaram os medos, medo até mesmo de participarem da leitura final, pode servir de encorajamento para que enfrentemos (me incluo nessa posição) outros medos que tenhamos. Quando damos asas tanto para nossa própria criatividade quanto para a dos educandos, ficamos surpresos com os resultados que obtemos. Fiquei muito agradavelmente surpresa com nossos resultados [...] sem deixar em nenhum momento de ter prazer em nossos encontros.

O texto dramático de Ana Maria Machado aqui analisado evidencia a pertinência das observações da estudiosa supramencionada: o teatro liberta do medo, ajudando a enfrentá-lo. Assim como Nita não teve medo de expor seu modo diferente de pensar para as crianças, suas amigas, também não teve medo de relativizar verdades que, para ela, eram ainda absolutas, tal como a questão da liberdade a qualquer custo. Nesse sentido, os leitores desse texto podem se identificar com a personagem e o trabalho com esse texto em sala de aula poderá resultar num processo libertador e humanizador.

Nesse sentido, o país dos Prequetés pode ser encarado como uma espécie de Pasárgada: “Vou-me embora pra Pasárgada / Aqui eu não sou feliz / Lá a existência é uma aventura” (BANDEIRA, 1981, p. 81). No texto de Ana Maria Machado teríamos, no entanto, uma Pasárgada dos pequeninos e também mais ampla, porque se, por um lado, permite aos personagens e leitores mirins reivindicar a liberdade típica de lócus paradisíaco, por outra lado, também lhes faz perceber que a liberdade de um, quando esbarra na liberdade do outro, pode e deve ser relativizada.

SUMÁRIO

HOJE TEM ESPETÁCULO? TEM, SIM SENHOR: A ESCOLA COMO PALCO DO MUNDO.

A sensibilização teatral é um exercício no qual se propõe que os alunos possam fazer observações e expor sua criticidade e pontos de vista através dos jogos cênicos. Nessa perspectiva, o ensino de literatura por meio de práticas teatrais faz jus à assertiva filosófica de Kant na obra *Sobre a pedagogia* (2006): "entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar". (KANT, 2005, p. 28).

Considerando que trabalhar a literatura na interface que ela estabelece com o teatro e a Educação, faz-se necessário explorar as possibilidades de movimentações artísticas do professor e do alunado. De acordo com SOARES (2011) a partir do instante que a literatura adentra os contextos escolares, torna-se escolarizada:

> Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas [...] exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2006, p. 20).

Se a literatura é escolarizada, deve sê-lo da melhor forma possível. O trabalho com o texto dramático, em específico, e o texto literário num sentido geral, deve se traduzir numa satisfatória mediação dessa arte e desse saber, na interação docente-discente O trabalho com a literatura na escola exige conhecimento, paixão pela arte, flexibilidade, abertura para o poder inventivo; caso contrário, a literatura se restringe a uma mera disciplina do currículo oficial das escolas. A mediação realizada com o texto literário deve explorar e ampliar o tempo e o espaço que as instituições educacionais dedicam ao trabalho com a arte.

SUMÁRIO

Por meio das práticas pedagógicas por nós vivenciadas em sala de aula, foi possível considerar a inserção um tanto tímida e, às vezes, não sistematizada, do teatro na sala de aula, sendo praticado apenas em virtude de datas comemorativas, ou ainda, como forma de apresentação destinada a compor o roteiro de eventos temáticos no ambiente escolar. Ademais, a partir das contribuições teóricas reunidas para o desenvolvimento dessa pesquisa, evidencia-se que a inclusão do texto teatral em sala de aula é limitada e quase imperceptível. Para Grazioli (2019, p. 81) "[...] Ignorando o texto teatral, a escola está também afastando dos alunos a "matéria-prima" da arte teatral, visto que o texto dramático tem (também) como finalidade a construção do espetáculo [...]". Deste modo, o diálogo entre teatro e literatura no âmbito escolar requer o aprofundamento dos estudos relacionados ao texto dramático e uma defesa inconteste de sua relevância e potencialidades artísticas. A respeito dessa infeliz invisibilidade do texto dramático e da arte teatral em algumas escolas, Grazioli (2019, p. 82) comenta:

> [...] o descuido com relação a esse gênero impossibilita um processo duplamente significativo: a formação de leitores capazes de interagir significativamente com o texto teatral e, por consequência, a possibilidade de os jovens dialogarem com a linguagem cênica por meio do espetáculo que este texto virtualmente contém. A atitude de não aproximar alunos e textos teatrais gera, assim, a impossibilidade de interagirem com a linguagem cênica em, pelo menos, dois âmbitos distintos: o "fazer" teatro e o "assistir" a teatro.

O gênero dramático nos dá uma gama de possibilidades quando trabalhado em sala de aula, concedendo abertura para entreter os alunos com atividades que fogem ao habitual "quadro negro". Através de tal gênero se pode refletir sobre questões relacionadas aos personagens, conflitos, figurinos, caracterizações, cenário e também ao contexto imaginativo da obra. No caso de *No país dos prequetés* de Ana Maria Machado (2013), o processo de mediação literária com os alunos deve explorar todas as potencialidades da obra, entre elas:

SUMÁRIO

a) o poder de inventividade das crianças, a partir de transgressões linguísticas como a criação de neologismos; b) o questionamento de autoritarismos vários, de um lado, e também o questionamento da liberdade excessiva, de outro; c) a naturalidade com que a autora passa de uma narrativa moldural para uma narrativa encaixada (a história de Pedro Malasartes; d) a oportunidade de dar a conhecer às crianças de hoje, as brincadeiras de antigamente, muitas delas desconhecidas pelas crianças da atualidade; e ainda, o poder da solidariedade, das ações coletivas, da preocupação com o bem-estar do próximo, ações que resultam até mesmo em festa e redimensionam a própria noção de trabalho como um fardo:

> TIÃO - É isso. Sempre a gente corre e ajuda, porque cada vez é um que precisa. NITA - E a festa? TIÃO - Bem, a festa também é de todo mundo. Quem chama convida. ANTONIO – Mas só vira festa mesmo porque a gente está contente. NITA - Contente de trabalhar? ANTONIO – Contente de trabalhar todo mundo junto, para uma coisa que é para gente mesmo (MACHADO, 2013, p. 118).

Da mesma forma, com o teatro, docentes e discentes podem redimensionar o saber, a busca pelo conhecimento, a aquisição de novas formas de ser e o caráter inventivo que pode e deve haver nos aprendizados: "[...] Criar se opõe a estudar e iguala-se à brincadeira que se esgota em si mesma. A criatividade, porém, ultrapassa o puro lazer e pode converter-se em aquisição de conhecimentos [...]" (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 62). Além disso, é relevante também refletir sobre os benefícios que podem ser conferidos aos alunos, ao assistirem teatro e participarem da atividade cênica, pois o espectador da arte teatral está em contato com a literatura concretizada no palco, acessando o texto dramático através da voz e gestos dos atores, percebendo os conflitos e suas possíveis resoluções no decorrer da apresentação. De acordo com Regina Zilberman: "Uma trama, marcada por problema e solução, constitui requisito indispensável; entre os dois pontos, cumpre incluir personagens que suscitem a identificação

e o apoio do público, provoquem o riso e envolvam os espectadores". (ZILBERMAN, 2005, p. 154). Estas são, a nosso ver, algumas das qualidades do texto de Ana Maria Machado aqui analisado.

A atividade teatral mediante jogos e construções cênicas permite aos participantes a possibilidade de experimentar e vivenciar situações em cena antes mesmo de experienciar situações em sociedade, fora do espaço teatral. Por meio da leitura e encenação do texto de Ana Maria Machado, por exemplo, o aluno pode experienciar, de forma fictícia, autoritarismos, questionamentos a esses autoritarismos e à liberdade excessiva; pode relativizar verdades absolutas relacionadas à liberdade, ao trabalho e à própria linguagem. Pode, enfim, passar por um processo de educação sentimental, tal como preconizado por Yolanda Reyes:

> Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendermos essa antiga tarefa do "conhece-te a ti mesmo" e "conheça os demais". O objetivo fundamental de um professor é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história (REYES, 2012, p, 28).

Essas palavras da escritora e estudiosa colombiana sobre o poder de humanização, de educação sentimental por meio da literatura, num sentido geral, fazem coro a essas colocações de Fabiano Grazioli (2019, p. 27), especificamente voltadas para o poder do teatro:

> A arte dramática é capaz de resgatar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, de permitir-lhe transitar livremente por hemisférios distintos e integradores da essência humana, ir do emocional ao racional, do racional ao intuitivo, do intuitivo ao que está armazenado na memória. Esses predicativos nos permitem inferir que, no contexto escolar, essa atividade pode existir como

SUMÁRIO

> um conjunto de elementos que, integrados, têm contribuição exclusiva para dar ao ser humano.

No texto de Ana Maria Machado, essa educação sentimental e essa contribuição exclusiva para dar ao ser humano podem ser entrevistas em passagens como:

> NITA - Outra coisa que eu aprendi. É que quando a gente trabalha junto para construir uma coisa, a gente fica muito contente. Tão contente que até faz festa. Por isso eu trouxe uma dança e uma canção. As duas são a lembrança do trabalho e da festança, lembrança do mutirão. [...] NITA – Toda vez que a gente faz uma coisa o mundo fica diferente, não é? As coisas que a gente faz é que mudam tudo. E se a gente fizer as mudanças juntos, as coisas melhoram mais depressa. E é muito mais divertido (MACHADO, 2013, p. 123).

As descobertas e aprendizados de Nita e seus amigos, relacionados à questão da liberdade e dos autoritarismos, da importância do trabalho coletivo, da festa, das ações em benefício do outro, orquestradas num texto dramático tão bem escrito como o é de Ana Maria Machado, podem promover o enriquecimento da performance artística dos alunos. Isso porque o texto da escritora permite a exploração de linguagens utilizadas na comunicação oral, corporal e escrita e sobretudo, um trabalho profundo com as "dimensões do corpo":

> [...] o teatro promove conhecimento capaz de mobilizar e articular todas as dimensões do corpo, facilitando assim a compreensão crítica da realidade humana, sendo importante meio de comunicação e expressão ao articular vários aspectos como audiovisuais, linguísticos e interativos (JAPIASSU, 2003, p. 27).

Para o trabalho com o texto de Ana Maria Machado nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental II, sugerimos atividades pautadas na noção de "sequência básica", de Rildo Cosson (2011): "A sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação". A respeito da primeira dessas etapas, a motivação, Cosson elucida que:

> Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação [...] (COSSON, 2011, p. 55).

A construção de uma situação inicial e o posicionamento, por parte dos alunos, sobre o tema podem ser desenvolvidos nos aspectos ligados às temáticas exploradas na obra, tais como a questões dicotômicos do autoritarismo e da liberdade. Um exemplo de atividade de motivação, nesse sentido, precedendo à leitura da obra, seria fomentar junto aos alunos um debate e o compartilhamento de experiências individuais no tocante a esses temas. O professor pode lhes sugerir uma série de situações do dia a dia em que se praticam autoritarismos vários e o anseio de liberdade (às vezes excessiva) por parte das pessoas nessas situações. Desse modo, os alunos são convidados a refletir e a se posicionarem sobre as temáticas contempladas pela autora, vislumbrando-as do fictício para o real, em seus contextos sociais e culturais, em sala de aula, vivências extraclasse, interações sociais, etc. para motivar a leitura do texto que tão bem insere reflexões acerca desse escopo temático.

Em seguida, o professor deve mediar a segunda etapa da sequência básica preconizada por Rildo Cosson, qual seja, a introdução da obra e do autor, em específico a obra “No país dos prequetés” (MACHADO, 2013). O professor deve aguçar a curiosidade do alunado para esses aspectos, mas deve ter uma certa cautela:

> [...] acreditamos não ser indevido concluir que a introdução, apesar de uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. [...] Outro cuidado que se deve ter é na

SUMÁRIO

> apresentação da obra [...] achamos que a obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos [...], mas quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você [...] (COSSON, 2011, p. 60).

Deste modo, o professor deve apresentar Ana Maria Machado, sua fortuna literária, sobretudo as obras infantis e juvenis, e pode levá-los a pesquisar matérias que noticiam o fato de a autora ter ganho o Prêmio Hans Christian Andersen em 2000. A respeito dessa segunda etapa da sequência básica, qual seja, a introdução da obra e do autor, de acordo com COSSON (2011, p. 60-61):

> [...] o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. Aqui vale a pena levar a turma à biblioteca para a retirada do livro diretamente da estante. Se os livros não estão na biblioteca, mas sim na estante da sala de aula, pode-se fazer uma pequena cerimônia para separar a leitura daquela obra das atividades usuais. Nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearam o original do professor [...] apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra [...] o professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra [...]

Assim, apresentar o texto de Ana Maria Machado implica também numa incursão no projeto gráfico do livro que contém essa peça teatral, chamar a atenção dos alunos para as ilustrações, os textos de orelha e da quarta capa, o tipo de papel utilizado etc. Tais elementos proporcionam a que o professor possa levar seus alunos a encararem o livro como objeto estético e cultural, ou seja, como arte.

O terceiro passo é o acompanhamento da leitura, em nosso caso, da leitura do texto dramático de Ana Maria Machado:

> [...] A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista [...] os intervalos, constituem as atividades es-

SUMÁRIO

> pecíficas, podem ser de natureza variada. [...] a leitura conjunta de um capítulo ou trecho [...] para ser trabalhado estilisticamente em microanálise [...] é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura COSSON (2011, p. 62-63).

A leitura pode ser negociada com os alunos em, por exemplo três partes, tendo em vista as divisões inseridas no texto "No país dos Prequetés". A primeira pode ser da 1ª página até a 16ª página da peça, que apresenta a relação de amizade entre NITA e as demais crianças, e os questionamentos da protagonista com relação ao caráter engessado de algumas brincadeiras. Segundo Cosson (2011, p. 62), "cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou a respeito da temática da liberdade e do autoritarismo, de modo a levar os alunos a refletirem sobre elas e se posicionarem sobre. A segunda parte pode ser a leitura da página 17ª página até a 29ª, página, em que NITA visita os bonecos e entra em um conflito profundo acerca da necessidade de limites como constituição da liberdade, em um coletivo que decide as questões libertárias das ações em grupo. A terceira parte será lida da página 30ª até a 40ª página, que contempla o encontro de Nita com os trabalhadores do mutirão que, pela construção coletiva de uma casa, concedem à menina verdadeiras lições de solidariedade e espírito coletivo, não de modo panfletário e didático-moralizante, mas pelas vias simbólicas do imaginário. A cada intervalo entre essas partes, o professor pode fomentar o debate dos temas de cada uma, pode sugerir alguma pesquisa sobre tais temas, pode solicitar que os alunos escrevam uma carta a cada um desses grupos de personagens, crianças, bonecos e trabalhadores, expressando de forma livre sua opinião pessoal sobre a conduta dos mesmos

SUMÁRIO

O quarto passo é a interpretação, o sentido do texto e as inferências que os alunos fizerem sobre o texto dramático lido. Para COSSON (2011, p. 64-66):

> [...] a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dento de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade [...] propomos no cenário do letramento literário pensá-la em dois momentos: um interior e outro exterior. [...] interior [...] é o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária [...] é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras. [...] momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. [...] Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Nesse contexto, COSSON (2011, p. 66) elucida que as atividades de externalização da interpretação variam de acordo com as idades:

> Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena narrativa e explicar para os colegas o seu desenho. [...] um adolescente poderá se sentir mais à vontade escolhendo uma música que trate dos sentimentos de uma personagem ou dos seus próprios ao ler o livro. O professor de Português pode sentir necessidade de aproveitar a ocasião para que os alunos demonstrem suas habilidades de escrita e solicitar uma resenha para o jornal da escola. A turma mais desinibida pode realizar uma performance dramatizando trechos ou vestindo-se como personagens. Os mais tímidos podem preferir o registro em um diário anônimo a ser exposto em um varal no fundo da sala.

Para além das atividades supramencionadas, um excelente e imprescindível exercício de interpretação de "No país dos Prequetés" é a encenação da peça no anfiteatro da escola ou da cidade. Essa atividade permitirá uma compreensão mais verticalizada do texto da escritora e permitirá também que os alunos sintam na pele os pensamentos, questionamentos, desejos, sonhos e ações das personagens da história. Nesse momento, tem-se, em uníssono, imaginação e encenação:

> [...] podemos afirmar que a leitura do texto teatral, frente aos outros gêneros, é um exercício de imaginação vital, pois a natureza do gênero dramático lhe atribui uma particularidade, a qual associa a possibilidade de encenação às possibilidades de interpretação do sujeito leitor. O fato de essa possibilidade estar latente em sua composição exige que sua leitura "dê conta" de atualizar mentalmente toda a narrativa e imaginá-la, devendo o leitor apostar nessa faculdade humana para realizar uma leitura significativa do texto teatral [...] conduzidos adequadamente, colaboram para a promoção da recepção de um gênero muito pouco presente (ou praticamente inexistente) nas práticas de leitura. (GRAZIOLI, 2012, p. 152).

A citação apresenta o aspecto imaginativo como meio para interpretar e constituir sentidos no ato de ler e encenar o texto dramático. Nesse contexto, o processo imaginativo compõe a virtualidade do espetáculo e a ação de encená-lo concretiza, aos olhos dos alunos, professores e plateia, a materialidade do espetáculo

Nessa perspectiva, com relação ao texto de Ana Maria Machado, os personagens podem ser representados por alunos e serem divididos conforme a categoria típica de dois grupos de personagens da obra: crianças e trabalhadores. Já os bonecos, poderão ser produzidos pelos alunos que não quiserem participar como atores e atrizes, estruturando um processo inclusivo e agregador à prática teatral na escola. As mediações serão realizadas pelo professor de Literatura, que pode atuar em conjunto com o professor de Artes e o de Educa-

SUMÁRIO

ção Física, e deverão ser adequadas ao tempo e espaço do ambiente educacional a ser utilizado para composição deste trabalho.

Dentre as diversas experiências no campo da docência ministrando aulas de teatro, pudemos por diversos momentos despertar nos alunos novos olhares quanto a questões sociais, porém, mais do que isso, muitas questões foram em nós despertadas, uma delas em específico, citaremos a seguir[34]. Durante o ano de 2019, trabalhamos com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, o local deste trabalho foi o SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, na cidade de Campo Alegre de Goiás. Foi possível observar no início das aulas que alguns dos alunos sequer conseguiam dizer o próprio nome e a idade devido à timidez, outros tinham comportamentos agressivos enquanto alguns se mostravam desinteressados. Havia alunos que compareciam às aulas com roupas sujas e com mal cheiro, deste modo propusemos para a instituição que pudéssemos fazer alguma atividade tendo como temática hábitos higiênicos, porém a diretora da instituição nos informou que essas atividades já haviam sido feitas, explicando ainda que o motivo das crianças comparecerem às aulas dessa forma era devido ao fato de os pais as proibirem de tomar banho todos os dias, pois segundo eles, estariam gastando mais água, superfaturando a conta ao final do mês. Algumas crianças compareciam ao SCFV somente para lanchar, outras relatavam que quarta-feira era o melhor dia pois as professoras passavam filme na escola, dizendo ainda que não tinham televisão em casa e que os pais proibiam de assistir devido à religião. Essas questões aqui citadas são apenas algumas dentre muitas outras.

A partir de um diagnóstico das turmas, pudemos elaborar exercícios em grupo no campo da sensibilização teatral, propusemos atividades que fizessem com que eles pudessem exercitar a criatividade juntos, principalmente atividades que dessem voz a esses alunos. Nes-

34 Relato especificamente relacionado à atuação docente do primeiro autor deste trabalho.

SUMÁRIO

se sentido, citamos como exemplo um exercício que se desenrolou da seguinte forma: “Cada um de vocês tem um minuto para falar algo para o mundo, durante esse tempo todas as pessoas do mundo vão ouvir vocês, independente de língua ou país. O que vocês tem a dizer para o mundo?”. A partir desse exercício, muitas coisas eram reveladas, frase como: “Que homem nenhum fique batendo em mulher”,” Que ninguém no mundo fique sem ter o que comer”. Pudemos perceber que eles espelhavam nas atividades as próprias realidades vivenciadas no dia a dia. A partir do proceder das aulas, os alunos que antes sequer conseguiam falar o próprio nome, após um tempo, já estavam participando de cenas elaboradas, criando vozes para os personagens presentes nas obras dramáticas, sugerindo temas e o melhor de tudo, estavam trilhando os caminhos de suas próprias viagens. Assim como Nita, assim como nós, assim como Manuel Bandeira que sabiamente vislumbrou sua Pasárgada”. Desse modo, atividades como as acima descritas podem responder à seguinte pergunta: Na escola pode ter teatro? Tem espetáculo na escola? Tem, sim senhor!

E CAI O PANO! - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu compreender as possibilidades da função humanizadora da literatura e do teatro, além de contextualizar a escolarização como institucionalização do literário. Para este fim, localizamos, num tempo longínquo, a existência primeva do teatro na prática de representação simbólica humana e sua relação com a literatura enquanto arte que subsume o texto dramático. Em seguida, propusemos a análise literária do texto dramático “No país dos Prequetés”, de Ana Maria Machado, como obra representativa da dramaturgia brasileira de qualidade estética, potencialmente voltada para crianças. Em nossa análise, asseveramos como o texto de Machado fomenta no leitor a função humanizadora da literatura, tal como preconizada por Antonio

SUMÁRIO

Candido (2004). Por fim, interrelacionando literatura/teatro/Educação, no âmbito do universo escolar e na perspectiva da escolarização da literatura (SOARES, 2011), apresentamos algumas sugestões de mediação de leitura na escola, do texto de Ana Maria Machado, *corpus* de nosso trabalho, valendo-nos da metodologia da sequência básica tal como proposta por Rildo Cosson (2011).

A análise do texto dramático "No país dos Prequetés", de Ana Maria Machado (2013), juntamente com as atividades propostas através da "sequência básica" de Rildo Cosson, seguindo suas etapas denominadas "motivação", "introdução", "leitura" e "interpretação", permitiu-nos argumentar sobre questões éticas e de interesse da nossa condição humana, tais como, por exemplo, a questão dos limites entre liberdade, liberdade excessiva e o autoritarismo.

A presente pesquisa nos possibilitou compreender que a prática teatral e o estudo do texto dramático na escola podem propiciar uma potencialização no processo de ensino e aprendizagem de literatura. A ferramenta teatral é uma abertura para desenvolver a representação do literário, com potencialidades aos sentidos de construção e reflexão da cultura, da sociedade e da subjetividade do ser humano.

Asseveramos a importância da liberdade, da criatividade e da criticidade no trabalho com o texto dramático em sala de aula, de modo a permitir a alunos e professores a liberdade representativa e lhes conferindo protagonismo no processo educativo, em um contínuo experienciar humano, num trabalho lúdico-cognitivo em âmbito educacional. Desse modo, abrem-se as cortinas da escola e docentes e discentes protagonizam a leitura do texto teatral e a arte cênica que lhe é decorrente, com muita maestria e humanidade!

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Manuel. Vou-me embora pra Pasárgada. *In*: BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**, 12.ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1981. p. 81.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COENGA, Rosemar Eurico; COSTA, Anna Maria Ribeiro FM. "Cobra-de-vidro: dramaturgia de Chico Buarque e Ruy Guerra no Ensino Fundamental. **Revista Leia Escola**, v. 19, n. 2, 2019, p. 40-52

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. Editora Contexto, 2010.

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira s; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). **Nas trilhas do letramento:** entre teoria, prática e formação docente. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 282-297.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *In: Nuances*: estudos sobre Educação, v. 26, n. 3, 2015, p. 161-173.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Dramaturgia e jovens leitores: questões e possibilidades. *In*: ARAÚJO, Rodrigo da Costa; OLIVEIRA, Wilbett (Orgs). **Literatura infantojuvenil:** diabruras, imaginação e deleite. 1. Ed. Vila Velha: Opção, 2012. pp. 149-166.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler** [recurso eletrônico]: o texto teatral e a formação do leitor. 2.ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2019. p. 27.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 27.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 2006.

MACHADO, Ana Maria. No país dos Prequetés. *In*: MACHADO, **Ana Maria. Hoje tem espetáculo** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

MIRANDA, Juliana Lourenço *et al.* Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. *In: Revista CEPPG*, v. 20, n. 1, 2009, p. 172-181.

PIGNARRE, Robert. **História do teatro**. Portugal: Publicações Europa-América.

SUMÁRIO

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Literatura, Teatro e formação de professores. In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). **Nas linhas de Ariadne**: literatura e ensino em debate. Campinas: Pontes, 2017. p. 55-69.

REYES, Yolanda. O lugar da literatura na Educação. *In*: REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar*: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 18-29.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.) **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

ZILBERMAN, Regina. Yes, nós temos teatro. *In*: ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Editora Objetiva, 2005. p. 158.

9

Tiago Marques Luiz

Uma discussão sobre adaptação de cânone para criança

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.197-211

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A leitura para a criança é uma boa estratégia para inseri-la no mundo literário, em que o adulto se torna mediador. No que diz respeito à produção literária destinada à criança, estamos cercados de produções como livros ilustrados e histórias em quadrinhos voltados a esse público em especial e um dos destaques são as adaptações de textos do chamado cânone ocidental. Inicialmente, é preciso partir do argumento de que esse texto deve ser reconhecido como gênero e que ele propõe uma unidade de sentido, conforme argumenta Formiga (2009), pelo fato de que a "apropriação do discurso do outro é explícita e integral na medida em que é utilizada a ideia geral da obra sobre a qual está sendo construído o novo texto. Nesse diálogo, que se estabelece com o texto do outro, encontra-se a ideia de escolher e completar sentidos" (FORMIGA, 2009, p. 17).

O drama é uma arte que sabe expressar o caráter de um indivíduo, aliado a elementos como luz, som, cenário, atores, etc. Ele nos diverte, assim como ele nos descobre e transcende os limites do texto dramático e é reexpresso ao longo do tempo. Por questões de performance, desde que o efeito esperado (risos ou comoção) seja alcançado, este tipo de material oral será sempre "lido" como uma novidade, na esperança de nova montagem e adaptação para diferentes públicos.

A obra de arte, tecida a partir de ideias, visões e invenções, motivou e continua a motivar leituras entusiasmadas e acalorados debates no espaço tênue que une leitores e pesquisadores da literatura e da arte dramática.

Ressaltamos a essência do drama em cena, o texto dramatúrgico, cujas marcações indicam as ações do personagem no palco, cabendo ao ator, por meio de sua técnica interpretativa, traduzir as

palavras escritas em potenciais gestos e expressões faciais, para gerar o efeito desejado (riso ou choro). Como o teatro, uma arte (geralmente) performada por adultos, cativa esse público ao encenar um texto denso, como uma tragédia? Como traduzir esse conteúdo verbal – pensando na dramaturgia escrita – para que ele seja recebido e desperte o interesse pelas escritor adaptado? Uma possível resposta seria realizar uma adaptação do texto-base para melhor atender ao público em questão, desde que a sua leitura não incorra no estereótipo da bobagem, como adverte José Roberto Mendes (1988).

O estudo da adaptação literária de um cânone ocidental tem sido, felizmente, objeto de discussão no espaço da academia, pois, anteriormente, conforme pontua Carvalho (2006), havia uma marginalização do status literário conferido à adaptação, desmerecendo a historiografia da literatura infantil por meio das adaptações. Isso ocorre pela vertente teórica, no tocante ao processo criativo dessa "criação literária para crianças e jovens; e do ponto de vista crítico, deixar-se-á de avaliar essa produção que está inserida na formação de novos leitores e de verificar a sua validade" (CARVALHO, 2006, p. 13). Na mesma linha de pensamento, Lauro Maia Amorim nos diz:

> Essa classificação explica-se, em parte, pelo fato de que a prática de adaptação é geralmente marginalizada sob o argumento de que estaria relacionada a leituras que ocasionariam certa agressão à "integridade" dos textos originais e que, portanto, deveria ser considerada uma prática distinta da tradução. Entretanto, os limites que a separariam da tradução não são "naturais", nem tão nítidos como se supõe, e não há nenhuma unanimidade teórica quanto à possibilidade de delimitação objetiva (AMORIM, 2005, p. 40).

O texto só se sujeita ao processo de adaptação devido à "especificidade do seu leitor, isto é, a imagem desse leitor que conduz a construção desse novo texto [...], produzindo novas leituras e novos objetos, isto é, a materialidade do livro acarreta a incorporação de novos elementos, constituindo assim, uma nova obra ou obra renovada"

(CARVALHO, 2006, p. 13,14). Com dramaturgos da alçada de Gil Vicente, William Shakespeare, Martins Pena, entre outros, a situação não é diferente, pois suas obras são uma teia de narrativas explícitas e implícitas e fontes dramáticas, sugestões históricas e culturais e outros intertextos multifacetados no tecido de suas comédias e tragédias.

Como este texto está inserido no domínio da Literatura Comparada, é preciso dizer que esse domínio é uma metafórica Babel, em que muitos escritos, línguas e artes se combinam, resultando em um produto híbrido. No tocante à escrita literária – e quiçá, artística –, ela "readquire significado e valor o trabalho de ir as fontes e a questão de influência, não mais vista como herança atávica, mas como diálogo intrínseco, necessário para por ideias em relação" (CUNHA, 2005, p. 104). No domínio da Literatura Comparada, podemos ver que nenhuma escrita é original em essência, pois sempre nos faz lembrar uma escrita anterior, que é ressignificada em um novo contexto histórico, social e cultural, e que, consequentemente, instiga a comparação.

Uma vez que o presente texto discute a literatura infantil, é necessário apresentar alguns pontos de vista contemporâneos neste campo e explorar a relação com os chamados clássicos ocidentais.

A LITERATURA INFANTIL E O CÂNONE

O surgimento da literatura para crianças na história vem ao encontro da sua valorização como indivíduo, devidamente inscrito em um ciclo social, histórico e cultural. Com isso, houve a abertura necessária para a entrada de jovens leitores brasileiros e a expansão do grupo de escritores interessados em criar narrativas infantis.

Conforme observa Arnaldo Niskier (1988), no tocante à produção literária brasileira, por muitos anos o país desdenhou a literatura

SUMÁRIO

infantil, considerando-a uma atividade menor – apesar do empenho de Monteiro Lobato com o *Sítio do Pica-Pau Amarelo* – e, não obstante, esse preconceito estendeu-se ao teatro infantil. Portanto, essa generalização fez com que muitos autores e produtores do ramo se afastassem da atividade artística por anos. Entretanto, mais precisamente na década de 80, a literatura infantil e juvenil brasileira teve seu respaldo e reconhecimento devido aos esforços da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, enquanto o teatro "teria de sofrer inevitáveis conseqüências e passou a experimentar o que pode ser qualificado como um boom dos mais apreciáveis" (NISKIER, 1988, p. 4).

Com isso, textos infantis são destinados a um duplo público: adulto e infantil. Para Zohar Shavit (1986, p. 42), o escritor infantil está ciente da fruição do texto pelo leitor implícito, especialmente nos seguintes aspectos, que são interdependentes: complexidade do texto, estrutura da narrativa, nível de estilo e tema. Os dois últimos parecem incomodar mais o escritor, pois, em sua opinião, são os aspectos que diferenciam a literatura infantil.

Embora as traduções e adaptações não sejam versões ideais dos textos originais, um certo grau de aproximação – para não dizer *fidelidade* – é necessário, porém, quando se trata de adaptação, a crítica se debruça sobre seu conteúdo e, de certa maneira, quanto à forma. Em outras palavras, a concessão à supressão de informação é maior na adaptação, dando-lhe mais flexibilidade para modificar, adicionar e subtrair conforme exigido pelo projeto adaptativo, em vez da tradução, em que se prima pela preservação de forma e conteúdo.

Como uma peça trágica é representada a um espectador/leitor infantil? Há a possibilidade de tornar sua linguagem poética acessível a esse público, bem como encenar – e em que condições – de modo que cative esse espectador? A primeira hipótese, como sugestão de resposta, seria fazer uma adaptação da obra dramática do autor adaptado, desde que, ao traduzir e adaptar para o teatro, se considere que

a criança está ali não para desempenhar um papel de observador, mas para o "papel colaborativo e interativo oferecido pelo gênero original, o drama" (PRINDLE, 2003, p. 138, tradução nossa[35]).

Embora haja uma série de adaptações literárias dos clássicos para crianças, a apresentação das peças geralmente é feita em forma de narrativas. Portanto, a primeira alteração feita pelos escritores para a narrativa é sanar e condensar o enredo, com a suposição de que uma história, especialmente para crianças, deve ter uma ordem cronológica linear, sem muitas complexidades.

Além disso, a história ou enredo das peças tem que propor um valor estético fundamental igual ao que ocorre no teatro, com dinamismo entre os personagens, expressões que realmente captem a atenção do leitor, como trocadilhos, quiproquós, ironias e, o mais evidente, a leveza da linguagem, sem uso de arcaísmos ou vocábulos eruditos, que dificultariam o processo de leitura.

De acordo com Zohar Shavit (1986, p. 64), os escritores se sujeitam a duas alternativas: ignorar o público primeiramente ou dirigir-se a ele, por meio do personagem infantil, gerando uma ambivalência, não só na escrita literária, mas também nas outras linguagens. Neste trabalho, argumentamos e defendemos que a dramaturgia infantil deve ser compreendida como uma produção que tem sua própria poética, diferenciada da adulta por questões estruturais, e que não merece ser desvalidada enquanto tal.

Quando um texto é produzido em determinada temporalidade, ele detém uma posição no polissistema literário[36], a qual é determinada pelas convenções sociais, culturais e literárias (EVEN-ZOHAR,

35 No original: "the collaborative, interactive role offered by the original genre, the drama".

36 Na teorização de Itamar Even-Zohar (1990), por polissistema entende-se um conjunto de relações na literatura e na língua, analisado em uma perspectiva complexa, que abrange sistemas socioculturais contrastantes.

SUMÁRIO

1990). A partir desse momento em que o texto figura no polissistema, sua recepção pode variar segundo a dinâmica do sistema literário. Em outras palavras, em certo período de tempo, o texto acaba tendo uma posição binária: seja o texto voltado para crianças, seja para adultos, ele pode ser canonizado ou não.

Quando se fala de texto teatral, é preciso considerar duas possibilidades quando endereçado ao público infantil: ou o texto "se apresenta conforme suas próprias características pessoais, transferindo-as ou emprestando-as a um suposto personagem; ou representa outra personalidade sua, transferindo-a, da mesma forma, ao dito personagem" (MENDES, 1988, p. 8).

Sobre o processo criativo de traduzir para o palco, José Roberto Mendes o descreve tal como no teatro elaborado por adultos: a compreensão do texto – que não deve se ater à sua memorização, mas considerar a sua interpretação e tradução para que as palavras forneçam sentido durante a encenação –, o preparo da técnica vocal, a interação com colegas de cena, o uso de maquiagem, cenário, figurinos, luzes, música etc. Ele conclui que o "texto é o que determina a faixa etária ou o público a que se destina, mas o caminho a percorrer é o mesmo" (MENDES, 1988, p. 8).

Algo que nos chama a atenção no texto dramático voltado ao público infantil, é a presença de música, que ora parafraseia algumas passagens da peça trágica, ora demarca as distintas personalidades. Segundo Mendes (1988), em um espetáculo infantil, a música tem grande importância pois permite o envolvimento da criança com a encenação, podendo ser usada, inclusive, para "reforçar alguma ação, acentuar um clima ou, até mesmo, narrar a história" (MENDES, 1988, p. 11). Além do vínculo com o desenvolvimento da trama, a canção precisa estar integrada ao espetáculo, por meio da coreografia, que irá expressar o conteúdo da letra e também pelo canto, pois se ele "acompanha a dança, convém que os movimentos não sejam excessivos e,

SUMÁRIO

sim, de acordo com o preparo físico do ator que deve se aperfeiçoar ao máximo" (MENDES, 1988, p. 11).

Muito disso está ligado a questões problemáticas de definição e sua relação com o cânone (literário) com tudo o que essa noção implica sobre valores estéticos e hierarquias. A relação entre os estudos de adaptação e as noções de canonicidade tem, no entanto, sido complicada, na melhor das hipóteses. Julie Sanders (2006) traz à tona um pouco da via dupla dessa relação, em sua discussão sobre adaptação e apropriação, sugerindo simultaneamente as maneiras pelas quais as adaptações contam com o status de autoridade de um cânone existente e, igualmente, seu potencial para reformulá-lo:

> A adaptação parece tanto requerer quanto perpetuar a existência de um cânone, embora possa, por sua vez, contribuir para sua contínua reformulação e expansão. [...] A adaptação torna-se um verdadeiro marcador de status canônico; citação infere autoridade. Para este fim, a adaptação pode ser definida como um gênero inerentemente conservador [...] (SANDERS, 2006, p. 8, tradução nossa[37]).

Com respeito à colocação de Sanders, a adaptação, seja ela literária ou não, não incide em um gênero conservador, muito menos estabelece uma autoridade. Adaptar um texto canônico da literatura ocidental significa considerá-lo como um hipotexto[38] para futuros trabalhos e hipertextos que podem dele derivar, mas não consiste em uma autoridade, mas numa relação de débito para com essa matriz, cuja estrutura tem sido revista alhures desde a sua concepção. Por fim, na tarefa de apresentar o texto dramático adulto ao público infantil, é preciso maior grau de criatividade perante o processo criativo, para

37 No original: "Adaptation both appears to require and to perpetuate the existence of a canon, although it may in turn contribute to its ongoing reformulation and expansion. [...] Adaptation becomes a veritable marker of canonical status; citation infers authority. To this end, adaptation could be defined as an inherently conservative genre."

38 Termo cunhado por Gérard Genette (2010) para designar o texto de partida, enquanto o hipertexto seria a sua versão ampliada, como uma adaptação.

que o conteúdo verbal seja "ressignificado para crianças, com qualidade, leveza e originalidade" (SANFELICI, 2016, p. 150).

Conforme explicado por Bárbara Heliodora, o teatro infantil é marcado pela "temática adequada, linguagem simples e acessível e aproveitamento dessa coisa maravilhosa que é a imaginação da criança" (HELIODORA, 2007, p. 193), e aconselha que a companhia teatral não tenha receio de mudá-lo e moldá-lo para que os espectadores infantis possam fruir de sua encenação.

O cânone é estabelecido por meio da consagração e preservação dos textos mais relevantes, e a correspondência com a literatura infantil no tocante ao conceito de clássico compreende três fontes de adaptação: da chamada literatura adulta; das narrativas orais (como contos de fadas, por exemplo) e da própria literatura infantil, como a Alice, de Lewis Carroll. No tocante à contemporaneidade, a presença dessas narrativas canônicas está mais evidente na vida da criança, por meio de filmes, séries televisivas, trilhas sonoras, desenhos animados, histórias em quadrinhos, mídias digitais, mangás e, sem sombra de dúvida, no teatro (ANTUNES, CECCANTINI, 2004; GREGORIN FILHO, 2012).

Além do aspecto social, as adaptações são uma forma de apresentar o autor e sua história ao público em questão, não considerando-as como a obra original. Em vista disso, essa pejorativa derivação da adaptação enquanto texto faz com que os chamados originais sejam superestimados por professores e pesquisadores, como se a leitura do texto na língua de partida significasse maior precisão da leitura, embora haja o risco de não entendê-lo totalmente por falta de vocabulário e repertório na língua estrangeira por parte do leitor.

Além desse aspecto, a adaptação teatral para crianças exige mais experiência e competência, assim como um modesto conhecimento de duas ou mais línguas e do universo infantil, alinhado a uma sensibilidade para que a mensagem seja compreensível ao leitor e leal ao contexto de origem (CARVALHO, 2006; COSTA, 2008).

SUMÁRIO

Para delimitar o conceito de cânone literário, é preciso considerar que ele denota um conjunto de obras e/ou autores que são filtrados por instituições sociais, como a escola e as editoras, e quiçá, pelo próprio ambiente familiar, em decorrência da complexidade da escrita literária que integra essas produções, sendo esses escritos considerados clássicos e representantes nacionais. Na relação desse cânone com a literatura infantil, seguimos a esteira do pensamento de Wind (2011): por cânone, tem-se o entendimento de produções literárias que instigam prazer da leitura às crianças, "mas que poderiam e deveriam ser relidas várias vezes depois de adulto para sempre encontrar novas e melhores interpretações do clássico fazendo uso das experiências e outras leituras feitas ao longo da vida" (WIND, 2011 p. 40).

A ADAPTAÇÃO – REDIMENSIONANDO O CONTEÚDO-BASE

Nossa reflexão converge com a proposta de Zeni (2009), que trata a adaptação como uma releitura, cujos elementos provenientes do texto-base são realçados e "reapresentam a estrutura do texto original e sua relação com o conteúdo e com a forma, trazendo uma nova, porém não definitiva leitura para a obra original" (ZENI, 2009, p. 141).

A leitura de adaptações de textos canônicos, considerada um palimpsesto, não pode ser tida como uma experiência direta do texto, mas como uma memória moldada parcialmente que visa a eminente presença contínua da história na cultura. Pelo prisma da adaptação, o cânone aparece como uma constelação de textos que são repetidamente retornados e apresentados em novos contextos historicamente situados, mudando seu significado e forma, e repetidos com diferenciação. Enquanto a adaptação fixa o cânone, ela permite sua expansão em vez de preservá-lo, no sentido de torná-lo uma estrutura híbrida e dinâmica, indefinida, inscrita em redes intertextuais e intermediárias mais amplas.

Diante disso, como parte importante da função da memória cultural, tanto a adaptação quanto a canonização, apesar de terem definições diferentes, se complementam no sentido de que a adaptação ajuda a manter narrativas, personagens e temas vivos por meio da (re) interpretação contínua, e a transferi-los para a memória ativa da cultura por meio da circulação pública (BLIN-ROLLAND, 2020).

Assim, a necessidade de atender às necessidades das crianças não é algo simples, pois o escritor infantil pode ser o único indivíduo capaz de atrair tanto o público infantil como o adulto (SHAVIT, 1986). Há uma expectativa, por parte da sociedade, de que esse escritor infantil seja apreciado pelos adultos e, principalmente, pela criança; no entanto, devido aos gostos diferentes ou mesmo incompatíveis de crianças e adultos, essa demanda é inerentemente complexa ou mesmo contraditória.

Em *Obra aberta*, Umberto Eco delineia a "obra literária como contínua possibilidade de aberturas, reserva indefinida de significados", por conseguinte, dependente da inventividade e da sensibilidade do leitor (ECO, 1991, p. 47). Pode-se supor que esse tipo de "abertura" é uma característica de toda arte, pois essa polissemia torna-se possível quando há lacunas que precisam ser preenchidas –lacunas estrategicamente distribuídas em obras de grandes escritores, e diretamente relacionadas com a capacidade da arte de se renovar, com um novo olhar, interpretação e, consequentemente, novos significados.

> Qualquer obra de arte, embora não se entregue inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor (ECO, 1991, p. 41).

Desta maneira, essas inventividades resultam em uma "recodificação moderna que estabelece a diferença no coração da semelhança" (HUTCHEON, 1985, p. 19), que denominou-se de paródia, a qual toma para si as convenções de um período anterior e lhes dá novas

SUMÁRIO

interpretações, possibilitando um enlace intertextual entre dois tipos de textos, em que um é atualizado e ressignificado no novo texto, permanecendo reconhecível.

Quando se fala em adaptação de uma obra, deve-se ressaltar que o mesmo conteúdo, apesar de possuir abordagens diferentes no decorrer de suas narrativas, não deixa de conter o enredo original, isto é, demonstra-se que, apesar da abordagem ser direcionada, não foge do padrão que contém o texto-base. No caso de Romeu e Julieta reescrito por Yara Maura Silva, nota-se que o texto shakespeariano foi modificado para se tornar mais acessível ao público-alvo escolhido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação tem sido revista pelo crivo da criatividade do adaptador, não mais se apegando à égide da fidelidade. No entanto, como todo e qualquer texto que se define como tal, há falhas críticas, tais como considerar a adaptação um conjunto de textos e se existe legitimação dessa variante enquanto reformulação do texto-base. Como já dizia Haroldo de Campos:

> Num produto que só deixe de ser fiel ao significado textual para ser inventivo, e que seja inventivo na medida mesma em que transcenda, deliberadamente, a fidelidade do significado para conquistar uma lealdade maior ao espírito do original transladado, ao próprio signo estético visto como entidade total, indivisa, na sua realidade material (no seu suporte físico, que muitas vezes deve tomar a dianteira nas preocupações do tradutor) e na sua carga conceitual (CAMPOS, 1992, p. 47).

Embora a intenção seja aproximar-se do original em uma língua diferente, certas impossibilidades se impõem naturalmente no decorrer do processo. Inicialmente, é preciso ressaltar que a adaptação consiste em uma leitura e o adaptador, bem como o leitor por ele pensado, são

SUMÁRIO

indivíduos ativos, com uma participação significativa na construção do texto, por meio de sua sensibilidade, bagagem de leitura e interpretação. Dessa maneira, os processos de reescrita e recriação possibilitam a ampla circulação de textos literários consagrados, da mesma forma que não deformam seu caráter literário, até porque quem o reescreve, de alguma forma, está inscrito em um polissistema.

Essa leitura do adaptador vem da ordem do íntimo, assim como a será pelos demais leitores; portanto, os primeiros significados se perderão e novos significados surgirão, em mesma proporção ou não.

Adaptar uma obra canônica ao nosso contexto consiste em um processo de aproximá-lo a um público distinto, e proporciona, com certa liberdade e respeito ao texto-base, uma multiplicidade de sentidos, de reformulações e, por que não, de palavras, que são a força motriz da leitura literária e dramática.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e Kim, de Rudyard Kipling.** São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. Os clássicos: entre a sacralização e a banalização. : PEREIRA, Roni Farto; BENITES, Sonia Aparecida Lopes (orgs). **À roda de leitura: língua e literatura no jornal PROLEITURA**. São Paulo/Assis: Cultura Acadêmica/ANEP, 2004, p. 73-90.

BLIN-ROLLAND, Armelle. Polymedia Jekyll & Hyde: The Dual Character in Renoir's Film and Mattotti and Kramsky's Comic Book. *In*: LEWIS, Ann; ARNOLD-DE SIMINE, Silke (eds). **Adapting the canon: mediation, visualization, interpretation**. Cambridge: Legenda, p. 79-96, 2020.

CAMPOS, Haroldo. Da tradução como criação e crítica. *In*: CAMPOS, Haroldo. **Metalinguagem & outras metas**: ensaios de teoria e crítica literária. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 31 - 48.

SUMÁRIO

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil.** 2006. 539f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

COSTA, Cynthia Beatrice. **Versões de Alice no País das Maravilhas: da tradução à adaptação de Carroll no Brasil.** 2008. 129f. Dissertação (Literatura e Crítica Literária). Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, Patrícia Lessa Flores. Literatura Comparada e Tradução: releituras e recriações culturais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Porto Alegre, vol. 7, núm. 7, p. 103-112, 2005.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1991.

EVEN-ZOHAR, I. Polysystem theory. **Poetics Today: International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication**, Durham, v. 11, n. 1, p. 9-26, 1990.

FORMIGA, Girlene Marques. *A***daptação de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil**. 2009. 260f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Extratos traduzidos por Cibele Braga, Erika Viviane Costa Vieira, Luciene Guimarães, Maria Antônia Ramos Coutinho, Mariana Mendes Arruda e Miriam Vieira. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil em Gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

HELIODORA, Bárbara. A Grave Responsabilidade do teatro infantil. *In*: BRAGA, Cláudia. (Org.). **Bárbara Heliodora: Escritos sobre teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 190-195.

MENDES, José Roberto. Introdução. *In*: NISKIER, Arnaldo (org). **A Magia do Teatro Infantil**. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 1988, p. 7-12.

NISKIER, Arnaldo (org). **A Magia do Teatro Infantil.** Rio de Janeiro: Edições Consultor, 1988

PRINDLE, Alison H. “The Play’s the Thing”: Genre and Adaptations of Shakespeare for Children. In: MILLER, Naomi J. (ed). **Reimagining Shakespeare**

SUMÁRIO

for children and young adults. New York and London: Routledge, 2003, p. 138-146.

SANDERS, Julie. **Adaptation and appropriation**. 2nd edition. New York/London: Routledge, 2006

SHAVIT, Zohar. **Poetics of Children's Literature**. Athens and London: The University of Georgia Press, 1986.

WIND, Tonia Leigh. **Mosaicos de culturas de leitura e desafios da tradução na literatura infantil**. 2011. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras). Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Valdomiro; RAMOS, Paulo. (orgs). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 127-165.

10

Dheiky do Rêgo Monteiro Rocha

Foi ele que escreveu a ventania nos horizontes de fruição da literatura, sensibilização e formação do leitor

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.212-238

> "E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros."
>
> Yolanda Reyes

A literatura é uma expressão do exercício do viver em condição simbólica, por meio de linguagens que manifestam a consciência humana no trato do ficcional, conjugadas com experiências de mundo, imaginação, atribuições de sentidos e leituras plurais. Assim, a leitura da literatura necessita propiciar um exercício provedor da natureza desse texto enquanto arte, ou seja, o estatuto do texto literário precisa ser preservado nas suas materialidades, linguagens verbais e visuais e sensibilidades. O trabalho com a literatura carece de explorar o texto ficcional e seus outros vínculos estéticos, desde as suas instâncias subjacentes à sua relação com o mundo do leitor que está à frente dessa experiência de leitura, considerando as condições de recepção desse sujeito preferencial. Nesse sentido, é pertinente assinalarmos que esse sujeito a que se destina o texto literário não é o sujeito fim. É importante entendermos que no processo de leitura não há uma trajetória que se encerra num determinado ponto, mas que se entrelaça a outros movimentos e, consequentemente, repercute em outros processos incessantes para a percepção de mundo.

Este capítulo propõe uma reflexão que mobiliza uma mirada sobre a leitura dos elementos da narrativa verbal e visual, para a apropriação de processos de sensibilização estética, ficcional e humanizadora, que, por ventura, a experiência com a literatura possa permitir, visando, por meio das discussões teóricas e críticas em destaque e da conversa dessas questões com a obra literária *Foi ele que escreveu a ventania* (2017), escrita por Rosana Rios e ilustrada, com projeto gráfico, por Mauricio Negro, como amostra de possibilidades de construção de sentidos e de conexão com o mundo. Para tanto, utilizamos como

SUMÁRIO

aporte teórico, principalmente, as ideias de María Teresa Andruetto (2012, 2017), Yolanda Reyes (2012), Antonio Candido (2002), Hans Robert Jauss (1994), Eliana Yunes (2009), Ciça Fittipaldi (2008) e Odilon Moraes (2013).

A prática de leitura da literatura necessita sempre de atualizações e alternativas mais simplificadas que possam esmerar o trabalho do mediador, com vistas a uma valorização do estético no texto literário, afastando uma abordagem de caráter funcional, que, equivocadamente, ainda insiste em ser explorada por alguns mediadores. Nessa perspectiva, é mister que uma abordagem voltada para a leitura da literatura seja consoante a uma mediação de experiência estética a partir do seu estatuto artístico, potencializando efeitos de sensibilização dos leitores preferenciais, numa trajetória dinamizadora que humaniza e emancipa os sujeitos envolvidos no campo literário.

Conforme Andruetto (2017), em *A leitura, outra revolução,* o contato com a literatura necessita gerar perguntas ao leitor, (re)conectando-o à sua condição humana, visando possibilidades de exploração das linguagens no horizonte revolucionário para uma leitura crítica, transformadora e emancipatória. Para tanto, reivindicamos pela experiência com a literatura como num estado de primazia, em que o leitor, ao imergir no universo ficcional, tenha o deleite aproximado da criação ficcional, porque, no jogo da leitura, autor e leitor se encontram e, naturalmente, constroem sentidos, no contexto de produção e de recepção, atendendo demandas convergentes à natureza da arte literária.

O exercício transfigurado e edificante do viver que constitui a literatura é liberto ou sentido somente no ato da leitura livre ou mediada. Esse exercício necessita outorgar atitudes contemplativas, reflexivas e críticas ao leitor preferencial da literatura infantil, diante de uma possível fruição da literatura que estimule a formação do leitor literário.

SUMÁRIO

LITERATURA E VISADAS EM TORNO DE UMA SENSIBILIZAÇÃO ESTÉTICA, FICCIONAL E HUMANIZADORA

A literatura veicula caráteres da dimensão do imaterial, no caso o visível, o invisível e o sensível do que é substantivo referente ao universo ficcional, sustentada na condição humana. É importante termos consciência de que o livro literário não é um mero suporte, nem tampouco um manual de condutas porque traz referências ao real da vida humana. Convém esclarecer que a literatura é um sistema de obras que partilha visões de mundo, experiências, conhecimentos e, sobretudo, imaginários, por meio de um procedimento estético, na expectativa de que os leitores (re)descubram vários eventos existenciais que atendam às suas vivências de seres em emancipação, numa possível percepção de plurissignificação no texto literário com vistas à função humanizadora. Nesse sentido, o que se inventa e reinventa na e pela literatura não pode se dar por encerrado, porque ela é uma expressão artística em contínua construção e diálogo. Em outras palavras, esse inacabamento permanente a que se destina a literatura pronuncia o ser e o mundo, numa insubordinação de tessituras que agenciam a fantasia, a imaginação, o pensamento, o entretenimento e a criticidade em torno do viver. Conforme Reyes (2012),

> [...] a literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida. Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro. É esse o processo complexo que implica, para dizer o mínimo, dois sujeitos, com toda a sua experiência, com toda a sua história, com suas leituras prévias, com suas sensibilidades, com sua imaginação, com seu poder de situar-se para além de si mesmos. Trata-se de uma experiência de leitura complexa e, deve-se dizer, difícil. Mas passível de ser ensinada. E, para ensiná-la, convém partir de sua essência (REYES, 2012, p. 26).

SUMÁRIO

A autora citada vislumbra que a literatura é capaz de estimular os leitores a fazerem parte do universo da criação literária, num movimento de recriação do texto, fazendo uso da sua imaginação diante de sua sensibilidade, que implica em reconstruções de imaginários, a partir de caminhos críveis abertos pelo escritor e ilustrador do texto literário.

Numa visão metafórica, Reyes (2012) sublinha que, na contemporaneidade, a literatura necessita ser lida com o coração e o desejo. Assim, esses aspectos abstratos fazem parte também da criação do literário, expressa pelo veio do sentimento e da pretensão do sensível. O livro literário, até certo ponto e em proporções mais vantajosas para o leitor, revela o profundo do ser humano, como sinaliza Reyes (2012), em se tratando do que a literatura pode ensinar. A relação do livro literário com o seu leitor preferencial gera relações constitutivas que podem abrir o caminho para uma leitura de si e do mundo, aportada na sua sensibilidade e compreensão no tocante a esse respeito. Vale ressaltar que essas premissas fundamentais são desenvolvidas no exercício da experimentação da matéria e do intangível que envolve a arte literária. Convém destacarmos que partilhamos do pensamento de Reyes (2012) que atribui ao ensino da literatura um favorecimento a uma educação sentimental, com a mediação pelo professor que acompanhe o leitor, criando e garantindo condições ativas desse último sujeito com o mundo, assim, tornando-o consciente do seu lugar e do valor da sua voz no contexto sócio-histórico em que vive.

Outrossim, acreditamos que se pode estender o debate sobre o lugar do sujeito leitor e o lugar da literatura, tão discutidos na contemporaneidade, a uma associação ao corpo dos leitores crianças, jovens e adultos como um “lugar” que recepciona a obra através de leituras, caracterizadas de diversas formas, como atravessamentos, construções, interações, diálogos etc. Em outras palavras, apontamos que o corpo do leitor também é um lugar de residência provisória da literatura, isto é, lugar que converte, à luz do imaginário, a linguagem

SUMÁRIO

da literatura em pensares e fazeres que dão conta da dimensão da vida de qualquer ser vivente. Portanto, quando a literatura estiver residente no intangível da matéria humana será crível habitar em nossa essência identificável, ou seja, quando a literatura se incorporar ao nosso respirar, pensar, fantasiar e agir, indubitavelmente, ela estará mobilizando repercussões na vida social.

Nesse sentido, a respeito de uma função humanizadora da literatura, Candido (2002) postula que a literatura projeta a experiência do homem e atua na sua formação, de certa forma sincronizada, frente a três funções: a *psicológica, a formativa e a de conhecimento do mundo e do ser*. É necessário salientar que a função humanizadora, propalada por Candido, não se trata de uma abordagem de caráter funcional que instrumentaliza a literatura para uma finalidade pragmática se distanciando da concepção artística, pelo contrário, ao contemplar a arte literária, o leitor constata o movimento da vida humana sendo matéria-prima para a ficção literária.

A primeira função é a *psicológica*, que ocorre da necessidade que o homem tem de fantasiar, de criar e vivenciar eventos imaginários, devido sua condição existencial, pois essa faculdade natural do homem pode garantir projeções de um vir a ser. Portanto, a literatura atende às diversas necessidades básicas do ser humano. Dentre às inerências do homem, a ficção e a fantasia constituem-se das variadas formas, seja oral, impressa ou visual. Conforme Candido (2002), a literatura é a forma simbólica mais completa para atender a necessidade de fantasia do sujeito sócio-histórico. De acordo com o autor, como na fantasia contém algum traço de realidade, então isso pode ser pressuposto para uma plausível forma de pensar sobre a função da literatura. Assim, a literatura atua na formação dos jovens leitores, uma vez que esses sujeitos, em contato com o texto, apreciam uma construção da imaginação humana que tem a realidade como referência, mas não como matéria consubstancial exclusiva na criação literária.

SUMÁRIO

A segunda função é a *formativa*, que se afasta do caráter pedagógico, contribuindo para a formação da personalidade, e ainda mantém a presença do bem e do mal constituídos na literatura, assim como na vida social. A literatura não pode exercer uma função coercitiva instruindo sobre condutas sociais. De acordo com Candido (2002), o texto literário transfigura o real, trazendo a vida social na sua trama narrativa. Essa função tem um aspecto humanizador, pois o leitor vivencia na leitura literária as ambivalências que são inerentes à vida prática em sociedade.

A terceira função é a *de conhecimento do mundo e do ser*, que consiste na representação das possíveis personalidades e o mundo exterior no texto literário, que de alguma forma podem fazer referências ao real, assim, podendo agir sobre esse estado. Isso posto, podemos afirmar que a literatura oportuniza ao leitor um auxílio na sua formação existencial e compreensão de como ele pode atuar de maneira emancipatória na sociedade. Segundo Candido (2002), há uma identificação do leitor com a visão de realidade trazida à tona pelo escritor, em razão do traço de humanidade constante na narrativa, promovendo uma apropriação do exercício do ficcional com a ação dinamizadora da experiência humana. Assim sendo, podemos estender esse exercício do ficcional também ao ilustrador, que propicia uma visada humanizadora e emancipatória na formação do leitor, diante do trato visual ser um elemento constitutivo importante da literatura infantil.

Andruetto (2012) afirma que na ficção há um encontro do leitor com a sua própria existência humana, sendo vista como produto da cultura, expressa de maneira particular para uma expansão dos limites da experiência de vida, acessando a uma parte de mundo que não é real, mas traz referências ao real. Assim, a ficção, que constitui a narrativa, é prenhe de possibilidades de construção de mundos imaginários, uma vez que, essencialmente, ela é liberada da condição utilitária. Em outras palavras, a ficção instaura um universo em outro tempo e outro

SUMÁRIO

espaço, caracterizando-se como um artifício que aciona a percepção de outras vidas e de outros mundos possíveis.

A voz e o olhar que um escritor e um ilustrador lançam, respectivamente, sobre o mundo são a voz e o olhar que lançam sobre si, sobre sua humanidade em existência, transfigurando-a para o plano da narrativa verbal e visual. Então, é essa existência que vai ao encontro de outras reconhecíveis ou em processo de descobertas, de aproximações, de divergências, por meio do contato do leitor com a obra literária. Portanto, a premissa básica para esse reconhecimento, descoberta e possível pertencimento é substantivo de rubrica da condição humana. O leitor é premiado na medida em que recepciona a substância ficcional, cujo encontro com o livro são tecidas múltiplas interpretações, por meio da percepção dos jogos de linguagem, convergências, construções e ressignificações nas dobras das instâncias da leitura. O leitor literário busca perceber a vida pelos sentidos prenhes de encantamentos provocados pelo ficcional.

A adesão do leitor à leitura literária e, possivelmente, na sequência, a uma formação leitora, também ganha força quando as autorias do escritor e do ilustrador apresentam uma produção verbal e visual que consegue um excelente resultado estético para o conjunto do livro. Na tessitura verbal e visual do livro literário, empreendida por Rosana Rios e Mauricio Negro, respectivamente, vislumbramos uma configuração em sintonia à produção de sentidos pelos leitores crianças. Nas palavras de Marcelo Ribeiro (2008, p. 126), "[...] o livro se transforma tanto a partir da própria integração entre leitor e objeto quanto por meio da transformação da experiência do sujeito com relação à sociedade". Isto é, o livro literário, concebido de forma criativa e com qualidade estética, é suscetível a relações interpretativas, por sua natureza, que provocam uma incorporação do leitor ao percurso ficcional presente na obra, e que, não obstante, repercutem na relação desse sujeito com o mundo.

SUMÁRIO

À medida que o leitor vai encontrando desafios de incursões estéticas de ordem verbal e visual na narrativa do livro ilustrado, essa relação de caráter composicional, constituída de sintaxe e semântica próprias, vai tomando forma e conteúdo de teor narrativo no seu imaginário. Para corroborar com esse pensamento, partilhamos da ideia da ilustradora Fittipaldi (2008, p. 94) que sublinha sobre a imagem no livro infantil declarando se tratar de um movimento para outro estado de realidade numa possibilidade de transitar "nas fronteiras, curvas e dobras do real e do imaginário". Fittipaldi (2008) ainda afirma que a ilustração opera no imaginário infantil permitindo experimentações da criatividade e da autoria dos pensamentos, numa despretensiosa observação e fruição estética capaz de apreender formas, cores e sentimentos, por meio de olhares e imaginários em constante movimento de devaneios.

A produção do livro literário infantil contemporâneo é conduzida por atributos estéticos e literários, elaborada para o conjunto da obra – texto escrito, ilustração e projeto gráfico –, no intuito de oferecer uma melhor fruição, que implique no ritmo e em outros aspectos da leitura que o leitor recepciona e apreende, com certo grau de interesse à narrativa. A leitura de textos literários necessita ser compreendida e explorada como uma forma de emancipação do leitor, no sentido conferido por Jauss (1994), quando ele ressalta que a função da literatura é libertar o leitor: "a experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas." (JAUSS, 1994, p. 52).

A relação do leitor com o livro literário, representada na obra literária *Foi ele que escreveu a ventania* (2017), pode instaurar relações significativas e emancipatórias para a formação do leitor no tocante às normas literárias e sociais, consoante ao que percebemos nas teses de Jauss (1994), sobretudo, no que diz respeito à formação do horizonte de expectativas (segunda tese), que podemos enten-

SUMÁRIO

der como um “saber prévio” do leitor pautado no sistema de normas vigentes na vida social, permitindo que o novo a ser conhecido seja experienciável, e a relação entre literatura e vida social (sétima tese), que depreendemos ser uma relação legível e profícua para a percepção estética e ética de ser e estar no mundo.

Ao nosso pensar, advogamos por uma literatura infantil em que seja mais imperativa uma produção envolvente ao leitor, ou seja, uma produção que não esteja, exclusivamente, submissa ao mercado editorial, que não esteja preocupada com o que seja mais adequado ao atendimento de temáticas específicas e de demandas curriculares da escola. O exercício de leitura da literatura deve ser outro. Nessa perspectiva, por interesse ao que seja dirigido com qualidade às crianças numa atitude de consciência da composição do livro literário, já existem editoras que reconhecem a necessidade de tratamento de edição que privilegie mais a arte e menos os ditames das normas sociais – do politicamente correto –, que, de certa forma, cerceiam a liberdade da criação do estético e do ficcional no livro infantil. A título de ilustração, podemos citar algumas editoras brasileiras como Aletria, Jujuba e Pulo do Gato, que se destacam nessa esteira para a emancipação do leitor, com vistas numa formação humanística. Como sublinha Andruetto (2012, p. 60): “[...] a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma”. Isso posto, inferimos que a postura de editoras com propósitos em favor da liberdade da arte literária pode repercutir com maior impacto positivo na formação do leitor criança.

À produção de um livro literário infantil requer uma sincronia entre as instâncias envolvidas no campo dessa modalidade, com vistas à qualidade da arte literária, da sua criação à mediação – escritor, ilustrador, design gráfico, editor, educador e outros mediadores –, que, por consequência, repercute na recepção que o leitor pode vir a ter, dependendo das suas percepções, necessidades e contextos.

SUMÁRIO

Nesse sentido, a formação do leitor literário necessita ser fundamentada num alinhamento e valorização do veio estético em todas essas instâncias citadas, considerando que essa formação não seja pedagogizante ou utilitária. Ao nosso ver, essa ação coletiva de caráter colaborativo em nome da arte e da sensibilidade confirma e amplifica o estatuto literário que sua gênese reivindica.

É lícito ponderarmos que a literatura infantil necessita se impor cada vez mais e com permanência no panorama editorial do Brasil, oferecendo aos leitores uma diversidade de produções para que eles possam ter mais oportunidades de encontros com a palavra e a imagem alheias, mas que ao se encontrarem com elas tornam-se suas também. É assertivo termos uma imagem caleidoscópica da literatura infantil no tocante à sua diversidade de gêneros literários, temáticas e linguagens, pois é na trajetória da leitura literária dinamizadora que essas combinações variadas humanizam e emancipam os sujeitos envolvidos no campo literário. São essas combinações de vozes e olhares que constituem o livro literário infantil, que ganha outras formas no pensar crítico que o leitor preferencial se dispõe no contato com a ficção e a fantasia, em cada momento de leitura.

A fruição da literatura é pertinente para este estudo, considerando que os elementos que promovem o estado de desfrute das linguagens verbal e visual podem ser caracterizados pelas representações e ações constantes na narrativa do livro ilustrado em questão. Assim, o processo de adesão do leitor ao ficcional pode ocorrer, também, diante das duas linguagens associadas. A exploração do livro literário deve ser pautada na sua constituição enquanto arte, sendo subordinada às linguagens que nele são um ponto de partida para a construção de sentidos, é o caso do texto escrito e da ilustração. A fruição do literário pode ser percebida quando os sentidos do leitor são expostos às experiências possíveis nas configurações lógico-estéticas que compõem a obra literária, fundamentada na contemplação e no prazer pelo texto

SUMÁRIO

literário. Em se tratando de familiarização com a linguagem para as práticas leitoras na formação do leitor, considerando o elemento *fruição*, de acordo com Yunes (2009),

> O ato de ler não se esgota ao final da leitura do livro, nem das sensações que irrompem durante essa leitura. A leitura demora, permanece. Ela fica conosco, doendo ou alegrando-nos, e seu prazer não escoa rapidamente. A essa duração vamos chamar fruição, por conta de uma espécie de usufruto dos sentimentos e compreensões que irromperam na leitura. É como o sabor da fruta favorita que permanece como gosto bom na boca (YUNES, 2009, p. 56).

Ao tempo em que se confirmam as sensibilidades da condição humana no ato de ler, viabiliza-se, também, percursos conscientes para o ser e o estar no mundo, instaurados pela compreensão que a leitura da literatura provém, expandindo reflexões e interações na tessitura do viver, diante das atitudes críticas que o mundo exigirá do leitor nas suas experiências de um porvir. Moraes (2013) afirma que a fruição no livro literário, por ser um objeto estético, acontece, paulatinamente, na apreensão da arte por mais de um instante, da seguinte forma: “desenha-se na horizontalidade do tempo, página a página, na soma dos instantes. Esses instantes, por sua vez, só podem ser inteiramente compreendidos à sombra da página lida anteriormente e na expectativa da página seguinte” (MORAES, 2013, p. 161). Portanto, a leitura literária com uma fruição estética que contemple o todo da obra – texto escrito, ilustração e projeto gráfico – permite mais realce ao jogo do simbólico, mediante as relações potencializadoras que podem interessar ao leitor preferencial, tomando palavras e imagens numa articulação de distintas camadas de linguagens que contribuem para a formação do leitor.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

FOI ELE, O LEITOR-FAZEDOR DE VERSOS, QUE ESPRAIOU OLHARES E IMAGINÁRIOS

No intuito de apresentarmos percursos de leitura da literatura que contempla a experiência com a narrativa verbal e visual, privilegiando a natureza específica da arte literária e seus possíveis encaminhamentos reflexivos, trazemos à baila um breve excurso analítico-literário da obra *Foi ele que escreveu a ventania* (2017), com texto escrito de Rosana Rios e ilustração de Mauricio Negro. Esse é um livro com a rubrica de ficção infantojuvenil brasileira, publicado pela Pulo do Gato. A escritora e o ilustrador dessa obra são premiados por suas produções nas mais diversas instituições que consagram a literatura infantil e juvenil. *Foi ele que escreveu a ventania* é uma homenagem dos autores à linguagem poética e ao poeta Manoel de Barros, em que traz à tona o diálogo e o entranhamento entre palavra, imagem e cotidiano da realidade do menino Tui. A obra foi selecionada pela Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio para receber o selo *Distinção Cátedra 10*, em 2017, que reúne os melhores livros produzidos no Brasil; também foi incluída no Catálogo FNLIJ para Feira de Bolonha 2018 (*FNLIJ's selection of Brazilian writers, illustrators and publishers, Bologna Children's Book Fair 2018*), sendo destaque na seção "Ficção para crianças". Isso ratifica o excelente resultado estético da obra, em razão do reconhecimento por essas instituições consagradoras da literatura infantil e juvenil.

Foi ele que escreveu a ventania configura no panorama da literatura infantil contemporânea para uma estética da fruição literária por meio da sensibilização instaurada na relação entre o texto escrito e as ilustrações do livro. A obra de Rosana Rios e Mauricio Negro apresenta uma prosa que convoca o fazer poético e a infância, entremeada por ilustrações que são representadas por cores quentes e frias, numa predominância do vermelho, laranja, marrom e verde, em tons terrosos, em

que prevalece o jogo de provocação de sensações sinestésicas para os leitores e movimentos metalinguísticos[39] de ordem verbal e visual.

A atitude sensível e crítica dos autores na criação de uma narrativa em que palavra e imagem conversam e bailam na formação do estético em busca da literatura voltar-se para si mesma à procura de sentidos, sendo imprescindível a presença e participação do leitor. A poesia como gênero fundador da literatura é disposta de forma entranhada à prosa dessa obra da literatura infantil. A primeira cena (figura 1) entre as personagens mãe e filho, descreve, em primeiro plano, com cores profusas, a realidade desses sujeitos que vivenciam dias quentes e difíceis pelo contexto sócio-histórico. Essa imagem também pode provocar outros significados, como a empatia e a solidariedade de sujeitos leitores em situação similar ou contrária.

Figura 1 - O beijo de despedida da mãe antes do filho Tui seguir para a escola.

Fonte: Editora Pulo do Gato (RIOS, 2017, p. 8).

39 Segundo Baldi, "a função da metalinguagem é, portanto, colocar o leitor em estado de alerta diante da linguagem, como em um jogo, por meio do qual, de forma lúdica, praticam-se vários exercícios, tais como, o uso da palavra, o movimento de entrar e sair do mundo ficcional e a tomada de consciência dos elementos internos e externos do texto literário". (BALDI, 2019, p. 36).

SUMÁRIO

A cena criada pelo ilustrador conversa com o texto escrito na página anterior que diz o seguinte:

> Era primavera, mas parecia que o verão estava com pressa, queria vir antes do tempo.
>
> Tui não gemeu nem resmungou. Estava cansado demais para falar. Respirar o ar morno e sufocante consumia todas as suas forças.
>
> – Vou pra escola – disse, lá da porta.
>
> A mãe enxugou o suor da testa e beijou o filho. (RIOS, 2017, p. 7)

Essa composição da diegese do livro infantil, por linguagens verbal e visual, flagra a emoção no rosto das personagens, conferida pelo suor e ternura que envolve o evento narrativo que se traduz com mais força na figura 1. Entre o beijo da mãe e a testa do filho forma-se um desenho nas cores amarelo, laranja e vermelho que sugere o mapa da América Latina, fundindo-se ao suor de Tui, na cor laranja, assim, possibilitando, talvez, uma leitura reflexiva e crítica sobre as condições sócio-históricas dos outros povos que integram o continente. De forma sutil e poética, sem tom panfletário, a referência ao real também faz parte do engendramento da narrativa como um todo, com ênfase no sentir e fazer poético da literatura.

As perspectivas apresentadas pela escritora Rosana Rios e pelo ilustrador Mauricio Negro no todo da obra estimulam movimentos de outros processos criativos por parte do leitor que tem contato com o livro literário, num prazo determinado por ele próprio, numa relação que possa agenciar o ficcional, o poético e o imaginativo, franqueados por uma estreita ligação do exercício do viver da condição humana, entranhada na vivência da personagem e do leitor, na condição de acesso à arte literária. O jogo estético e simbólico empreendido na obra em questão desses autores viabiliza, por meio da descrição verbal e da representação visual, caminhos para interpretações críveis relacionadas ao mundo do protagonista Tui, negro e pertencente a uma comunidade periférica (figura 2), para, assim,

SUMÁRIO

abrir possibilidades de uma sensibilidade em favor da (re)construção de imaginários, como assinala Reyes (2012).

Figura 2 - Paisagem da comunidade de Tui.

Fonte: Editora Pulo do Gato (RIOS, 2017, p. 10-11).

O garoto Tui desce cotidianamente as ladeiras da sua comunidade rumo à escola, e numa dessas vezes depara-se com uma pichação no muro onde está registrado o seguinte poema:

> *O sol saracoteia*
> *lá no céu.*
> *No solo seco*
> *a gente seca,*
> *só se sente*
> *sede...* (RIOS, 2017, p. 9, grifo da autora).

Ao mesmo tempo em que esses versos fazem Tui recordar do livro do caixote da escola, também expressa de forma acentuada essa rotina de dura realidade do viver em subúrbio, implicando nas condições de acesso aos direitos sociais e às mais diversas possibilidades de ascensão social, como a leitura, por meio da edu-

SUMÁRIO

cação literária. O poema mencionado, na antecipação à ilustração disposta em página dupla, anuncia o sentimento que pode ser construído diante da associação dos sentidos produzidos pelo verbal e visual. É na dificuldade do viver, de dias escaldantes, expresso pelo verso "a gente seca" que se coaduna aos versos "só se sente/ sede...", designando, posteriormente, em sequência, outros sentidos, como a sede por leitura de poesia, de maneira conotativa.

A predileção de Tui pelo livro de poemas, do caixote da escola, evidencia a sua postura de encantamento pela literatura, em meio às condições sociais do contexto de leitura do protagonista. Na narrativa, o livro do caixote era o motivo de busca incessante pelo inefável que a literatura podia oferecer a ele enquanto sujeito leitor, conforme observamos na narrativa verbal do seguinte trecho:

> No caixote que abrigava os poucos livros da sala de aula, todos gastos e amassados, Tui sempre buscava os de poesia. Tinha até um predileto, que lia e relia. Os livros com histórias eram os mais disputados, mas não o preferido de Tui.
>
> Aquele era só dele. (RIOS, 2017, p. 13)

Podemos inferir que há uma clara expressão dos sentimentos de Tui em relação ao objeto livro, atestando o seu interesse e imersão ao universo da leitura da literatura, que também são confirmados na ilustração a seguir (figura 3). As mãos de Tui incorporadas ao livro, num imbricamento e interação visual entre os dedos do protagonista e as páginas do livro. Essa ação representa a adesão do leitor ao texto literário, é o caso da poesia.

SUMÁRIO

Figura 3 - O livro de poesia predileto de Tui.

Fonte: Editora Pulo do Gato (RIOS, 2017, p. 12).

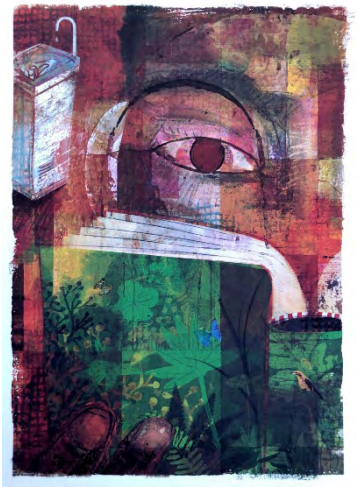
Além disso, conforme Fittipaldi (2008), é uma imagem que demonstra o movimento para outro estado de realidade, em que o protagonista se permite experimentar as indomáveis incursões poéticas, através do seu imaginário. Esse trânsito entre o real e o imaginário mostra-se explícito na imagem em questão. As mãos abertas de Tui no movimento do livro aberto ainda revelam o formato de coração na aproximação entre elas, conferindo o seu sentimento de amor aos poemas, numa leitura simbólica da imagem. Assim, evocamos o mesmo processo de adesão ficcional sublinhado por Yunes (2009) sobre o prazer da leitura para uma fruição da literatura, coadunando-se à formação do horizonte de expectativas, proposto por Jauss (1994), que dá conta de uma emancipação e formação do leitor literário.

Moraes (2013) destaca que o livro de literatura infantil é um objeto que não pode ser desprezado na sua dimensão poética. Elementarmente, podemos dizer que a virada de página pode ser algo simples no ato da leitura literária, mas essa ação necessita ser mais observada

SUMÁRIO

pelos leitores, sejam crianças ou mediadores, e, sobretudo, valorizada, porque o criador do projeto gráfico também considera essa instância para a construção de sentidos, combinada ao texto escrito e à ilustração. A título de exemplo, é o caso de um trecho da obra que estamos tratando quando revela habitar na sua estrutura uma sequência lógica que dá ordem e sentido às possíveis interpretações e compreensões acerca da narrativa. Ainda segundo o autor, o texto escrito e as ilustrações guardam e organizam um tempo intrínseco em cada página, e um simples manuseio das folhas determina a configuração do encadeamento de sentidos em formação no imaginário do leitor, como apontamos nas seguintes passagens visuais (figuras 4 e 5).

Figura 4 - Tui abrindo o livro predileto.



Fonte: Editora Pulo do Gato (RIOS, 2017, p. 15).

Figura 5 - Tui saciando a sua sede.

Fonte: Editora Pulo do Gato (RIOS, 2017, p. 16).

A fruição da literatura dá-se paulatinamente, na horizontalidade do tempo da narrativa e do tempo de imersão e apreensão do leitor à narrativa ficcional. Conforme Moraes (2013), inferimos que essas duas

SUMÁRIO

imagens estabelecem uma relação de construção de sentidos e de estreita ligação conotativa entre o ato de ler – que para Tui era uma brincadeira de ler poesia – e de saciar a sede no bebedouro da escola. Isso pode ser instaurado no imaginário do leitor em razão da sombra da página lida e da leitura da página subsequente. Nesse arcabouço de construção a partir do visual e da materialidade do livro, acrescentamos o texto escrito que antecede a figura 4, preparando o leitor para as interpretações que a narrativa o convida, a saber:

> Gostava de abrir em qualquer página e descobrir como cada uma delas falava de uma coisa diferente.
>
> Nenhum poema era igual ao do muro, mas, no livro, encontrou muitas vezes as palavras sol, céu, passarinho, borboleta.
>
> O poeta juntava essas palavras de um modo tão bonito, que Tui nunca se cansava de reler aqueles versos. (RIOS, 2017, p. 14)

As palavras “sol”, “céu”, “passarinho”, “borboleta” sugerem uma possível construção simbólica para a emancipação do leitor, designando liberdade e identificação com as palavras, num jogo comparativo da condição humana à condição da natureza das coisas e dos animais. A percepção do poeta em juntar as palavras que toquem a humanidade do leitor é um dos caminhos para a construção de percepções estéticas e humanizadoras, aspectos resultantes das propostas de Jauss (1994) e Candido (2002), que são provedores de atitudes reflexivas e críticas na vida social, espraiando os horizontes de fruição da literatura e de expectativas do leitor, numa conjugação da sensibilidade e do humanístico, tão caros à vivência do sujeito sócio-histórico.

Na narrativa, eis que o poeta do seu livro favorito morre e Tui fica surpreso e impressionado com a morte dele, como podemos verificar no seguinte trecho verbal:

> Ouviu quando o homem do jornal anunciou que um famoso poeta tinha morrido naquele dia.
>
> Tui se levantou e parou no meio da sala.

SUMÁRIO

> Mas aquele era o poeta do seu livro!
>
> Então os poetas também morrem?
>
> A reportagem mostrou fotografias e alguns livros que o poeta escreveu. Um deles era igual ao seu, o livro do caixote. (RIOS, 2017, p. 19)

Nesse trecho do texto, o garoto Tui acreditava que os poetas eram seres infalíveis na sua existência, em razão do trato cotidiano com o abstrato da arte literária, pois o fazedor de versos – o poeta predileto de Tui – era o sujeito iluminado que também iluminava o viver do menino. Os versos que agora habitavam o corpo do menino atenuavam até o calor escaldante do lugar onde mora. Tui acreditava que no mundo da poesia não se tinha calor, somente brisas. Isso confirma o estado sinestésico que a poesia confere ao leitor, transportando-o para outras realidades e universos de devaneios. É nessa conjuntura de caráter de metalinguagem que a narrativa chama a atenção do leitor para o veio literário.

Outra surpresa é imposta na narrativa quando o muro pichado com poema é demolido (figura 6), sobrando um tijolo com a palavra "Sol". Essa passagem é muito significativa porque Tui compreende que as palavras criadas ganham outras dimensões além do suporte onde elas estão registradas. Para o leitor, a imagem do homem com a picareta demolindo o muro, pode provocar e realçar muitas interpretações diante da forma poética do vazio do rosto do homem, que logo à direita da parte superior da imagem revela-se em justaposição com o momento em que Tui pega o tijolo restante do muro. Essa ação do garoto remonta a ideia de exploração das linguagens no horizonte revolucionário em torno de uma leitura crítica, transformadora e emancipatória, de acordo com Andruetto (2017). A criação do poema composto pelo poeta é revelada em sua essência mais ressignificante, metonimicamente, exigindo do leitor uma leitura e recriação, em razão da condição transitória do literário na matéria do livro, do muro etc., vislumbrando habitar o pensamento dos leitores para que eles possam questionar o viver, sendo eles provedores de uma ação-revolução para a liberdade de si e de outros sujeitos no mundo, ávidos por leitura.

SUMÁRIO

Figura 6 - Demolição do muro com um poema pichado.

Fonte: Editora Pulo do Gato (RIOS, 2017, p. 24-25).

Em seguida, Tui depara-se com a situação de um papel grudado no poste da esquina em que diz o seguinte:

> *Quebram as paredes,*
> *a gente ergue outras.*
> *Apagam os versos,*
> *a gente escreve mais.*
> *Palavras*
> *são eternas...* (RIOS, 2017, p. 27, grifo da autora).

Assim, ele compreende que os versos são eternos, pois, independente de onde estejam grafados, eles permanecem vivos nas mentes das pessoas que têm contato com eles.

A mediação literária pela professora de Tui é também um aspecto importante, pois ela cria e garante condições para que o menino tenha uma educação sentimental, em que a leitura pode ser um "espelho" se voltando para si e uma "janela" para o mundo, conforme podemos inferir diante do pensamento de Reyes (2012), por exemplo.

SUMÁRIO

Há um momento na narrativa que a professora presenteia Tui com um livro de poesia novo, a saber no seguinte trecho escrito:

> Desembrulhou o papel com cuidado e *encontrou seu livro de poesia*. Não estava gasto nem amassado: era novinho, capa colorida, ilustrações diferentes.
>
> Quis agradecer, mas a emoção não deixou. *Apenas olhou para a professora. Ela entendeu*.
>
> – Encomendei um exemplar novinho. *Agora este livro é só seu*. Pode levar para casa. (RIOS, 2017, p. 30, grifo nosso)

O prazer de possuir um livro literário é traduzido nas palavras citadas e na imagem a seguir (figura 7), que inclusive consta na capa do livro de Rosana Rios e Mauricio Negro. Num processo de movimento de metalinguagem, o ilustrador desenha a personagem Tui com efeito especular, como a imagem de um espelho refletido em outro espelho. A ilustração confirma a metalinguagem visual refletindo a si próprio, produzindo uma imagem infinita de sujeito leitor interessado no livro literário, que, simbolicamente, atesta a sua identificação com a obra poética presente na narrativa. As relações da estrutura da narrativa, composta pelas dimensões verbais e visuais, configuram elementos que acionam a produção de sentidos para imersão no universo ficcional, bem como para a formação do leitor literário, fazendo a literatura voltar-se para si e para o seu receptor preferencial. Assim, o leitor é convocado a buscar sentidos na sua interatividade com o livro composto por Rosana Rios e Mauricio Negro.

Figura 7 - Movimento de metalinguagem visual acerca do leitor Tui.

Fonte: Editora Pulo do Gato (RIOS, 2017, p. 31).

Tui alcançou outras instâncias da linguagem, em que a própria linguagem literária propicia, transitando do *status* de leitor a um fazedor de versos, como o seu poeta preferido. Esse movimento reclama, espontaneamente, o ciclo vital da literatura, que conta também com a recepção do leitor. Assim, Tui arrisca nos seguintes versos que escreveu no seu caderno:

> Quero ventar,
> quero um vendaval,
> preciso de ar,
> de nuvem,
> de água fresca.
> Quero ser o menino da poesia,
> roubar um vento
> e sair correndo com a ventania. (RIOS, 2017, p. 33)

SUMÁRIO

Esse frescor que Tui agora sente e a necessidade de "escrever a ventania" pode transmitir uma representação de manter vivo o encantamento que a literatura emana quando em contato com o leitor, provocando-o a espraiar o seu olhar e a realizar ações autônomas, como a verbalização na escrita dos seus sentimentos e sensações que reivindicam habitar outros imaginários leitores, perfazendo o ciclo livre, espontâneo e infinito do percurso intangível da literatura. As palavras "ventar", "vendaval", "ar", "nuvem", "água fresca", "vento" e "ventania" compõem um repertório de um recorte da natureza e dos seus fenômenos, convertido na ação emancipadora do leitor Tui, que, agora, mostra-se escritor, fazendo "algum tipo de magia com as palavras" (RIOS, 2017, p. 35), conforme aborda a narrativa verbal.

Nesse sentido, o que é projetado na literatura pode se fazer ação na vida prática do leitor, pois as experiências e as visões de mundo, presentes na literatura, contribuem para a sua formação existencial e o seu comportamento social. Na literatura infantil, é lícito afirmarmos que os horizontes de fruição da literatura consistem no alargamento da visão de mundo do leitor dessa modalidade, uma vez que a literatura, por meio da fantasia e do sonho, conforme observamos na figura 8, pode antecipar possibilidades não concretizadas na vida prática do protagonista Tui. Isso posto, a narrativa aprimora a percepção da personagem para o que está à sua volta, além de provocar novos anseios em relação às experiências estéticas e sociais num movimento especular de retorno ao leitor, vislumbrando a construção de sentidos que pode reverberar na sua vida prática.

SUMÁRIO

Figura 8 - O fantasiar das invenções literárias de Tui e o seu desejo de sonhar com o poeta.

Fonte: Editora Pulo do Gato (RIOS, 2017, p. 36-37).

Por fim, em face dos eventos narrativos apresentados em diálogo articulado com as questões teóricas e críticas dos campos da leitura e da literatura, apontamos que a obra *Foi ele que escreveu a ventania* configura uma mirada sensível, aprazível e humanizadora no uso dos mecanismos da estrutura verbal e visual que implicam numa sensibilização estética e ficcional, acionando novos olhares e imaginários dos leitores sobre a condição da vida humana. A ventania criada, simbolicamente, na narrativa possui carga expressiva e inspiradora para novas atitudes reflexivas e críticas a respeito de nós mesmos e da nossa relação com os outros e o mundo. Assim, a literatura, como uma "ventania", vai "esculpindo", criando, de forma abstrata, vias em que transita o mais vindouro sentimento que as coisas simples e inexplicáveis podem causar na experienciável aventura nos horizontes da fruição da literatura, que refletem na formação do potencial leitor literário, que, ao mesmo tempo, é o sujeito em vida social.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BALDI, Annete. **Metalinguagem e literatura infantil***:* livros sobre livros para crianças. Porto Alegre: Editora Projeto, 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In:* **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002, p. 77-92. (Coleção Espírito Crítico).

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa?. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL (Brazil). **FNLIJ'S selection [for the] 55th Bologna Children's Book Fair, 2018**. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2018.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas; vol. 36).

MORAES, Odilon. O livro como objeto e a literatura infantil. DERDYK, Edith. **Entre ser um e ser mil:** o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013. p. 159-165.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar:** literatura, escrita e educação. Tradução Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 123-139.

RIOS, Rosana. **Foi ele que escreveu a ventania**. Ilustração de Mauricio Negro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2017. 44 p.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009. (Mundo das Ideias).

SUMÁRIO

11

Rosane Maria Cardoso

Quem me conta (um)a história?

sobre resistência e memória na literatura infantil e juvenil argentina

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.239-265

Hoje sabemos que matar está longe de ser o pior que o homem pode infligir a outro homem.

Hannah Arendt

INTRODUÇÃO

Durante o século XX, a Argentina passou por seis golpes de estado: 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 e 1976. Neste texto, destacamos o último momento, quando o chamado *Proceso de Reorganización Nacional*, entre 1976 e 1983, criou formas de controle da população baseadas em sequestros, assassinatos, perseguição e tortura (NOVARO; PALERMO, 2007). No entanto, um fenômeno nos interessa em especial: os desaparecimentos. Décadas após o fim daqueles anos de chumbo, muitas famílias ainda não sabem do paradeiro de seus parentes. Evidentemente, sabem que estão mortos, mas o fato de não poderem dar aos entes queridos um lugar de descanso ou de não terem a possibilidade de prestar as últimas homenagens mantêm o luto em estado de latência. Ou seja, o regime militar, mesmo extinto, continua a torturar os remanescentes da guerra.

A CONAPED (**Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas**), criada em 1983 pelo governo de Raúl Alfonsín, afere o desaparecimento de cerca de 9.000 pessoas, considerando os registros de denúncias judiciárias. Este número, porém, é fortemente contestado por grupos defensores dos direitos humanos – Madres de la Plaza de Mayo, Servicio Paz y Justicia, entre outros. Para eles, a soma chega a 30.000 desaparecidos. Portanto, seguem as vozes clamando por justiça, entre elas a dos filhos dos ausentes, para quem existe um trauma que se constrói em *flashes* de lembranças, em perguntas a respeito de sussurros do passado, em desvelar o que os pais e/ou parentes não ousavam contar às crianças durante *La guerra sucia*.

SUMÁRIO

Beatriz Sarlo (2012) acredita que a memória tem sido um dever da Argentina pós-ditadura militar, assim como de outros países da América Latina. Os testemunhos tornaram possível a condenação do terrorismo de Estado e o surgimento de comissões, relatórios e registros da verdade são maneiras de alertar sobre os perigos do poder hegemônico.

Neste capítulo, discutiremos o impacto do golpe militar no campo da literatura infantil e juvenil (doravante LIJ), já que o governo da época percebia, na infância, um acesso para impor e preservar estratégias de controle popular. Devido a essa perspectiva, a vigilância sobre os livros e sobre a educação básica foi intensa. Não obstante, não se pode elidir o fato que a repressão apresenta antecedentes, assim como vai além da sua vigência. Portanto, propomos um panorama de narrativas literárias escritas em diferentes momentos da referida "reorganização nacional". Mais especificamente, veremos o pioneirismo de María Elena Walsh, a partir dos anos de 1960; os livros proibidos ao longo do regime propriamente dito, sobretudo na década de 1970; e, por fim, a atual LIJ argentina, escrita por autores que fazem parte da chamada geração pós-ditadura.

O PERIGO DE ESQUECER: MARÍA ELENA WALSH

No que respeita ao contexto artístico argentino, a música de protesto foi um grande instrumento na luta contra a ditadura. Porém, o preço que cantoras e cantores pagaram por essa luta foi alto: a perda de benefícios concedidos pelo estado e a proibição de apresentarem-se em público. Mas as canções estavam muito além de letras de cunho supostamente panfletário e a qualidade daquele material atravessou fronteiras e tornou-se símbolo de resistência em muitos países, consa-

SUMÁRIO

grando artistas como Mercedes Sosa, Cacho Castaña, Ignacio Copani, Óscar Matus, Tito Francia, Horácio Guarany, Atahualpa Yupangui, Miguel Angel Estrella e, um dos focos deste estudo, María Elena Walsh.

Na literatura, Walsh (1930-2011) passou a compor poemas, canções, narrativas e roteiros para o público infantil a partir dos anos de 1960, embora sua trajetória literária tenha começado na década anterior. Seus livros mais conhecidos são *Tutú Marambá* (1960), *Manuelita, la tortuga*[40] (1963), *El Reino del Revés* (1965), *Zoo loco* (1965), *Dailan Kifki* (1966), *Cuentos de Gulubú* (1966) e *Aire libre* (1976). São textos marcados pelo *nonsense* e por *limericks*[41]. O estilo, igualmente inusitado até aquele momento, vale-se de metáforas, ironias, *enjambements*, ritmos, rimas e aliterações.

Sérgio Caparelli analisa a importância de Walsh para a LIJ argentina comparando-a ao *boom* do gênero no Brasil, durante os anos de 1970, "trazendo a realidade do país para dentro das narrativas e dos versos." (CAPARELLI, 2010). Antes de Walsh, boa parte da produção literária infantil passava pelo resgate do folclore nacional e pela adaptação de clássicos. Embora os autores tentassem debelar a influência europeia e estadunidense, não logravam chegar a uma literatura que superasse os enredos pueris (BRAVO-VILLASANTE, 1964).[42]

40 A animação *Manuelita*, de Manuel García Ferré, em 1999, tornou-se uma das maiores bilheterias do cinema infantil argentino e representou o país na premiação do Oscar 2000.

41 *Limerick* ou limerique: poema de uma estrofe de cinco versos com ritmo anapéstico (formado por duas sílabas átonas e uma sílaba tônica, em ritmo ascendente). Poema curto, espirituoso e musical, pauta-se pelo absurdo e tende, às vezes, ao obsceno. O seu uso foi documentado pela primeira vez na Inglaterra em 1846, quando Edward Lear publicou *A book of non sense*. (FELDMAN, 2017).

42 Esse ciclo começa a se dissolver com autores como Horacio Quiroga, José Sebastián Tallón, Rafael Jijena Sánchez, Luis Cané, Arturo Capdevila, Fryda Schulz de Mantovani, Emma de Cartosio, Gustavo Martínez Zubiria, entre outros.

SUMÁRIO

Walsh, no entanto, vivia em meio a um contexto que impunha regras rígidas quanto à liberdade de expressão. [43] Mas, como ela não se calava ante "La Maquinaría", (DUJOVNE, 1982), passou a lançar mãos de recursos estilísticos que permitissem continuar lutando através da arte. Sua obra utilizou-se amplamente do *nonsense* a fim de chegar a questões ideológicas. O espetáculo teatral espetáculo *Juguemos en el mundo/Show para ejecutivos*, de 1968, é cheio de referências subversivas, mas não chegou, na época, a chamar a atenção do governo. Porém, quando a peça foi transformada em filme, em 1971, a censura obrigou María Elena a sair do país, sobrevivendo às custas de shows, como cantora, em outros países.

No que tange à proposta deste texto, destacamos o papel de Walsh na luta contra o apagamento da memória coletiva, ação cuidadosamente planejada pelo poder hegemônico que visa a impor uma história oficial em detrimento às muitas narrativas que circulam, entre a população, sobre a vida política, social e econômica. No poema-canção *El país del Nomeacuerdo*, a autora focaliza o espaço fundamental da memória na construção da identidade dos sujeitos:

> En el país del no me acuerdo
> doy tres pasitos y me pierdo.
> Un pasito para allí
> no recuerdo si lo di.
> Un pasito para allá

43 Em 28 de junho de 1966, as forças armadas deram um golpe militar, depondo o presidente em exercício Arturo Illia. A denominada **Revolución Argentina** perdurou até 1973 e, ao longo do período, três generais ocuparam o poder: Juan Carlos Onganía, Roberto Marcelo Levingston e Alejandro Agustín Lanusse. O modelo político baseava-se na supressão da liberdade pública, no fim das vias de expressão política e na repressão violenta de qualquer tipo de oposição. Este governo tornou-se extremamente impopular, gerando manifestações contrárias por parte dos setores político, sindical, estudantil e religioso (ÁLVAREZ, 2010). Em 1973, o governo cedeu e ocorreram eleições populares que deram início a uma nova e breve fase peronista (1973-1976), primeiro com Héctor Cámpora (renúncia), Raúl Lastiri (interino) e, a seguir, com o retorno de Juan Domingos Perón. O presidente, porém, faleceu pouco depois, em meados de 1974, e sua esposa e vice-presidenta Isabelita (María Estela Martínez de Perón) assumiu o posto. Dois anos depois, em meio a grandes turbulências, ocorreu o golpe de estado denominado **Proceso de Reorganización Nacional** (1976-1983).

¡Ay, qué miedo que me da!
En el país del no me acuerdo
doy tres pasitos y me pierdo.
Un pasito para atrás
y no doy ninguno más
porque ya yo me olvidé
donde puse el otro pie.
En el país del no me acuerdo
Doy tres pasitos y me pierdo... (WALSH, 1967).[44]

Nas produções de Walsh, a simplicidade e a ternura levam a pensar sobre o perigo de o presente repetir os erros graças ao esquecimento cuidadosamente alinhavado pela opressão. Mas a poeta também aponta para as disparidades que ocorrem em situações de poder arbitrário, como vemos em *El Reino del Revés*:

Me dijeron que en el Reino del Revés
nada el pájaro y vuela el pez,
que los gatos no hacen miau y dicen '*yes*'
porque estudian mucho inglés.
Me dijeron que en el Reino del Revés
nadie baila con los pies,
que un ladrón es vigilante y otro es juez
y que dos y dos son tres. (WALSH, 2019, p. 4. Grifo nosso)

Contudo, no final dos anos de 1970, Walsh estava se sentindo tão esgotada em relação aos acontecimentos políticos do país que decide afastar-se do mundo da música. Ainda assim, sucessos como *Canción de cuna para un gobernante*, *Como la cigarra*, *Postal de guerra, Canción de caminantes* e a versão walshiana para *We shall overcome* (*Venceremos*), tema do Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos, teve grande impacto coletivo. Quanto à produção para o público

44 A canção *El País del Nomeacuerdo* ("The Country of I-Don't-Remember") foi tema do filme *The official story*, vencedor do Oscar em 1985, de Melhor Filme Estrangeiro.

infantil, o êxito também se manteve fiel, embora Walsh afirmasse que não imaginava a repercussão que seus textos teriam, politicamente, conforme afirmou, em 1998, ao *Clarín*[45]:

> Só me interessava que as crianças se animassem a jogar com a linguagem, a abordar a realidade de maneira criativa. Que gozassem de uma estética da música e da letra. Os segundos e terceiros sentidos vieram depois: é possível que, o inconsciente tenha refletido os problemas que se intuíam no país, mas não foi minha intenção contrabandeá-lo por meio da poesia (CLARÍN, 2011. Tradução nossa).[46]

Maria Elena Walsh, tendo nascido em 1930, conheceu várias nuances do sistema ditatorial, em épocas distintas. Mas, mesmo após os repetidos golpes de estado (1930, 1943, 1955, 1962, 1966 e 1976), Walsh não deu mostras de conformidade ante os acontecimentos. Mas, infelizmente, ela ainda teria de acompanhar as duras imposições da última ditadura argentina.

No final da década de 1970, Ricardo Bruera, Ministro da Educação (1976 a meados de 1977) e idealizador da **Operación Claridad**[47], oficializou uma nova ordem para a leitura e a educação pública, visando ao disciplinamento externo e o autocontrole pessoal:

> Terá primazia imediata na ação do governo da educação, a restauração da ordem em todas as instituições escolares. A liberdade que proclamamos como forma e estilo de vida tem um preço prévio, necessário e inescusável: o da disciplina. O caso em contrário só significa alienação e nele se dilui toda possibi-

45 Entrevista concedida originalmente em 1998, ao Clarín. Porém, em 10 de janeiro de 2011, dia da morte de MEW, foi novamente publicada, na íntegra, pelo jornal.

46 *Sólo me interesaba que los chicos se animaran a jugar con el lenguaje, a abordar la realidad de una manera creativa. Que gozaran de una estética de la música y de la letra. Los segundos y terceros sentidos vinieron después: es posible que a nivel inconsciente haya reflejado los problemas que se intuían en el país, pero no fue mi intención contrabandearlos en medio de la poesía.*

47 Plano do governo que pretendia identificar os opositores ao regime, no âmbito cultural, sobretudo confiscando livros marxistas e controlando a educação (INVERNIZZI; GOCIOL, 2002).

> lidade de realização pessoal e social autênticas (INVERNIZZI; GOCIOL, 2002, p.101. Tradução nossa).[48]

Assim, iniciava-se oficialmente o cerceamento absoluto à leitura e ao ensino, atingindo de forma indelével a infância. Nas escolas, a ação dos docentes foi burocratizada por formulários que, além de exigirem registros constantes, deixavam claro que não mais cabia aos professores pensarem as políticas educativas, os objetivos, os conteúdos e, menos ainda, decidir quais textos de leitura poderiam adentrar a sala de aula. A LIJ tornou-se um dos principais pontos de investigação da nova ordem.

A QUEIMA DE LIVROS: CONTRA O MUNDO DAS PEQUENAS COISAS

As formas de bibliocausto, ao longo da história da destruição de livros (BÁEZ, 2004), revelam o medo que os opressores têm da leitura. Foi assim no nazismo, no franquismo e em tantos outros regimes autocráticos. Queimar livros significa apagar não só o conhecimento, mas também a memória. O fogo, simbolicamente, representa fim e recomeço. Por essa razão, na trajetória do autoritarismo, o que vemos é uma sistemática tentativa de apagamento de tudo o que não seja a nova ordem, legitimada pela manipulação e pelo terrorismo.

Em 30 de agosto de 1980, na cidade de Sarandí, Avellaneda, zona sul da Grande Buenos Aires, 1,5 milhão de livros foram queimados, todos do Centro Editor de América Latina. A sanha foi a culminância de atos que vinham, desde a instauração do golpe, atentando

48 *Tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación la restauración del orden en todas las instituciones escolares La libertad que proclamamos como forma de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina. El caso contrario sólo significa alienación y en él se diluye toda posibilidad de realización personal y social auténticas.*

SUMÁRIO

contra os livros considerados perigosos ao sistema. Em 1976, na cidade de Córdoba, O *pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, considerado contrário aos valores tradicionais, fez companhia, na fogueira, às obras de Proust, García Márquez, Neruda e Vargas Llosa (BÁEZ, 2004). Mas os inquisidores foram além:

> Em meio a um silêncio inexplicável, em 24 de março de 1976, foram sequestrados Alberto Burnichon, Carlos Pérez, Héctor Fernández, Horacio González e Isabel Valencia, os dois últimos donos da prestigiada Librería Trilce. A lista de desaparecidos aumentou com os nomes do editor Roberto Santoro, Enrique Alberto Colomer, de Riverside, Cláudio Ferrari, pilar dos livros de La Opinión, o livreiro Maurice Geger (revisor de provas de La Gaceta de Tucumán), Silvia Lima, Conrado Guillermo Cerreti e Enrique Walker (revisor da Editora Abril). Daniel Luaces, um dos redatores do Centro Editor de América Latina (Ceal), foi covardemente assassinado e a assistente da editora, Graciela Mellibovsky, desapareceu, da mesma maneira que Piri Lugones, Héctor Abrales, redator técnico do Ceal, Diana Guerrero, tradutora do Ceal, Ignacio Ikonicof e mais dezenas de homens e mulheres. Casa por casa, os militares buscavam exemplares comprometedores, confiscavam-nos e os destruíam sem clemência (BÁEZ, 2004, p. 211).

No âmbito da LIJ, as obras proibidas de Laura Devetach (1936-), Beatriz Doumerc (1929-2014), Ajax Barnes (1926-1993), Elsa Bornemann (1952-2013) e do italiano Mario Lodi (1922-2014) são alguns exemplos da batalha do regime contra a literatura comprometida com a criança e com a realidade política e social do país, naquele momento. Um dos primeiros alvos foi *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Bornemann, cuja razão para o expurgo foi o conto homônimo, em que animais fazem greve em um circo, enquanto exigem melhores condições de trabalho:

> La gente que esa tarde se aglomeró delante de las boleterías, las encontró cerradas por grandes carteles que anunciaban:
>
> CIRCO TOMADO POR LOS TRABAJADORES.
>
> HUELGA GENERAL DE ANIMALES.

SUMÁRIO

> Entretanto, Víctor [el elefante] y sus compañeros trataban de adiestrar a los hombres (BORNEMANN, 2006, p. 12).

Em síntese, os quinze contos do livro falam de liberdade, de justiça social e, sobretudo, de solidariedade. É pela união que as personagens, animais e pessoas, conseguem seus maiores logros. Juntos, questionam as situações circundantes e buscam um mundo mais sensível e amoroso. Nesse sentido, uma das história mais tocantes é "La madrastra", uma clara subversão do conto de fadas. Um jovem pai, cuja esposa faleceu, percebe que seus filhos, os rebeldes Susana e Miguel, sentem falta de uma mãe.

Quando o homem se apaixona novamente, o jogo de palavras construído por Bornemann mostra a resistência das crianças contra a esposa. Mas, aos poucos, como leitores, acompanhamos a "madrasta" transformar-se em "mami" (p.76), sem que haja maniqueísmos bem *versus* mal, sem que essa mulher seja santificada pela maternidade convencional e estereotipada, sem que ela se adapte ao que está posto. Não há tramas complexas, só uma história sobre como o amor vai afetando as relações:

> Miguel y Susana iban felices al jardín de infantes. En las fiestas de la escuela buscaban entre los invitados a su mamá, y ahí estaba ella, sonriente o seria, con los labios pintados o con cara lavada, con el pelo recogido o suelto, *como todas las mamás del mundo* (BORNEMANN, 2006, p.77. Grifo nosso.)

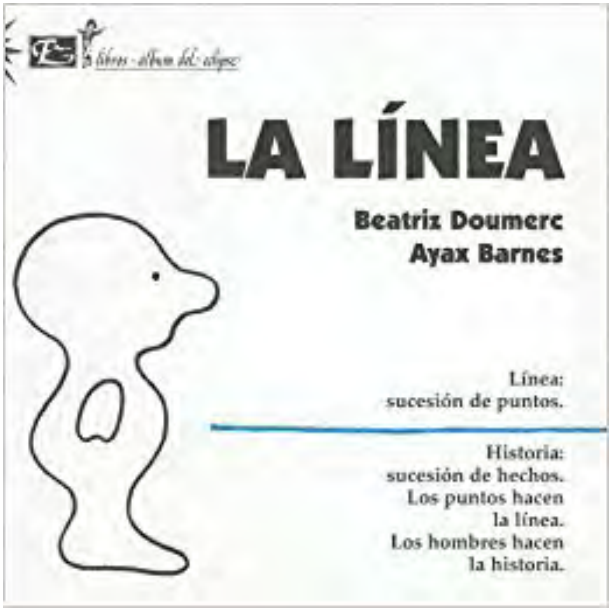
O decreto 1774/73 alega, no entanto, que a obra, como um todo, infunde doutrinas e sistemas políticos e sociais que vão de encontro à Constituição Nacional. Além disso, no conto que dá título ao livro, "evidencia-se a intencionalidade da autora, através de uma forma cooperante de desagregação social, tratando de semear ideias dissolventes na mente infantil" (OLIVA, 2009, p.12).[49]

49 *[…] se evidencia la intencionalidad de la autora, a través de una forma cooperante de disgregación social, tratando de sembrar ideas disolventes en la mente infantil.*

SUMÁRIO

Os próximos alvos foram Beatriz Doumerc e Ayax Barnes, com *El pueblo que no quería ser gris e La línea*, dois livros basilares do período, censurados por trazerem reflexões acerca da história e da liberdade. *La línea*, de 1974, mantém-se até hoje como símbolo da LIJ argentina. O texto é minimalista, com linhas simples, em preto e branco, em que um homem pequeno, traçado de maneira rudimentar, mostra as possibilidades que ele tem de criar com uma simples linha. O sujeito pode passar por cima ou por baixo da linha, transformá-la em uma rede e acomodar-se nela, usá-la para separar ou unir pessoas, isolar-se, construir algo, juntar-se a outros *hombrecitos*, ou, simplesmente, não fazer nada (DOUMERC; BARNES, 2015). A obra recebeu o prêmio **Casa de las Américas**. Mas, em seguida, foi proibida por ser sumamente perigosa para a infância. Em 2003, a Ediciones del Eclipse reeditou o texto, o que se repetiu em 2007 e 2015.

Capa de *La línea*.



Disponível online na Biblioteca Nacional de Maestros

SUMÁRIO

Quanto a *El pueblo que no quería ser gris*, sua publicação trouxe consequências inclusive para a editora. O selo Rompan Filas, de Augusto Bianco, havia decidido, pouco antes do golpe de estado, publicar livros de LIJ que apresentassem temas mais realistas e que rompessem com preconceitos (IMAGINARIA, 2001). Uma das obras selecionadas foi justamente a de Dourmec e Barnes, narrativa sobre um rei autoritário que desconhece os seus súditos:

> Había una vez un rey grande, en un país chiquito. En el país chiquito vivían hombres, mujeres y niños. Pero el rey nunca hablaba con ellos, solamente les ordenaba.
>
> Y como no hablaba con ellos, no sabía lo que querían; y si por casualidad los sabía, no le interesaba.
>
> El rey grande del país chiquito, ordenaba, solamente ordenaba: ordenaba esto, aquello y lo de más allá, que hablaran o que no hablaran, que hicieran así o que hicieran asá.
>
> Tantas órdenes dio, que un día no tuvo más cosas para ordenar.
>
> Entonces se encerró en su castillo y pensó, hasta que se decidió: "Ordenare que todos pinten sus casa de gris".
>
> Y todos pintaron sus casas de gris (DOURMEC; BARNES, 2015, p.5).

Porém, o decreto do rei depara-se com um contratempo. Um morador, distraído, olha para o céu, vê uma pomba vermelha, azul e branca e decide pintar a casa com aquelas cores. Logo, mais e mais pessoas fazem o mesmo e a ordem do rei é esquecida. O governante ainda tenta impor sua vontade, mas depara-se com 333.333 casas que não são mais cinzas, mas coloridas e alegres. Por fim, o rei morre, certamente de raiva. No país vizinho, a história se repete. E em outro, em outro, em outro...

Na mesma época, Rompan Filas publicou *La ultrabomba*, de Mario Lodi, um pedagogo italiano, cujas obras obtiverem grande repercussão no mundo da LIJ. O livro fala sobre a ganância sem limites de um empresário e de um rei tirano que, juntos, querem construir uma

SUMÁRIO

bomba poderosa, a fim de provocar uma guerra e fazer o povo lutar por eles. Quando a arma está pronta, colocam-na em um avião e o piloto se prepara para lançá-la contra o inimigo. No entanto, ele não consegue detectar antagonista nenhum:

> — ¡Tirá la ultrabomba sobre el enemigo! —gritó el rey enojado.
>
> El piloto volaba y decía:
>
> Sólo veo chicos y gente que trabaja... el enemigo no lo veo... el enemigo no está.
>
> El rey y el general gritaron:
>
> — ¡Son ellos el enemigo! Desenganchá y destruílos".
>
> Pero el pueblo y los soldados gritaron todos juntos:
>
> — ¡NO! (LODI, 1975, s.p.)

A ousadia da editora, no entanto, não passou despercebida e *El pueblo que no quería ser gris* e *La ultrabomba* foram proibidos pelo Decreto Nº1888, de 3 de setembro de 1976. O principal objetivo da ação do governo era evitar que tais livros chegassem às escolas. Entre 1976 e 1978, foram emitidos 48 decretos de proibição de livros e cada escola e cada docente recebeu os documentos. De acordo com Invernizzi e Gociol:

> Ainda que as proibições se instalaram em todas as frentes, houve um setor rem que o olho do censor vigiou com firmeza: o da literatura infantil. Os militares se sentiam na obrigação moral de preservar a infância daqueles livros que – em seu entender – colocavam em questão valores sagrados, como a família, a religião ou a pátria. Grande parte desse controle era exercido através da escola, como demonstram as instruções da Operação Claridade, ideadas para detectar e sequestrar bibliografia marxista e identificar os docentes que aconselhavam livros subversivos (INVERNIZZI; GOCIOL, 2002, p. 101. Tradução nossa.).[50]

50 *Si bien las prohibiciones se instalaron en todos los frentes, hubo un espacio que el ojo del censor vigiló con firmeza: el de la literatura infantil. Los militares se sentían en la obligación moral de preservar a la niñez de aquellos libros que – a su entender – ponían en cuestión valores sagrados como la familia, la religión o la patria. Gran parte de ese control era ejercido a través de la escuela, tal como demuestran las instrucciones de la 'Operación Claridad' […], ideadas para detectar y secuestrar bibliografía marxista e identificar a los docentes que aconsejaban libros subversivos.*

SUMÁRIO

Outro nome de destaque na LIJ argentina daquele período (e na atualidade) é Laura Devetach, escritora e docente argentina que sentiu, de imediato, o peso da censura. Em 1977, seus livros *Monigote en la arena* e *La torre de cubos* foram banidos. O primeiro, de 1975, é um livro de contos, relançado recentemente pela Alfaguara. As personagens são as mais variadas: um boneco (*monigote*) desenhado na areia, um grão de milho, um grão-de-bico altamente perigoso, um caracol. Segundo a crítica, Devetach cria uma poética sobre as coisas pequenas, aquelas que justamente chamam a atenção das crianças, como uma semente, um desenho, uma pedra, tudo o que o adulto geralmente ignora, por considerar insignificante ou corriqueiro.

Tanto *Monigote* quanto *La torre* mostram a vitória sobre o medo, incluindo-se o de desaparecer, caso do elefante Guy; ou situações em que criança, como Marina, consegue provar o engano dos adultos; ou temas como a liberdade escolha, como caracol Bu, que vive trocando de casa até encontrar aquela que considera sua por direito. Ou seja, nada é capaz de fazer as personagens pararem de sonhar e de realizar seus desejos, a despeito da ordem imperante.

La torre de cubos havia sido lançado há quase uma década quando foi banido. O decreto N° 480, de 23 de maio de 1979, elenca, como razões para proibir o livro, simbologia confusa, questionamentos ideológicos-sociais, objetivos não adequados esteticamente, fantasia ilimitada, carência de estímulo espirituais e transcendentes. Além disso, a obra critica, segundo o mesmo decreto, a organização do trabalho, a propriedade privada e o princípio da autoridade, enfrentando-se a grupos sociais, raciais ou económicos a partir de bases completamente materialistas (INVERNIZZI; GOCIOL, 2002).

A resolução sublinha, ainda, que a narrativa questiona a vida familiar e, por isso, em vez de construir, destrói os valores tracionais da cultura. Com base nesses aportes, o Ministério da Educação e Cultura da época, sob a justificativa de estar velando pela proteção e formação

SUMÁRIO

de uma "clara consciência da criança, resolve agir para prevenir contra qualquer instrumento ataque a educação e a transmissão da cultura nacional (OLIVA, 2009, p.3-4).

Esses são alguns exemplos de como a vigilância à leitura rapidamente se institucionalizou. Os livros proibidos, e mesmo os destruídos, eram cuidadosamente catalogados pela Operação Claridade, que tinha fichas especiais para obras suspeitas com os seguintes dados:

> 1) Título do livro e editora. 2) Matéria e curso em que é utilizado. 3) Colégio em que foi localizado. 4) Professor que o aconselhou e adotou. 5) Se possível, anexar um exemplar do livro. Caso contrário, fotocópias de algumas páginas nas quais se evidencie seu caráter subversivo. 6) Quantidade aproximada de alunos que o utilizam. 7) Qualquer outro aspecto considerado de interesse (BÁEZ, 2004, p. 210).

O ministro da Educação provincial Gral Ovidio Solari, com base na Resolução Nº 538/77, determinou que a leitura e discussão de textos tendenciosos estava proibida, ainda que não estivesse claro o que seria "tendencioso". A partir do que preconizava a Secretaria de Educação e Cultura, as publicações dirigidas à infância deveriam fomentar o amor a Deus e à pátria e o respeito à família e à autoridade (INVERNIZZI; GOCIOL, 2002, p.110). Felizmente, após o fim do regime ditatorial, esses livros voltaram, aos poucos, a fazer parte do acervo literário infantil e juvenil e estão presentes em escolas, casas, livrarias e, inclusive, no ambiente virtual.[51]

51 Muitas das obras aqui comentadas podem ser também vistas e ouvidas no You Tube, graças a iniciativas de docentes, autores e do governo argentino.

SUMÁRIO

REENCONTROS: PARA PODER DIZER "NUNCA MAIS!"

No dia 24 de março, a Argentina celebra o "Día de la memoria por la verdad y la justicia", a fim de lembrar as vítimas da última ditadura militar[52]. Segundo dados da página do Ministério de Educação, a ação se volta para um momento de reflexão e análise sobre a história recente. Nas escolas, ao longo do dia, várias atividades envolvem todos os membros da comunidade escolar para discutir o impacto da ditadura militar e das suas consequências econômicas, sociais e políticas. É um momento de congregação em que todos se comprometem em garantir os direitos estabelecidos pela Constituição Nacional e pela democracia.

Não se trata, contudo, de um movimento apenas das escolas, no que respeita à educação dos mais jovens. Quarenta e cinco anos depois, entidades como *Programa Educación y Memoria, Plan Nacional de Lecturas e Plan Nacional de Artes* incentivam formas de seguir fortalecendo a cidadania, os direitos humanos e a memória para o futuro (PLAN NACIONAL DE LECTURA). Entre 22 e 30 de março de 2021, entre debates em torno do golpe cívico-militar 1976-1983, uma das ações mobilizou o diálogo entre a nova geração de escritores de LIJ. Paula Bombara, Mario Méndez e Emilce Moler conversaram sobre identidade, história, memória e literatura, compartilhando suas experiências com professores, estudantes e público em geral.

Bombara, autora de *El mar y la serpiente*, e Méndez, autor de *El monstruo del arroyo*, estão vinculados ao projeto ¿Quién soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros. O grupo, pertencente à geração pós-ditadura, acredita que a literatura, inclusive infantil e juvenil, é um antídoto contra o silenciamento e ao abuso de poder. Mas, não

52 Essa data foi estabelecida em 2002, pela Lei nº 25.633.

apenas esses dois escritores estão revelando, literariamente, sua relação com aqueles anos de chumbo.

Obras como *Piedra, papel o tijera*, de Inés Garland; *Fofoletes*, de María Gabriela Belziti; *Puzzles*, de María Fernanda Maquieira; e *Camino a casa*, de Jairo Buitrago são alguns dos textos que mostram o impacto sofrido pelas crianças ao se depararem, subitamente, com mudanças radicais em suas vidas cotidianas. Em *Fofoletes*, por exemplo, uma menina pequena, acostumada a ver muitos livros pela casa, descobre o pai queimando-os, enquanto acompanha, na TV, o comunicado de um "homem verde". Como a maioria dos livros escritos por essa geração de escritores, a narrativa da menina vai revelando uma percepção da realidade sempre obnubilada, parcial, assustadora.

Essas obras, em sua maioria, trazem narrativas em que protagonistas se debatem entre dúvidas e segredos, diferenças sociais e econômicas e o fim da inocência. Em todos, aparece a busca pela própria identidade em um mundo em constante choque de gerações, provocado não apenas pela diferença de mentalidade, mas também pelo não-dito em um contexto ditatorial.

Várias pesquisas, como as de Roberta Saçço (2018), Ana Ros (2012) e Beatriz Sarlo (2012), chamam a atenção para a intensa produção de narrativas autobiográficas na Argentina (e também no Chile e Uruguai). São textos escritos por autores e autoras que são filhos e filhas (simbólicos ou não) dos mortos, torturados e desaparecidos durante o último regime militar. Ros acredita que o desaparecimento de familiares, cônjuges, amigos e colegas transformou a vida dos sobreviventes e os levou à condição de vítimas. Todavia, eles se impõem ante essa categorização e se organizam em torno da verdade e da justiça contra a violação dos direitos humanos.

Na mesma linha, para Sarlo (2012), narrar a experiência une-se ao corpo, à voz e à presença real do sujeito em uma cena do passado: "Não

SUMÁRIO

há testemunho sem experiência, assim como não há experiência sem narração: a linguagem libera o não dito da experiência, redime-a do seu imediatismo ou de seu esquecimento e a converte em algo comunicável, ou seja, ao que é *comum*." (SARLO, 2012, p. 29. Tradução nossa).[53]

Quanto às obras de LIJ que vêm sendo produzidas, destacamos, inicialmente, *El mar y la serpiente*, de Paula Bombara, uma dolorosa leitura sobre os impactos da guerra na vida de uma menina que observa atentamente o seu entorno, mas não tem condições de compreendê-lo. Narrada em primeira pessoa e no presente, a narrativa acompanha a protagonista da infância à adolescência, através de suas descobiertas sobre o desaparecimento do pai e, temporariamente, da mãe. Quando, na escola, é convocada a escrever uma redação, resolve pesquisar e falar sobre os desaparecidos na ditadura. Então, dá-se conta que faltam 30 mil pessoas, como resultado daqueles tempos de repressão: "yo jamás podré olvidarlos. Lo tengo a mi papá, que me recuerda siempre a los otros 29.999." (BOMBARA, 2016, p. 108).

Paula Bombara não está ficcionalizando. De fato, seu pai, Daniel, é um dos desaparecidos. Sequestrado no final do governo democrático de Isabel Perón, em 29 de dezembro de 1975, nunca mais foi visto. A mãe de Bombara, Andrea Fasani, foi levada em 1978, ficou 45 presa e foi submetida à tortura (JUICIO TRIPLE A). Em *El mar y la serpiente*, esses momentos são narrados, da perspectiva da protagonista criança que não entende o que se passa e sofre ante a nebulosa situação:

> Papá no está y no me hace upa y no me levanta por el aire y no me hace reír y no me cuenta cuentos y no me canta canciones… (BOMBARA, 2016, p. 19)
>
> No tenemos ni cocina ni comedor ni baño. La casa se llama Pensión.
>
> Estoy triste porque papá no vino a la playa.

53 *No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común.*

> No me quiere más.
>
> No me quiere más.
>
> Digo, *¿papá no me quiere más?* (BOMBARA, 2016, p. 22).
>
> Se fue.
>
> Se la llevaron unos hombres.
>
> Me dejó con estos tíos viejos de la ciudad que ni sé quiénes son. [...]
>
> Me dijo que me van a venir a buscar mis abuelos. Que tengo que ser fuerte. Que ella va a volver.
>
> Le pregunté cuándo. Cuándo va a volver. Pero me dijo, no sé. Me dijo, tengo que hacer unos trámites con estos señores.
>
> ¡No sé qué es trámites!
>
> ¿Y a quién pregunto ahora que ella no está? (BOMBARA, 2016, p. 39-40).

A narrativa, para a autora, nasceu da necessidade de contar o vivido na infância, como confessa em entrevista concedida a Natalia Blanc. Segundo Bombara, ela colocou em jogo suas emoções em meio a dúvidas, inquietudes e incertezas que a ajudaram a construir a história e a pensar na própria identidade. Do mesmo modo, acredita que o mesmo se passará com o leitor que eventualmente tiver vivenciado aqueles eventos, ainda que, obviamente, será outra a sua experiência (BLANC, 2017).

Outra obra-prima da atual LIJ argentina é *Camino a casa*, de 2008, de Jairo Buitrago. A narrativa enternece profundamente ao mostrar a pobreza e o desencanto gerados pela violência política. Uma menina pequena volta para casa acompanhada por um leão. O caminho é longo e solitário e o leitor depara-se com pistas que indicam as perdas financeiras, as dificuldades para obter o sustento: "Entremos juntos al barrio, a la tienda donde ya no tenemos crédito" (BUITRAGO, 2008, p.13-15). A criança, no entanto, está feliz com a companhia e vai falando sem parecer se dar conta desses problemas. Por fim, na casa, um quadro revela a ausência, na família, do pai e do irmão da menina, certamente desaparecidos em meio aos desmandos da guerra.

SUMÁRIO

A ilustração primorosa de Rafael Yockteng, mais do que conversar com o texto escrito – bastante sucinto, aliás – preenche lacunas propositalmente deixadas e exige a atenção do leitor, pois a escrita não traz essas informações. O texto constitui-se na fala da criança e as informações que oferece ao novo amigo são pouco confiáveis devido à evidente ingenuidade da criança ante os acontecimentos. Então, será pela absoluta participação das imagens que leremos o texto: um jornal com a notícia sobre famílias desaparecidas, assim como a mãe e os dois filhos dormindo na mesma cama e essa mesma mãe com o rosto fatigado após retornar do trabalho na fábrica. As ilustrações, apesar de coloridas, estão por vezes esmaecidas e exigem certo esforço do olhar do leitor.

No âmbito da literatura dirigida ao público adolescente, sobressaem-se *Monstruo del arroyo*, de Mario Méndez, de 1996, *Rompecabezas*, de María Fernanda Maquieira, publicado em 2013, e *Piedra, papel o tijera*, de Inés Garland, de 2015. Destacamos *Rompecabezas*, que tem como pano de fundo a Guerra das Malvinas. A narrativa mostra uma garota em meio a dúvidas sobre quem é, enquanto descobre o amor e as atribulações comuns da adolescência. O *rompecabezas* (quebra-cabeça) que dá título ao romance está relacionado às coisas que simplesmente não fazem sentido para a protagonista:

> Yo soy la única en la clase que no tiene Padre ni Madre; Oma vendría a ser mi Tutor o Encargado. Cada vez que la entrego firmada por ella, todos los años desde Primer grado, me pasa lo mismo: la maestra de turno me mira con cara de pobrecita. Como si la ausencia de Padre y Madre fuera una mancha con tinta indeleble, una especie de daño irreparable, un rompecabezas al que le faltaran las piezas (MAQUIERA, 2013, p. 24).

O drama da identidade revela-se pleno no livro *¿Quién soy?* Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros (2013). Trata-se de uma coletânea de relatos dos “herdeiros” daqueles difíceis anos entre 1976 e 1983. Escritores e ilustradores contam suas experiências para que

SUMÁRIO

estas sejam lidas pelas novas gerações. O texto é dedicado aos eventuais bisnetos de "las Abuelas de la Plaza de Mayo". Os autores envolvidos são Paula Bombara, Iris Rivera, María Teresa Andruetto, Mario Méndez. Dentre os ilustradores estão Irene Singer, María Wernicke, Istvansch, Pablo Bernasconi.

São quatro contos do livro: "Manuel no es Superman", de Paula Bombara e Irene Singer; "¿Sabes, Athos?", de Iris Rivera e María Wernicke; "Los hermanos", de María Teresa Andruetto e Istvansch; e "Querido Melli", de Mario Méndez y Pablo Bernasconi. São contos sobre desaparecimentos de crianças, por sequestro, sobre tortura, perdas e, sobretudo, perda de identidade, tendo em vista que, ao serem raptados, escondidos, perderem suas referências familiares, tornam-se pessoas fragmentadas, ainda que, às vezes, sequer saibam o que lhes falta, como vemos em "Manuel no es Superman":

> ¿Tu papá y tu mamá saben quiénes son? Manuel sí. Ahora sabe. No ahora ahora. Hace un tiempo que sabe. Pero no lo supo siempre. Yo tampoco lo supe siempre. Me enteré hace poco de la historia de Manuel. [...] Durante 19 años Manuel Gonçalves estaba seguro de que era Claudio. Claudio Novoa. Y una tarde le contaron que no, que no era Claudio Novoa, que era Manuel Gonçalves. Así nomás. (BOMBARA; SINGER, 2013, p.2).[54]

O conto intertextualiza com a história do Super-Homem, personagem que, durante muito tempo, viveu sem conhecer sua origem. Quando os pais adotivos contam a verdade, pode-se dizer que Clark Kent é generosamente recompensado. Afinal, veio de outro planeta, exibe dotes excepcionais, é um herói nascido em berço nobre e se torna, ainda que secretamente, o salvador do planeta terra, conquista a mocinha e vence, com frequência, a todos os inimigos.

54 A página de *Plan Nacional de Lectura* disponibiliza o conto completo, sendo possível, inclusive, fazer o download do texto.

SUMÁRIO

Este não é, definitivamente, o caso de Manuel. Ele não é o Superman e não há uma retrospectiva gloriosa para contar. Mas, existe, sim, uma história a ser retomada. Como Clark Kent, Manuel precisa saber quem, de fato, é. Essas tentativas de, através da literatura, conhecer ao passado e a si, revelam uma geração de pessoas traumatizadas por uma espécie de não história. O depoimento de Juan Serafín, no **Programa Bibliotecas para Armar**, demonstra tanto essa situação quanto o trauma permanente de quem vive, de certo modo, entre meias realidades:

> Como começar? Como seguir? Todos fomos torturados. Todos ficamos com medo. Todos queremos que NUNCA MAIS volte a acontecer. Como tratar com noss@s filh@s o tema da morte, da tortura, dos desaparecimentos? Como explicar que, quem tem de te proteger, te destroça? Arrepios, ansiedade, lágrimas para um relato construído a partir da associação livre e fluidez marítima de sentimentos, imagens e lembranças enclausuradas por anos. [...]. Me faço e faço uma pergunta: com que idade se fala de cada coisa? (SERAFÍN, 2020).[55]

É preciso considerar o papel que tais narrativas têm para quem as recebe. São leitores de uma geração diferente daquela que escreve. Contudo, eles também precisam lembrar, pois aquela história sempre será parte de suas vidas. Sobretudo, o movimento proposto pelos autores da pós-ditadura leva em consideração o potencial de crianças e de jovens quanto a entender perfeitamente o que passou e de tornarem-se vozes contra o silenciamento. Para Graciela Montes, a lembrança, mesmo dolorosa, é uma necessidade humana:

> Algumas pessoas pensam que é melhor esquecer as coisas ruins e tristes. Outras pessoas acreditamos que recordar é bom; que existem coisas ruins e tristes que não voltarão a acontecer

55 ¿Cómo empezar? ¿Cómo seguir? Todos fuimos torturados. Todos quedamos con miedo. Todos queremos que NUNCA MÁS vuelva a pasar. ¿Cómo tratar con nuestr@s niñ@s el tema de la muerte, tortura, desaparición? ¿Cómo explicar que, quien te tiene que proteger, te destroza? Piel de gallina, tiritones, lágrimas para un relato construido desde la asociación libre y la fluidez marítima de sentimientos, imágenes y recuerdos enclaustrados por años. […] Me hago y hago una pregunta: ¿A qué edad se habla de cada cosa?

> precisamente por isso, porque nos lembramos delas, porque não as jogamos fora da nossa memória (MONTES, 1996, p.12. Tradução nossa).[56]

Finalizando, ressaltamos as obras teóricas e os inúmeros materiais informativos sobre o golpe e a LIJ. Nessa linha, destacam-se os estudos de Invernizzi e Gociol e a pesquisa da recém citada Graciela Montes, coautora de *Literatura infantil*: creación, censura y resistência, livro resultante de uma palestra entre ela e a brasileira Ana Maria Machado57. Também a revista Imaginaria, online, têm dedicado edições ao assunto, assim como o **Plan Nacional de Lectura**, o **Programa Bibliotecas para armar** e a **Biblioteca del Congreso de la Nación** (BCN), entre outras entidades, que trazem textos sobre ações, debates e acervo de LIJ. Não podemos deixar de ratificar, uma vez mais, as manifestações críticas e literárias de escritores como Paula Bombara, Laura Devetach, Mario Méndez, María Teresa Andruetto e outros que têm sido incansáveis na mobilização pelo não silenciamento da memória e pelo incentivo à leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacamos ao longo destas reflexões, a ditadura costuma recorrer à política do esquecimento e, para isso, ataca intelectuais, textos, editoras e instituições de ensino com o firme intuito de impor-se pelo discurso hegemônico. Os opressores idealizam, a respeito do próprio governo, a imagem de um presente eterno e, para realizar tal

56 *Algunas personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras personas creemos que recordar es bueno; que hay cosas malas y tristes que no van a volver a suceder precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria.*

57 O encontro aconteceu na Feira do Livro de Buenos Aires, em 1999. O tema do livro constitui-se de reflexões a respeito de literatura, infância e ditadura na Argentina e no Brasil.

utopia, procuram cercear o futuro, vendo, nas crianças e na sua educação, a forma perfeita de zerar o passado.

Por essa razão, entendemos que os textos de LIJ referidos neste capítulo são mais do que olhares para as memórias que circulam em torno do último processo ditatorial argentino. Eles ecoam a situação de outros países latino-americanos que foram assolados por ditaduras e que correm, eventualmente, o risco de cair novamente sob esse jugo. Independentemente do período, as obras alertam para a importância de lembrar e de conhecer a história, apesar dos possíveis traumas causados.

Nos sessenta anos que brevemente abarcamos – de María Elena Walsh à atualidade – vimos o totalitarismo (re)surgir, estabelecer-se e, por fim, cair. Em todas as etapas, a literatura resistiu como uma das forças mobilizadoras da consciência política e social, sem abandonar a questão estética. Mas, acima de tudo, as obras aqui apresentadas revelam que o texto literário se aproxima da memória, não necessariamente como testemunho (auto)biográfico ou como um construto histórico, mas como processo de reflexão acerca de quem somos como sujeitos e, consequentemente, como sociedade.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Yamile. La Revolución argentina y los inicios de la radicalización: juventud universitaria y catolicismo posconciliar en Mendoza (1966-1973). **Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos**, Ciudad de México, n. 51, p. 85-108, dic. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742010000200005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ANDRUETTO, María Teresa *et al.* **¿Quién soy?** Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros. Buenos Aires: Calibroscópio, 2013.

SUMÁRIO

BÁEZ, Fernando. **História universal da destruição dos livros**: das Tábuas Sumérias à Guerra do Iraque. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BELZITI, María Gabriela. **Fofoletes**. Ilustrado por Lucía Mancilla Prieto. Buenos Aires: Ediciones del Naranjo, 2014.

BLANC, Natalia. Literatura infantil: cómo contar la dictadura a los chicos a través de la ficción. Grupo de Fondo de Cultura Económica, marzo de 2017. Disponível em: https://www.lanacion.com.ar/cultura/literatura-infantil-como--contar-la-dictadura-a-los-chicos-a-traves-de-la-ficcion-nid1998305. Acesso em: 20 jun. 2021.

BOMBARA, Paula. **El mar y la serpiente**. Lleida: Editorial Milenio, 2016.

BORNEMANN, Elsa. **Un elefante ocupa mucho espacio**. Ilustrado por xxx. Buenos Aires: Alfaguara, 2006.

BRAVO-VILLASANTE, Carmen. **Historia y antología de la literatura infantil Iberoamericana**. Tomo I. Madrid: Editorial Doncel, 1964.

BUITRAGO, Jairo. *Camino a casa*. Ilustrado por Rafael Yockteng. Fondo de Cultura Económica, México: 2008.

CAPARELLI, Sérgio. María Elena Walsh para crianças. **Tigre Branco**. V. 4, nº 1 15/11/2010. Disponível em: http://www.tigrealbino.com.br/livro.php?idvolume=abd2170283077948edd086842c165e3f. Acesso em: 15 abr. 2021.

DEVETACH, Laura. **La torre de cubos**. Buenos Aires: Ilustrado por Natalia Colombo. Buenos Aires: Santillana, 2016.

DEVETACH, Laura. **Monigote en la arena**. Buenos Aires: Ilustrado por Eleonora Arroyo. Alfaguara, 2014.

DOUMERC, Beatriz. **La línea**. Ilustrado por Ayax Barnes. Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/. Acesso em: 12 jun. 2021.

DOUMERC, Beatriz; BARNES, Ayax. **El pueblo que no quería ser gris**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2015.

DUJOVNE ORTIZ, Alicia. **María Elena Walsh**. Colección los juglares. Madrid: Ediciones Júcar, 1982.

FELDMAN, José. Como escrever um limerique. **Blog Falando de literatura**. Disponível em: https://www.bonde.com.br/blogs/falando-de-literatura/como-escrever-um-limerique-por-jose-feldman-435925.html. Acesso em: 30 mai. 2020.

GARLAND, Inés. **Piedra, papel o tijera**. Buenos Aires: Santillana, 2015.

Imaginaria – Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Disponível em: http://www.imaginaria.com.ar. Acesso em: 20 de jun. 2021.

INFORME NUNCA MÁS – Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). Septiembre de 1984. Disponível em: http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/argentina/informe-de-la-CONADEP-Nunca-mas.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

INVERNIZZI, Hernán; GOCIOL, Judith. **Un golpe a los libros (1976-1983)**. Represión a la cultura durante la última dictadura militar. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

JUICIO TRIPLE A. Cobertura periodística de los juicios orales por delitos de lesa humanidad cometidos bajo control operacional del Comando V Cuerpo de Ejército y la Armada Argentina desde la Base Naval de Puerto Belgrano y las causas en instrucción contra el Terrorismo de Estado y la Triple A. Disponível em: https://juiciobahiablanca.wordpress.com/2011/09/05/no-me-mueve--la-venganza-sino-la-justicia/. Acesso em: 25 jun. 2021.

LODI, Mario. **La ultrabomba**. Ilustrado por I. Sedarazzi. Buenos Aires: Rompan Fila Ediciones, 1975.

MAQUIERA, María Fernanda. **Rompecabezas**. Ilustrado por Karina Maddonni. Buenos Aires: Alfaguara, 2013.

MÉNDEZ, Mario. **El monstruo del arroyo**. Ilustrado por Guillermo de Gante. Buenos Aires: Alfaguara, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “24 de marzo: Día de la memoria por la verdad y la justicia”. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/educacion/efemerides/24-marzo-memoria. Acesso em: 30 jun. 2021.

MONTES, Graciela. **El golpe y los chicos**. Buenos Aires: Gramón-Colihue Libros, 1996.

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. **A ditadura militar na Argentina** – 1976-1983. São Paulo: Edusp, 2007.

OLIVA, Josefina. La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura. **Educación y memoria**. Comisión Provincial por la Memoria – Área de Investigación y Enseñanza, 2009. Disponível em: https://www.comisionporlamemoria.org. Acesso em: 02 de jul. 2021.

PLAN NACIONAL DE LECTURA. Lectura y memoria. Disponível em: http://planlectura.educ.ar/?p=4172. Acesso em: 02 de jul. 2021.

SUMÁRIO

ROS, Ana. **Building bridges between generations**. The post-dictatorship generation in Argentina, Chile and Uruguay – collective memory and cultural production. New York: Palgrave Mac Millan, 2012.

SARLO, Beatriz. **Tiempo pasado**. **Cultura de la memoria y giro subjetivo**: una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

SERAFÍN, Juan. "El mar y la serpiente, para seguir diciendo Nunca más", 2020. **Programa Bibliotecas para Armar.** Disponível em: https://bibliotecasparaarmar.blogspot.com/2021/03/el-mar-y-la-serpiente-para-seguir.html. Acesso em: 25 jun. 2021.

WALSH, María Elena. Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes. *Clarín*. 16 de agosto de 1979, Buenos Aires.

WALSH, María Elena. **El país del Nomeacuerdo**. EUA: CBS, 1967.

WALSH, María Elena. **El Reino del Revés**. Buenos Aires: Alfaguara, 2019.

12

Clarissa M. D´Angelo Figoli
Moacir Lopes de Camargos

Literatura Infantil e Juvenil e Ensino de Espanhol no Ensino Fundamental

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.266-288

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é relatar parte de uma pesquisa realizada com a leitura de textos literários em língua espanhola não para um fim didático, ou seja, buscando exemplos para ensinar determinadas regras da língua, ou apenas com um sentido moralizante. A pesquisa visou, por meio da leitura, a compreensão, a reflexão, a (re)construção da subjetividade, bem como a possibilidade de um reconhecimento de uma identidade latinoamericana, além de buscar que o aluno conseguisse se expressar criativamente em suas produções escritas e ilustrações. Como nos explica Chiappini (2004, p. 22) trata-se da utilização da literatura [...] como trabalho com a linguagem, ou seja, através da escuta de textos (no nosso caso em língua espanhola) buscamos incentivar/despertar o aluno, não apenas ao gosto pela leitura, mas também motivá-lo a exercitar a escrita e apre(e)nder uma língua adicional.

Como professoras de línguas não somente de espanhol, mas também de português, sabemos da importância da leitura para desenvolver as quatro habilidades (ouvir, ler, escrever, falar), ter um posicionamento crítico, ampliar os horizontes, etc. E quando logramos despertar o gosto pela leitura nos discentes, percebemos o quanto eles melhoram não apenas em nossas aulas, mas também, de maneira geral, em todas as disciplinas. Esse fato nos levou a refletir como poderia realizarmos uma experiência com leitura literária em aulas de língua espanhola, uma vez que em língua portuguesa já desenvolvemos diversas atividades com este enfoque como, por exemplo, visita à biblioteca da escola uma vez por semana, troca de livros, momentos de leitura e de compartilhamento da história lida com os colegas, rodas de conversa, varal com contos, dentre outras atividades.

No entanto, sempre sentimos uma necessidade enorme de realizar uma atividade semelhante em língua adicional[58], pois acreditamos que isso ajudaria os alunos no desenvolvimento das quatro habilidades para aprendizagem de um idioma. Foi durante as aulas da disciplina de Práticas e leituras orientadas I, no Curso de mestrado profissional em línguas, que conhecemos os livros da coleção *Los niños de Mercosur*. Esta coleção se caracteriza pelo fato de apresentar narrativas infantis que trazem a mesma história em dois idiomas (português-espanhol). Ao lê-los, percebemos que com estes livros poderíamos realizar um trabalho diferenciado e interessante com os alunos que evitam ler em língua adicional e dizem não entender quando a professora fala, solicitando tradução para o português o tempo todo.

Desde então, ficamos interessadas nesta coleção e pensamos quantos temas transversais poderiam ser explorados em sala de aula com a leitura desses livros e, o mais importante, teríamos a oportunidade de ler em espanhol, discutir os temas, o vocabulário, avaliar o quanto os alunos conseguiram compreender de uma leitura, dentre outras possibilidades. Pelo fato de as histórias serem narradas em ambas as línguas (português e espanhol), os alunos, ainda que não estivessem entendendo, poderiam buscar ajuda na página atribuir significado pelas imagens, discutir com colegas, ou buscar sanar dúvidas em dicionários.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, de caráter qualitativo, foram gerados (durante o segundo semestre de 2018) os seguintes dados: questionários, planos de aula, diários da professora, atividades produzidas pelos alunos e fotos. Em uma abordagem qualitativa, conforme nos explica Godoy (1995):

58 Sobre o conceito de língua adicional ver Schalater e Garcez (2012).

> [...] a palavra tem um papel de destaque, seja na geração dos dados ou na produção final do texto. Uma vez que esta abordagem não privilegia dados numéricos estes podem aparecer sobre diversas formas tais como: anotações, transcrições, fotografias, etc. Assim, o pesquisador poderá obter uma visão ampla do fenômeno estudado, pois o ambiente e as pessoas nele inseridos devem ser olhados holisticamente: não devem ser reduzidas a meras variáveis, mas observados como um todo. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados o produto. (GODOY, 1995, p. 62-63).

Sendo assim, realizamos a análise do processo como um todo, considerando cada etapa com a mesma importância, não apenas o resultado final. O contexto de aplicação foi em uma turma de 6º ano de uma escola estadual de periferia situada na cidade de Santana do Livramento, RS.

É necessário destacar que esta proposta buscou compreender o processo do que se propõe a investigar tendo como referência a autobiografia da experiência. Conforme nos explica o educador Larrosa:

> Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele quem nada lhe passa, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p.161).

Neste trabalho, o aluno foi convidado a viver e contar a sua experiência, como citado acima, não apenas se posicionando, se impondo ou opondo a respeito desta, e sim se expondo, ou seja, após o exercício da leitura da narrativa por parte da professora, ele pôde refletir,

SUMÁRIO

apropriar-se do que vivenciou, mas principalmente, refletir e reescrever as suas inquietações ou emoções, mostrando de que modo a leitura de uma determinada narrativa afetou sua subjetividade. Para definir este conceito, tomamos a discussão, a partir da literatura, da pesquisadora Palaversich (1995) para quem subjetividade pode ser entendida como aquilo que se passa no íntimo, algo pessoal, o que existe de mais profundo no sujeito e que pode representar outras vozes, outros "eus" coletivos. Ou seja, esta definição tem proximidade com o conceito de experiência definido por Larrosa (2004).

PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

A escolha por uma turma de 6º ano justifica-se por ser o primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental, no qual os alunos passam por uma fase de muitas mudanças e trazem ou não hábitos de leituras diversos, os quais muitas vezes vão se perdendo ao longo desses anos e durante o ensino médio, sobretudo devido a demanda de disciplinas e conteúdos específicos. Acontece, nesta fase escolar, de os alunos deixarem de frequentar a biblioteca com regularidade como era habitual nos anos iniciais.

A turma selecionada era composta por 12 alunos, sendo 6 meninos e 6 meninas, com idades entre 11 e 15 anos. Sendo todos brasileiros, filhos de pais brasileiros, falantes de português, e com pouco contato com o espanhol, embora a grande maioria seja natural de Santana do Livramento (Brasil) fronteira com Rivera (Uruguai). Outra característica importante desta turma é que, no ano de 2018, pela primeira vez estavam estudando espanhol, pois não tiveram contato com esta língua nos anos iniciais, tampouco frequentaram cursos de idioma.

SUMÁRIO

A DESCRIÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Larrosa (2004) é preciso expor-se para viver a experiência. Então, para que o aluno vivesse a experiência da leitura literária em língua espanhola e, em seguida, pudesse recriá-la através de sua compreensão, a reescrita foi realizada na língua materna (português).

Durante 4 aulas consecutivas, com dois períodos geminados, de 50 minutos cada foram realizadas as atividades propostas. A cada aula foi levado um livro da coleção "*Los niños del mercosur*". A escolha dos livros se deu pela proximidade geográfica do Rio Grande do Sul com os países vizinhos Uruguai e Argentina, além de uma autora brasileira para iniciar as atividades. Os livros selecionados foram:

1. Josefino de Gláucia de Souza (brasileira) e ilustrado por Flávio Fargas (brasileiro), 1º lugar no concurso de 2007;

2. Mientras el lobo de Ángeles Durini (argentina) e ilustrado por Alexiev Gandman (argentino), 3º lugar no concurso de 2005;

3. Los aviones de Manuel de Paola Fonseca (argentina) e ilustrado Luis Fernández Alle, 1º lugar no concurso de 2010;

4. Cualquier niño del norte de Sebastián Pedrozo (uruguaio) e ilustrado Claudia Degliuomini (argentina), 2º lugar no concurso de 2007.

Conforme consta no site da editora Comunicarte, situada na cidade de Córdoba, Argentina:

> Todas sus colecciones se distribuyen en Latinoamérica y han merecido distinciones nacionales e internacionales en reiteradas oportunidades además de formar parte de los acervos de aula y de bibliotecas personales de distintos Programas y

SUMÁRIO

> Planes Nacionales de Lectura de Argentina, Uruguay, Chile, México, Guatemala, El Salvador y Colombia. El cuidado puesto en la selección de los contenidos, el diseño, la estética y los valores del multiculturalismo atraviesan cada una de las más de 400 obras que componen su fondo editorial. Con el objetivo de promover el acceso a la lectura, enriquecer el campo de la Literatura infantil y juvenil y posibilitar encuentros entre autores y lectores, Editorial Comunicarte lleva adelante el Concurso de Cuentos "Los niños del MERCOSUR" y de Novela "Los jóvenes del Mercosur" y el Programa de animación a la lectura Leer es lo más. (COMUNICARTE, 2007, n/p).

Na primeira atividade realizada foi apresentada aos alunos a coleção e o livro que seria lido naquela aula, além de conversarmos sobre o país de origem do escritor e algumas características da América do Sul.

Foi apresentado um mapa da América do Sul para que os alunos pudessem encontrar o país de origem de cada autor. Desse modo, realizamos uma discussão em grupo para saber os conhecimentos que eles possuíam do país, seus hábitos e costumes, diferenças e semelhanças com a sua cultura, história etc. Logo após, houve uma atividade prévia à leitura, para inferir os conhecimentos dos alunos sobre suas expectativas de leitura, isso apenas observando a capa e o título do livro.

Em seguida, foi formada uma roda de leitura e a professora (de origem uruguaia) leu a história (em espanhol) mostrando as ilustrações. Os alunos foram questionados, se gostaram ou não do livro, e por quê, e se eles se identificaram com algum personagem, se o livro correspondeu às expectativas prévias que eles tinham sobre a leitura.

Após a leitura, foi o momento da produção escrita, no qual cada aluno reescreveu em português o que compreendeu e também realizou uma ilustração da narrativa. As produções escritas e as ilustrações foram recolhidas pela professora para a elaboração de um livro de contos dos alunos (entregue a eles após a finalização da

pesquisa). Através da análise das produções escritas (41 no total) dos alunos, observamos como eles compreenderam a narrativa e de que modo a reescreveram, tendo como referência os gêneros discursivos, comentados mais adiante.

LITERATURA E ENSINO

Nesta seção discutiremos, ainda que de forma breve, sobre literatura e ensino. Não trazemos as discussões realizadas a partir das leituras de diversos autores sobre literatura infantojuvenil porque optamos por apresentar sobre literatura e ensino. No que tange à literatura infantil e juvenil sugerimos a pesquisa de alguns investigadores como Coelho (2000), Costa (2012), Coenga (2010), Miretti (2014), dentre outros.

A autora Chiappini (2004) apresenta uma concepção de literatura considerando-a como um trabalho com a língua(gem), o que nos faz refletir sobre a literatura na prática, dentro da sala de aula. Refletindo sobre isso, leva-nos a perguntar qual seria o melhor caminho para a aprendizagem de um idioma, afinal, como separar língua de literatura, inclusive se levarmos a reflexão para o campo de línguas adicionais. Porém, se observarmos os métodos e abordagens de ensino de línguas, a relação entre língua e literatura nem sempre é harmoniosa. Além disso, nos cursos de licenciatura em línguas, as disciplinas de literatura são, geralmente, separadas daquelas de língua. E podemos ouvir alguns professores universitários de língua afirmarem que não gostam de literatura.

Ao se desenvolver um trabalho com a literatura e visando a produção escrita, desejamos não utilizar a literatura pela literatura simplesmente, para análise de regras gramaticais, reprodução do que foi lido. Ao contrário, almejamos que o aluno possa experenciar, vivenciar, sentir a narrativa, refletir e posicionar-se a respeito desta. Por isso, a

SUMÁRIO

importância da realização de atividades prévias à leitura para instigá-lo a receber os enunciados de uma forma diferente daquela a qual é submetido normalmente, quando apenas abre o livro e lê sem interesse ou já com um fim didático. Como explica Chiappini (2004, p. 24):

> É nessa linguagem originária que podemos perceber, além de uma significação conceitual das palavras, uma significação existencial, que não se traduz pela palavra, mas a habita, sendo inseparável dela. Esse poder de expressão da linguagem, a arte explora sistematicamente abrindo novas dimensões à experiência. (CHIAPPINI, 2004, p. 24).

Desta forma a linguagem não é vista com um único sentido de significação, uma vez que é necessário o aluno viver a experiência de leitura para assim buscar os diversos sentidos da linguagem, sentidos estes que variam devido a vários fenômenos que ocorrem no processo de leitura e que podem influenciá-los, como leituras prévias, as vivências, experiências individuais, momento em que a leitura está sendo realizada, etc.

O pensador uruguaio Rama (2006) apresenta uma discussão sobre ensino de língua e literatura que dialoga com a posição discutida pela investigadora brasileira Chiappini. Para Rama (2006) não se deve separar o ensino de língua e literatura e, ao invés das escolas uruguaias começarem com um plano de estudos pela literatura canônica espanhola e de autores clássicos universais, ele propõe um outro plano:

> 1) Que no se desglosara el estudio de la lengua de la literatura, lo que llevaría al en los dos primeros años, de algunos autores elegidos con libertad y, siempre de nuestro idioma; 2) que el cuarto {año} se consagrara con exclusividad al estudio de la literatura uruguaya. Decenas de profesores han insistido en la necesidad de que la integración espiritual del país no esté fundamentada exclusivamente en la labor de la escuela y que asimismo el proceso educativo del segundo ciclo docente. Esto no se logrará nunca si la realidad del país, su historia, su cultura, su arte, no

SUMÁRIO

> ingresan como centros de enseñanza y, al margen de la importancia jerárquica universal de sus temas, se los considere con toda la atención y el rigor convenientes. (RAMA, 2006, p. 38).

Para a investigadora argentina Caron (2012), a leitura literária é de grande importância no momento tecnológico em que vivemos, pois nos permite reconstruir nossa subjetividade. Caron mostra que a concepção de leitura mudou e o leitor ganhou um papel de destaque:

> [...] el lector deja entonces de ser visto como el decodificador de un texto, cuyo sentido unívoco tiene que descubrir con exactitud, para transformarse en un partícipe activo al considerarse que es él quien reescribe o construye el texto con su lectura, ya que -como decían esos teóricos- de no ser así, el texto no dejaría de ser sino un montón de marcas negras sobre el papel. (CARON, 2012, p. 45).

Com apoio de autores como Canclini, Larrosa, Petit, dentre outros, a investigadora realiza um trabalho com alunos do ensino médio a partir da experiência de leitura destes, para uma reescrita, reapropriação de textos literários. A partir do que Larrosa (2004) chama de escuta e não apropriação, Caron acredita que se pode realizar um bom trabalho em sala de aula com as experiências discentes de leitura:

> Llevando estas ideas al terreno de lo cotidiano, en la docencia no es difícil comprender de qué estamos hablando o qué estamos pidiendo del profesor, sino que ese cambio de actitud frente al conocimiento, que en vez de homogeneizar tienda a crear pluralidad de sentidos que le permitan al alumno pensar y cuestionar, en lugar de memorizar y repetir. (CARON, 2012, p. 53).

A autora defende a literatura como escuta porque, para ela, isso implica em diálogo consigo e com o mundo (*pensar y cuestionar*), uma vez que os personagens de uma narrativa nos permitem uma aproximação a seus sentimentos, suas histórias, seus conflitos individuais, sociais etc. Caron afirma que a leitura começa no útero materno, quando o bebê já escuta os sons externos, sobretudo de sua mãe:

SUMÁRIO

> [...] cabe recordar que el ser humano, antes de nacer, particularmente a partir del cuarto mes en que puede escuchar la voz de la madre, comienza un trabajo o proceso de lectura que realiza a través de la forma en que va recibiendo y organizando la información, que le llega de tres ámbitos distintos: el exterior, el de la comunicación intersubjetiva y el de su propio mundo interior. Así va iniciando ese primer gran libro que lo acompañará mientras viva, y a través del cual construye su propio relato interno. De esa manera, vamos fuimos iremos como género humano entrando en el mundo, con el lenguaje, ya que como dice Larrosa, "no es sino el modo original y primario de experimentar el mundo". (CARON, 2012, p. 74).

Se já ouvimos dentro do útero materno, ao nascer aprendemos a linguagem com o outro que cuida de nós e nos leva para o mundo do diálogo. Como explica o pensador Bakhtin

> As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras, e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas "palavras alheias" são reelaboradas dialogicamente em "minhas-alheias palavras" com o auxílio de outras "palavras alheias" (não ouvidas anteriormente?) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Estas reflexões de Bakhtin nos remete a Freire, pois ao apre(e)ndermos a linguagem com o outro, vamos lendo o mundo ao nosso redor e (re)construindo os nossos sentidos e as nossas sensibilidades para reelaboramos nossa subjetividade.

Para o pensador Antônio Candido por meio da linguagem, a literatura, em todos as suas manifestações, tem o poder de nos humanizar e nos enriquecer, o que Candido denomina de processo de humanização. Nas palavras do pensador este processo:

> [...] confirma en el hombre los rasgos que juzgamos esenciales, como el ejercicio de la reflexión, la adquisición del saber, la buena disposición para con el prójimo, la afinación de las

SUMÁRIO

> emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de la belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor. La literatura desarrolla en nosotros una cuota de humanidad en la medida en que nos hace más comprensivos y abiertos en relación con la naturaliza, la sociedad, el semejante. (CANDIDO, 1995, p. 161).

Ao definir este processo humanizador, Candido nos afirma que todos temos o direito à literatura, ou seja, o acesso à leitura de gêneros literários diversos deveria ser um direito de todos os cidadãos, assim como temos tantos outros direitos garantidos em nossa constituição. Podemos observar que com a expansão da internet, milhares de obras são digitalizadas – ou são se encontram em duas versões: impressas e digital - e disponíveis gratuitamente, o que facilita o acesso para a leitura para muitas pessoas, apesar de ainda vivermos em país com uma imensa desigualdade em diversos aspectos.

SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para descrever, ainda que de forma breve, os gêneros discursivos, tomo as reflexões de Bakhtin (2000). Para este pensador russo, utilizamos a língua em forma de gêneros, ou seja, desde quando aprendemos a falar, aprendemos a usá-los nas diferentes esferas da atividade humana (familiar, escolar, religiosa, acadêmica, etc) onde estão, em constante movimento, os mais diversos tipos de gêneros. Estes podem, então, ser definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados dos quais fazemos uso para nos interagirmos com o outro. Assim, esses enunciados refletem as condições específicas e finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, o que se dá por meio do conteúdo temático, do estilo e construção composicional. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

SUMÁRIO

Embora Bakhtin separe os gêneros em primários (mais orais e da esfera cotidiana) e secundários (geralmente escritos e mais complexos), o pensador ressalta que não devemos considerar esta separação como estática, uma vez que, a riqueza e variedade dos gêneros (tanto da língua como da literatura) são infinitas. Isso se deve porque à medida que a sociedade evolui, os gêneros acompanham essa evolução e transmutam, adquirem novas formas. Por exemplo, antes era comum escrevermos cartas, mas atualmente temos os e-mails, mensagens por telefone celular, chats, etc.

Para as análises a seguir, buscamos apoio nos gêneros discursivos para perceber como os estudantes compreenderam as narrativas infantojuvenis (lidas pela professora) por meio da reescrita. Tomamos a construção composicional (que são as estruturas que organizam a sequência de uma narrativa como o enunciado "Era uma vez e Foram felizes para sempre", típicos de contos clássicos, além de marcadores de tempo e espaço), o estilo (as marcas de subjetividade, o tom pessoal que o estudante acrescenta ao reescrever a narrativa ouvida) e o conteúdo temático (que se trata do personagem principal e sua trajetória dentro da narrativa e as suas relações com os outros personagens). Embora estes elementos estejam separados, na construção narrativa eles se unem para compor a história, dando-lhe coerência.

ANÁLISE DE UMA LEITURA

Após a leitura do livro *Cualquier niño del Norte* - Qualquer menino do norte, trazemos um exemplo de análise que realizamos. Conforme consta na contracapa do livro: *As casas bonitas estão à beira do mar, onde o ar fresco faz com que o verão fique mais ameno. Maica sabe bem disso. Também sabe que as pessoas mais pobres moram ao*

SUMÁRIO

norte, longe das praias, perto daquela avenida que ela atravessa quando vai no carro do seu pai. E sabe, aliás, que quando chegar ao sinal, verá uma caixa grande de papelão, casa-caixa de um menino que ela gostaria muito de conhecer...!

No primeiro momento da aula desta aula, conversamos um pouco com os alunos sobre o Uruguai, país em que nasceu o escritor do conto que seria lido. Perguntei se sabiam qual era a capital, e se já tinham viajado para algumas cidades desse país, ou seja, se conheciam outras cidades além de Rivera. Também perguntamos se gostavam do nosso país vizinho, se percebiam as diferenças entre costumes e a cultura do nosso país e do Uruguai. Eles também contaram que tinham familiares que moravam em Rivera e dois alunos disseram ter parentes morando em outras cidades do Uruguai. A conversa foi bem produtiva e dinâmica, pois os alunos participaram e percebemos que eles foram se sentindo à vontade e começando a participar mais, perdendo um pouco da timidez inicial. Da primeira aula da aplicação para esta, foi perceptível a diferença deles em relação à participação e interação durante as atividades orais.

Após essa conversa, foi mostrada para eles a capa do Livro que seria trabalhado na aula. Pedimos que observassem a imagem ilustrada na capa e que dissessem sobre o que imaginavam se tratar a história. Então, eles começaram a comentar:

> *Aluno A: é sobre uma menina que está na praia e fez um castelo de areia, e mora lá no Norte e está muito calor.*
>
> *Aluno B: É a história de uma menina que está sozinha e perdida na praia. Aluno C: Ela gosta de ir à praia sozinha.*
>
> *Aluno D: Ela está triste porque a praia está poluída.*
>
> *Aluno E: Ela está dentro de uma caixa de papelão cheia de pedras dentro.*
>
> *Aluno F: Ela fez um castelo gigante de areia e entrou para dentro para cuidar dele.*

SUMÁRIO

Os demais alunos, não quiseram comentar ou falaram que achavam o mesmo que os colegas, e um outro disse não ter a menor ideia. Então, foi iniciada a leitura em espanhol. Pudemos perceber que os alunos estavam atentos e pelas feições, também notamos que era como se eles estivessem entendendo e acompanhando melhor a história. Ou seja, do primeiro livro para este, eles começaram a evoluir na capacidade de compreensão auditiva, pois aquelas caras interrogativas que eram feitas nas primeiras aulas, umas expressões de estranhamento e de que não compreendiam o que era lido, foram como que se desfazendo no decorrer das semanas, sendo substituídas por expressões faciais que demonstravam que entendiam o que era lido e estavam compreendendo a história, conseguindo acompanhar a narrativa da personagem, o que demostrou o desenvolvimento da escuta compreensiva em outra língua. Da mesma forma dos demais dias, ao final da leitura foi solicitado a eles que fizessem comentários sobre a leitura. Vejamos alguns comentários:

> *Aluno A: Não entendi nada.*
>
> *Professora: Como assim, não conseguiste entender o que eu li em espanhol? Aluno A: Não, não entendi a história, muito louca.*
>
> *Aluno B: Ah eu entendi bastante, mas estou traumatizada. Professora: Traumatizada? Por?*
>
> *Aluno B: Achei que podia ser uma história mais feliz. Aluno C: Que triste.*
>
> *Aluno D: Coitada dessa menina.*
>
> *Aluno E: Coitada dela, que triste, não gostei, achei triste.*

Os comentários revelam como a literatura, ainda que seja ficção, consegue instigar os estudantes a pensar e refletir sobre o outro e seus sentimentos. Houve um exercício de empatia, pois se solidarizam com a personagem: *Coitada dessa menina; que triste*. Isso revela o poder humanizador da literatura como explica Candido (1995), ou seja, nos aproximamos de nosso semelhante por meio de suas narrativas e po-

SUMÁRIO

demos praticar o exercício da empatia, colocando-se no lugar do outro. Mas isso é um exercício constante, uma caminhada que a literatura nos auxilia a trilhar para sempre nos modificarmos por meio de nossa relação com o outro, o que nos leva a compreendê-lo e também refletirmos sobre nossas relações. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 368) *O importante no ato de compreensão é a exotopia do comprendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender.*

Logo após os comentários, foi solicitado, da mesma forma em que nas demais aulas, que os alunos retornassem aos seus lugares e realizassem a atividade de contar/escrever o conto em português e realizar a ilustração. Ao final da aula os alunos entregaram as produções e agradecemos a participação de todos os estudantes pela escuta.

Ao analisar as diferentes maneiras com que os alunos receberam e compreenderam os contos, percebemos que essas diferenças vão muito além de terem compreendido o vocabulário do espanhol. Giovani e Teixeira (2019, p. 95), a partir da leitura do pesquisador italiano Ponzio (2010), descrevem as inúmeras possibilidades de compreensões que a palavra literária nos traz, o que depende de quem está lendo a obra e de suas experiências, ou seja, cada leitor traz suas vivências e a história, após a leitura, se torna única para cada sujeito. Vejamos a seguir um quadro com a análise das produções realizadas.

Tabela 1 - Compreensões de leitura e reescritas.

	Construção composicional	Estilo	Conteúdo temático
Aluna A	Começa com Era uma menina e segue a sequência narrativa com os personagens principais e suas ações. Marca o tempo e espaço.	Recria uma ação da menina: *ela tinha uma grande vontade de pintar suas pernas e seus pezinho das cores do semafaros, vermelho, amarelo e verde.*	Descreve as ações da personagem principal: a menina Maica e o seu interesse para encontrar o garoto que ficava na caixa de papelão na esquina.

SUMÁRIO

Aluno B	Começa com Era uma vez, como nas reescritas anteriores. Retoma de forma parcial os personagens e suas ações, mas omite tempo e espaço.	Não há marcas expressivas de estilo.	Descreve de forma resumida a curiosidade da garota pela caixa de papelão.
Aluno C	Inicia com a descrição da personagem: Maica *era uma menina* alegre. Descreve a narrativa com os seus principais elementos na sequência e com tempo e espaço.	Recria uma qualidade de Maica não explícita no texto: *menina bem curiosa.*	Focaliza na curiosidade de Maica pela caixa de papelão de onde ela via os pezinhos do menino e sua tentativa de encontrá-lo.
Aluno D	Reescreve a história com os principais elementos narrativos, retoma tempo e espaço.	Usa a 1ª pessoa do singular (eu) para reescrever toda a história, embora a história seja narrada em 3ª pessoa do singular com pequenos diálogos.	Focaliza em sua curiosidade em conhecer o menino da caixa de papelão, assim como na história.
Aluno E	Começa com Era uma vez e recupera os personagens, tempo e espaço, mas modifica as ações e o final.	Diferente da história do livro, Maica encontra o menino na caixa de papelão *e pediu para o pai dela pegar uma água para da para o menino.*	Mantém o foco da descrição em Maica e sua curiosidade para conhecer o menino.
Aluno F	Começa com Era uma vez e recupera parcialmente os elementos narrativos, tempo e espaço.	Marca que a menina passeava todos fins de semana pelo campo.	Maica aparece, mas sua curiosidade para encontrar o menino na caixa de papelão não é descrita, tampouco ele aparece.
Aluna G	Inicia com Era uma vez, recupera os elementos narrativos principais, tempo e espaço, mas modifica a história.	Enfatiza que a menina era triste e termina descrevendo que o pai também era triste.	O foco está em Maica e sua curiosidade em encontrar o menino.

SUMÁRIO

Aluna H	Começa com Era uma vez e recupera os personagens principais (a mãe não aparece), tempo e espaço.	Descreve que Maica queria pintar as perninhas do menino com as cores do semáforo. Pediu seu pai para botar um pouco de areia para o menino sentir o cheiro da praia.	Focaliza Maica e sua trajetória para conhecer o menino.
Aluna I	Começa com *Eu entendi* que e recupera os personagens principais, tempo e espaço mas modifica a sequência.	Termina a reescrita com o encontro de Maica com o menino e um fato que o narrador da história descreve: ela sabia que todos os pobres moravam ao norte.	A personagem principal tem sua trajetória e ações descritas.
Aluno J	Retoma os personagens principais, mas muda as suas ações, o tempo e o espaço.	Recria a narrativa e modifica o espaço: o menino não mora na esquina na caixa de papelão. Ele mora na praia, *mas ela não falou muito com ele porque seu pai chamou ela e falou para brincar na areia.*	Maica vai com o pai para a praia e encontra o menino.
Aluna L	Inicia com Era uma vez e recupera todos os personagens, tempo e espaço.	Marca o fim da história de particular: *ela botou areia para o menino sentir o cheiro do mar ela quis dizer que é melhor morar perto do mar do que num lugar sem vida.*	Maica é o personagem central e sua curiosidade é descrita.

Fonte: Autoras (2020)

Como professora de Língua portuguesa e de Espanhol desta turma, passamos várias horas semanais juntos, ou seja, são 7 períodos por semana. E sei que o perfil da turma não era de uma turma

SUMÁRIO

de alunos leitores ou que tinham o hábito de leitura em seu dia a dia, sobretudo fora da escola. Dos doze alunos, apenas dois demonstram ter o costume de ler em casa, e isso podia ser percebido até por terem maior interesse nas atividades de leitura que eram propostas a eles nas aulas de português. E foi perceptível que o hábito da leitura pode ajudar na melhor compreensão das narrativas, na capacidade de concentração, na curiosidade pelo enredo e desenrolar da história. Colomer (2007) explica sobre o desenvolvimento da consciência narrativa:

> A consciência narrativa inclui também as expectativas sobre a conduta dos personagens. Eles formam parte do mundo real das crianças e permanecerão em suas referências sobre a representação da realidade como herança cultural compartilhada com os adultos. É um dos principais aspectos que permitem experimentar a literatura como uma forma de cultura e sentir-se parte de uma comunidade de leitores, com as demais pessoas que estão próximas. (COLOMER, 2007, p. 56).

Pudemos observar nos comentários e nas produções escritas que os estudantes conseguiram compreender as histórias ouvidas e souberam recuperar o gênero narrativo e seus elementos principais, apesar de muitos problemas ortográficos e gramaticais que devem trabalhados por meio da reescrita, por exemplo. No entanto, eles souberam descrever as ações narrativas dos personagens utilizando corretamente os tempos verbais – passado perfeito e imperfeito -, além de perceber, a diferença entre discurso direto e indireto. Pudemos observar também as marcas subjetivas nas reescritas, imprimindo outro tom para a história. Vejamos um exemplo da aluna I:

> *Qualquer menino do norte*
>
> *Eu entendi que a menina todos os finais de semana ele e seu pai iam viajar para campanha e sempre eles passaram pelo mesmo lugar nas esquinas que eles paravam de carro sempre tinha um semafaro e na calçada tinha uma caixa e um muro de pedra ela sempre olhava pela janela do carro e via os pézinhos dele um dia seu pai desceu do carro para falar com o policial e a maica desceu do carro e viu o menino ali e ela sabia que todos os pobres moravam ao norte*

SUMÁRIO

Vale ressaltar que enquanto professora fui interlocutora dos alunos, ou seja, eles não apenas ouviam textos para realizar atividades, cumprir tarefas e obter pontos. Por meio da interlocução que estabelecemos durante a realização das atividades, praticamos o exercício da escuta compreensiva para que eles pudessem ter oportunidade de construir seus dizeres e não apenas repetir o que a escola ou a professora esperava deles. Desde o início das atividades expliquei aos estudantes que não seria uma atividade para nota, fato que talvez explique o engajamento deles em todos os exercícios de escuta que praticamos.

As obras que compõem a coleção *Los niños de Mercosul*, embora sejam literatura infantojuvenil, são narrativas que despertam o imaginário por não serem apenas uma simples descrição de uma história comum do dia a dia, ou seja, são histórias que, por meio do trabalho com a linguagem e os signos, permitem aos jovens leitores explorar a realidade em diversas dimensões e experimentar o estético (como afirma Colomer, 2007), uma vez que não reproduzem o "viveram felizes para sempre", trazendo finais nem sempre felizes, possibilitando, desse modo, outros olhares para as relações humanas. Nas palavras de Candido (1995, p. 160): *las producciones literarias – de todos los tipos y todos los niveles – satisfacen necesidades básicas del ser humano, sobre todo, a través de esta incorporación {de diversos tipos de conocimientos}, que enriquece nuestra percepción y nuestra visión de mundo.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, os alunos se mostraram mais interessados e participativos, como se após este trabalho tivéssemos nos aproximado mais. Quando eles vivenciaram a leitura literária das histórias, eles se colocaram nas produções escritas, trouxeram para elas suas expectativas, vivências, alguns mais participativos, outros um pouco tímidos, porém as interações entre nós (professora-alunos, alunos-alu-

SUMÁRIO

nos, alunos-língua espanhola) aconteceram e nos transformaram de alguma forma. A própria escolha dos livros foi fundamental nesse processo, pois as quatro histórias escolhidas ofereceram possibilidades de vivenciar o estético por meio de uma gama de sentimentos dos personagens e suas ações que nos levam a refletir sobre nós e sobre o outro. Como afirma Candido (1995), a literatura nos é necessária, uma vez que temos a necessidade de fabular, isto é, nenhum ser humano consegue viver todo o tempo centrado em uma razão absoluta. Por isso a fabulação nos permite sonhar e sair, ainda que momentaneamente, de nossa realidade que, muitas vezes, é dolorosa.

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa o qual buscava investigar a compreensão por parte dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, de narrativas da literatura infantojuvenil de autores latino-americanos, tomando como material de análise a reescrita dessas narrativas, foi possível perceber que embora eles fossem a cada aula se mostrando mais participativos e como ouvintes fossem se familiarizando mais com a leitura das histórias em espanhol, no início das atividades imaginávamos que os estudantes, a cada semana, iriam compreender mais e reescrever com mais detalhes, como nós professores sempre almejamos de nossos alunos. Mas cada um é diferente, e para compreender as diferenças dos sujeitos aprendizes é necessário oportunizar a eles o direito à/da palavra para que possam contar suas histórias e não apenas repetir o já dito, ou simplesmente devolver a mesma palavra que a escolha lhe oferece, como nos explica Geraldi (2004).

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAMPOS, M. G. P. Literatura infantojuvenil e autoria: do mercado ao professor. In: GAMA, A. P. F.; TOLOMEI, C. N.; SOUZA, F. M. (orgs.). *Literatura, linguagem e ensino:* momentos de reflexão. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2011.

SUMÁRIO

CANDIDO, A. El derecho a la literatura. In: CANDIDO, A. *Ensayos y comentarios*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

CARON, B. *Posmodernidad y lectura*: la lectura literaria: una interferencia necesaria en la cultura mediática. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2012.

CHIAPPINI, L. Literatura e ensino. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COENGA, R. *Leitura e literatura infantojuvenil: redes de sentido.* Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

COSTA, J. DE J. S., *Era uma vez um lugar…: um estudo da espacialidade na literatura infantojuvenil clássica e contemporânea*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2012. Dissertação de Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade. São Luís, 2012.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1988.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GODY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *In*: Revista de Administração de Empresas, V.35, n. 2, mar. /abr. p. 57-63,1995.

LARROSA, J. La lectura como experiência. *In*: CARON, Bettina. *Posmodernidad y lectura*: la lectura literaria en la construcción de la subjetividad. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2012.

____. *Experiência e alteridade em educação*. *In*: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MIRETTI, María Luisa. *La otra dimensión: literatura infantil y juvenil: escrituras y experiências*. Santa Fé. AR: Espacio Santafecino Ediciones, 2014.

PALAVERSICH, D. *Silencio, voz y escritura en Eduardo Galeano*. Frankfurt. Madrid: Iberoamericana, 1995.

SUMÁRIO

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RAMA, A. *Literatura, cultura, sociedade en América Latina*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2006.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ. Pedro. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.* Erechim: Edelbra, 2012.

SILVEIRA, Matoso Maria Inez. *Línguas Estrangeiras. Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino.* Maceió. Edições Catavento,1999.

STURNIOLO, N. Literatura infantil y juvenil latinoamericana. In: Cuadernos hispano-americanos. N. 688, p. 119 – 144. Madrid, 2007.

ZOLIN-VESZ, F.(org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol.* Campinas, Pontes Editores: 2013.

13

Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa
Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga

Dandara e Dandara face a face: conversações entre história, literatura e cinema para a adolescência e a juventude

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.289-318

INTRODUÇÃO

> A história não é só fato: é também a emoção, o sentimento e o pensamento dos que viveram – a parte mais difícil de captar dos negócios humanos.
>
> José Honório Rodrigues (1976)

O tempo pretérito tem incontáveis lacunas. E estas apresentam-se como porções de textos ilegíveis, deixam indagações na linha das histórias do passado, que não assolam exclusivamente o cotidiano palmarense do século XVI, que de acordo com Gomes (2018), consiste na primeira referência do Quilombo dos Palmares (1602-1694) que se tem notícia, datada de 1597.[59] Sem dúvida, elas exercem a função de sinaleiros para outras inquirições; abrem possibilidades de estudos para preenchimento com diferentes fatos elucidativos aos saberes históricos já conhecidos; praticar releituras. Nos escritos de Walter Benjamin (1994, p. 13), fica entendido que cada texto chama e suscita outros textos, porque "cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc".

O historiador do tempo distante, aquele que não usufrui de testemunhas humanas, se apossa do instrumental metodológico do arqueólogo, sai a campo (arquivos, verdadeiros laboratórios históricos), com diferenciado instrumental de pesquisa (pincéis, colheres, facas, picaretas, peneira) para escavar mais profundamente. E, na maior parte das vezes, não para gerar novas provas, mas possibilidades históricas.

Possibilidades históricas? No caminhar de Albuquerque Júnior (2016, p. 61), "o conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também se altera ao

59 Para saber sobre novas investigações referente ao Quilombo dos Palmares, consultar "Afinal, o que não sabemos sobre Palmares?", terceiro capítulo do livro de Flávio dos Santos Gomes (2011, p. 42-59).

SUMÁRIO

longo do tempo". Isso significa que há realidades, derivadas de diferentes padrões de percepções, isto é, o simples e o complexo enleiam em níveis de consciência e de juízo. O caráter hegemônico da verdade histórica não se veste com o manto da visão unilateral, promovida pelo pensamento positivista que admite apenas o que é real, palpável, inquestionável. Com vistas a embair nações, expressa-se em uma narrativa para admirar e eleger grandes "feitos e heróis do passado".

Em *Dandara e Dandara face a face: conversações entre História, Literatura e Cinema* vê-se o entrelaçamento de áreas distintas do conhecimento. Esse encontro possibilita demonstrações de como o discurso histórico, literário e cinematográfico (fictício, factual, teórico, imagético e metodológico) pode se articular, proposta deste estudo. Possibilita, também, para responder às problematizações e inquietações dos acontecimentos históricos do passado distante referentes ao quilombo dos Palmares, especialmente à figura de Dandara, mulher de Zumbi dos Palmares.

O livro *As lendas de Dandara* (2016), da cordelista e escritora cearense Jarid Arraes, e o curta-metragem *Dandara* (2018), de Flávia Ayer e Fred Bottrel, são a base desta análise. Dandara dos Palmares, personagem controversa no que diz respeito à própria existência diante ao silêncio das fontes primárias, mas que se acha inscrita no *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, o Livro de Aço* (Lei Nº 13.816, de 2 de abril de 2019). Esse documento, que "preserva nomes de figuras que marcaram a história do Brasil", está depositado no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, na Praça dos Três Poderes, em Brasília (SENADO FEDERAL, 2019). Dandara, de Flávia Ayer e Fred Bottrel (2018), personagem de uma história de agressão contra uma travesti brutalmente assassinada por agressões, apedrejamento e tiros nas proximidades do Conjunto Habitacional Quilombo dos Palmares, em Fortaleza, Ceará, no ano de 2017.

SUMÁRIO

Nosso interesse pelo Quilombo dos Palmares se intensificou em uma noite de outubro de 2018, quando assistíamos ao Grande Prêmio Canal Brasil de Curtas 2018, no Canal Brasil. No primeiro bloco foram apresentados seis curtas-metragens, dentre eles, *Dandara* (2018), dirigido por Flávia Ayer e Fred Bottrel. Ao término da programação, o curta metragem *Dandara* foi selecionado por nós como o melhor da noite, depois de uma árdua tarefa. O documentário, de 14 minutos, uma coprodução do Jornal Estado de Minas e da produtora Mul, foi gravado em março de 2017 e tomou como ponto de partida uma reportagem publicada pelo periódico belorizontino, na mesma data. O curta-metragem narra as dores de familiares e amigos da transexual Dandara Kataryne (ou Dandara dos Santos), registrada como Antônio Cleilson Ferreira Vasconcelos, moradora do bairro Conjunto Ceará, Fortaleza, Ceará, assassinada em fevereiro de 2017, aos 42 anos de idade.

Nossa escolha recaiu principalmente sobre uma parte de um dos depoimentos de Vitória Régia Holanda da Silva, amiga de infância de Dandara Kataryne e a chefe de investigação do 12º Distrito Policial, localizado no bairro onde ocorreu o crime. Vitória Régia Holanda da Silva demonstra-se estarrecida com a descoberta do homônimo – Dandara – e como a semelhança toponímica: Quilombo dos Palmares. Nesse momento indaga se há relação entre as duas Dandara (DANDARA, 2018).

Nossa proposta para esta abordagem é encontrar respostas às inquietações de Vitória Régia Holanda da Silva, chefe de investigação do 12º Distrito Policial. Saímos do desenho da elocução oral e partimos para um diálogo entre a História, a Literatura e o Cinema. A história das *duas Dandara*, combinada aos teóricos da História, da Literatura e do Cinema, apresenta-se em quatro partes: *Conversações entre História, Literatura e Cinema* discorre sobre como entrelaçamos História, Literatura e Cinema, a fim de proporcionarmos possibilidades de um encontro entre as personagens. Para isso, fazemos uso do conceito de

SUMÁRIO

intermidialidade oferecido por Cluver (2011) e Rajewsky (2012); da Literatura Comparada de Carvalhal (1986) e Bittencourt (1996); de estratégias biográficas de Barthes (1983) e Bourdieu (1988). Sobre memória, tema caro a esta abordagem, seguimos o percurso de Nora (1993). O Cinema, compreendido como prática social, acha-se em consonância à proposta de Turner (1997), por se encontrar estreitamente vinculado ao conceito de cultura, este visto como sistema de significados interligados. Essa urdidura teórica une-se aos demais fios de outras contribuições que nos permitem responder as indagações de Vitória Régia Holanda da Silva, responsável pela investigação do 12º Distrito Policial. Ainda nesta área temática, levantamos, numa subseção, questões atinentes à literatura e ao cinema enquanto produtos culturais ou manifestações estéticas pensadas e oferecidas ao adolescente e ao jovem, a partir de interlocuções com Cademartori (2012), Ramos (2012) e Tenório (2021).

A seguir, temos *Dandara do Quilombo dos Palmares*. Nesse momento, para encontrar com a escrava palmarense, fazemos um breve percurso pelo Quilombo dos Palmares, considerado o mais significativo e o mais simbólico de toda América. Em nossas mãos está também o livro *As lendas de Dandara*, de Jarid Arraes (2016), que traz um fragmento biográfico da mulher de Zumbi dos Palmares, ainda envolto em muitas incertezas. Na sequência, *Dandara do Conjunto Habitacional Quilombo dos Palmares* discorre sobre a transexual a partir do documentário Dandara (2018) que denuncia o assassinato de Dandara Kataryne.

O tão esperado momento das personagens centrais desta história acontece. O cara a cara sobrevém em *Dandara e Dandara: um possível encontro*, quando estabelecemos ressonâncias entre elementos de distintas formas de exercício do pensamento. Uma tentativa de fazer acontecer aproximações entre duas personagens para entendermos as subjetividades do encontro das *Dandara* proposto por nós. Talvez, neste percurso, apontemos respostas às inquietações de

SUMÁRIO

Vitória Régia Holanda da Silva, ao atentar-se que a mulher de Zumbi dos Palmares e a travesti Dandara Kataryne têm o mesmo nome e as localidades quilombo/conjunto habitacional Quilombo dos Palmares estavam presentes em ambas as vidas. O que elas têm em comum para além do homônimo e da onomástica?

CONVERSAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, LITERATURA E CINEMA

Propomos discutir neste tópico como se dá a relação entre História, Literatura e Cinema, apontando, através dos conceitos de intermidialidade, que elementos relacionados ao preconceito e à exclusão aparecem nos objetos investigados. Utilizamos como aporte teórico as discussões sobre a Literatura Comparada e os estudos sobre intermidialidade de Claus Cluver (2011) e Irina Rajewsky (2012). Nesse percurso, os estudos acerca do Cinema como prática social, de Graeme Turner (1997) e outras contribuições permitem um diálogo entre as áreas citadas.

Em *Literatura comparada: teoria e prática*, no momento da apresentação da obra, a pesquisadora Gilda Neves da Silva Bittencourt (1996) destaca que:

> A literatura comparada representa, hoje em dia, uma das formas mais difundidas de abordagem do literário, pois a natureza de sua investigação, intertextual e interdisciplinar, e a sua configuração teórica enriquecida pelas correntes contemporânea, transformaram-na em uma disciplina e num campo de investigação capazes de dar conta de amplas questões relativas ao estatuto literário de obras, autores, períodos e gêneros literários (BITTENCOURT, 1996, p. 7).

Carvalhal (1996), em *Literatura Comparada*, discute os primórdios dos estudos comparados para entender como a expressão lite-

ratura comparada começou a ser aplicada, que significados foi adquirindo, até a difusão ampla de seu conceito. Esclarece, ainda, que comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura.

> A literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe (CARVALHAL, 1996, p. 7).

Carvalhal (1996) destaca o conceito de transversalidade, tanto em relação à fronteira entre nações e idiomas como em relação aos limites entre áreas do conhecimento. Aponta que a primeira fase de desenvolvimento da disciplina no meio acadêmico, denominada inicialmente de Escola Francesa de Literatura Comparada, já exprimia uma preocupação com o viés interdisciplinar, posteriormente, chamada de Escola Americana. Contudo, o autor observou que a noção de transversalidade se evidencia na confluência da Literatura com áreas afins, por exemplo, Literatura e Música, Artes Plásticas e Cinema e outras searas do conhecimento, como Filosofia, Antropologia, Teologia, Direito.

Posteriormente, Bittencourt (1996, p. 7) destaca que ao:

> Reconhecer numa obra ou num autor ressonâncias de outras obras e autores, numa prática comparatista implícita que identificava parentescos, afinidades ou interrelações, o comparatismo literário assumiu gradativamente uma identidade particular, com perfil teórico definido por princípios de funcionamento interno e conceitos operatórios específicos.

Apresentando a perspectiva comparatista, especificamente nos estudos literários, há um número significativo de autores que têm dedicado especial atenção ao tema. A partir da abordagem sobre estudos comparados, notamos que a produção acadêmica sobre intermidialidade ampliou-se significativamente nos últimos tempos. No campo dos estudos interartes destacamos os trabalhos de Claus

SUMÁRIO

Cluver (2011), considerado um dos principais precursores pela definição do termo, e Irina Rajewsky (2012), pesquisadora no âmbito da inter e transmidialidade.

A intermidialidade abarca tanto as artes como as mídias e é entendida como:

> um termo relativamente recente para um fenômeno que pode ser encontrado em todas as culturas e épocas, tanto na vida cotidiana como em todas as atividades culturais que chamamos de "arte". Como conceito, "intermidialidade" implica todos os tipos de interrelação e interação entre mídias; uma metáfora frequentemente aplicada a esses processos fala de "cruzar as fronteiras" que separam as mídias. Porém, nos vários campos de estudos interessados nesse assunto – as ciências humanas, a antropologia, a sociologia, a semiótica, os estudos de comunicação e também todas as disciplinas de Estudos de Mídias – as discussões teóricas ainda começam com tentativas de construir a definição de "mídia" mais adequada e útil para esse discurso, e as soluções costumam variar nos diversos campos (CLUVER, 2011, p. 7).

O termo mídia refere-se, além das Artes, ao diálogo com as artes visuais, dança, literatura, cinema, teatro, história em quadrinhos e, mais recentemente, a multiplicidade midiática em voga. Irina Rajewsky (2012), por exemplo, faz uma observação atenta das práticas intermidiáticas e aponta três grupos de fenômeno:

> 1. Intermidialidade no sentido estrito de transposição midiática (Medienwechsel) denominada igualmente transformação midiática, a exemplo de adaptações fílmicas de textos literários, novelizações e assim por diante.
>
> 2. Intermidialidade no sentido estrito de combinação de mídias que (Medienkombination), que inclui fenômenos como ópera, filme, teatro, manuscritos iluminados/iluminuras, instalações computadorizadas ou Sound *Art*, história em quadrinhos ou, noutra terminologia, as chamadas formas multimídias, de mescla de mídias e intermidiáticas e outros.

SUMÁRIO

> 3. Intermidialidade no sentido estrito de referências intermidiáticas (intermidiale Bezüge), a exemplo das referências, num texto literário, a um certo filme, gênero fílmico ou cinema em geral (a escrita fílmica); idem as referências que um filme faz a uma pintura, ou que uma pintura faz a uma fotografia, dentre outras (RAJEWSKY, 2012, p. 58).

Dentre as três formas de práticas intermidiáticas, a segunda é a que se encaixa no processo de intermidialidade que se dá entre o livro *As lendas de Dandara* e o documentário *Dandara* sobre as agressões sofridas à travesti Dandara Kataryne, pois ocorre o que a estudiosa denomina de duas formas midiáticas de articulação.

O cinema é uma prática social para aqueles que o fazem e para o público. Em suas narrativas e significados, podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si, e essa é uma concepção expressa nas ideias de Graeme Turner (1997) na obra *Cinema como prática social*.

Com a chegada do cinema, irromperam novas estratégias e uma nova forma de abordagem estética apresentando-o como prática social e buscando compreender sua produção, distribuição, consumo, prazeres e significados. O cinema possui uma natureza interdisciplinar que dialoga com a linguística, a psicanálise, a antropologia e a semiótica, conforme destaca Turner (1997, p. 49):

> Embora os estudos sobre cinema estejam estabelecidos em instituições do mundo todo, estamos agora numa fase crucial de seu desenvolvimento. O cinema é revelado não tanto quanto disciplina separada, mas como um conjunto de práticas sociais distintas, um conjunto de linguagens e uma indústria. As abordagens atuais vêm de um amplo espectro de disciplinas — linguística, psicologia, antropologia crítica literária e história— e servem a uma série de posições políticas — marxismo, feminismo e nacionalismo. Mas ficou claro que a razão pela qual queremos estudar o cinema é porque se trata de uma fonte de prazer e significado para muita gente em nossa cultura [...]. Os teóricos de estudos culturais, recorrendo particularmente à se-

SUMÁRIO

> miótica argumentam que a linguagem é o principal mecanismo pelo qual a cultura produz e reproduz os significados sociais.

Além disso, destaca o cinema como importante ferramenta da cultura:

> A cultura foi redefinida como o processo que constrói o modo de vida de uma sociedade: seus sistemas para produzir significado, sentido ou consciência, especialmente aqueles sistemas e meios de representação que dão às imagens sua significação cultural. O cinema, a televisão e a publicidade tornaram-se assim os principais alvos de pesquisa e análise "textual". No âmbito dessa pesquisa, a cultura é vista como sendo composta de sistemas de significado interligados (TURNER, 1997, p. 48).

Nesse sentido, o cinema passa a ser um meio de comunicação que pode transformar o real, e tem sua própria linguagem e seu próprio modo de fazer sentido. A princípio, a influência dos Estudos Culturais na teoria do Cinema propõe a redefinição da cultura como um processo que constrói o modo de vida de uma sociedade: seus sistemas para produzir significado, sentido, especialmente, aqueles sistemas e meios de representação que dão às imagens sua significação cultural e social.

A LITERATURA E O CINEMA PARA A ADOLESCÊNCIA E A JUVENTUDE

A literatura e o cinema (o segundo considerado também no potencial diálogo interartes com as diversas nuances da literatura que a proposta desta escrita evoca), podem ser pensados na dupla perspectiva que Ligia Cademartori apresenta para a literatura juvenil na obra *O professor e a leitura: para pequenos, médios e grandes* (2012), que teve sua primeira edição em 2009, e que recebeu o aclamado Prêmio Cecília Meireles de Obra Teórica da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) do ano de 2010 (produção 2009), além do Selo Altamente Recomendável da mesma Instituição.

A pesquisadora se apoia, inicialmente, na proposição do poeta e escritor norte-americano Thomas Michael Dish, para afirmar que a literatura juvenil deve manter certa dose de inocência frente à avidez do leitor, que "tem pressa, imaginação fértil, muito humor e pouca paciência com regras alheias" (CADEMARTORI, 2012, p. 61). Essa perspectiva, conforme percebemos nas palavras de Dish e Cademartori, pode ser alimentada oferecendo ao adolescente e ao jovem uma escrita ou um produto cultural com algum cuidado em relação às questões polêmicas ou temáticas fraturantes, dosando sempre que possível os aspectos mais austeros da realidade.

A segunda perspectiva apresentada pela pesquisadora vem em direção contrária à primeira, e se apoia no que propõe o crítico argentino Gonzalo Garcés, segundo quem os jovens sabem que é urgente fugir da inocência. Neste encaminhamento, "um bom autor juvenil [...] compõem a obra com um ponto de vista capaz de levar o leitor a perder a inocência que deve perder e a enxergar o que temia ver" (CADERMATORI, 2012, p. 62). Nesse sentido, somos levados a entender que, as apostas nas questões polêmicas e no universo das temáticas fraturantes são também uma escolha com vista a levar o leitor a descortinar uma realidade que abandona os limites da inocência e revela questões necessárias ao entendimento do mundo real e das questões humanas.

É assim que outra categoria de obras se organiza e passa a representar o mundo junto aos adolescentes e jovens, sem que a primeira perspectiva exclua a segunda:

> Os diferentes tipos de literatura que encontram receptividade por parte dos leitores jovens também demonstram que eles aderem tanto a uma como a outra tendência, pois nada impede que eles convivam em perfeita harmonia, no exercício de liberdade de escolha dos títulos mais diversos, direito inalienável de qualquer leitor (CADERMATORI, 2012, p. 62).

SUMÁRIO

Apostamos na liberdade do leitor, que no contexto desta escrita é um espectador de cinema capaz de fazer suas escolhas dentre as duas perspectivas, de modo a garantir o "direito inalienável" mencionado por Cademartori. Entretanto, as obras (a literária e a cinematográfica) aqui focalizadas, se pensadas a partir da criação e do engajamento em uma das perspectivas, apresentam recortes históricos e estéticos mais próximos da segunda proposta e revelam ao jovem contextos quase sempre matizados pela mídia e pela própria literatura juvenil que, por possuir a escola como destino e marco, não consegue assumir com propriedade o protagonismo no debate de temas tão necessários como o faz, por exemplo, o cinema independente no caso do curta-metragem *Dandara*.

Quanto à relação percebida entre a escola e literatura juvenil, fica evidente o controle que a primeira exerce sobre a segunda, inclusive se observarmos, por exemplo, que é a partir da organização escolar que o "nicho" da literatura juvenil se organiza, pois no Brasil ela é endereçada no aos alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, sinalizando uma fina sintonia entre mercado editorial e o sistema escolar, que se fortalece, por exemplo, na organização dos editais de compras de livros principalmente em nível federal.

O cinema, por sua vez, esmerasse e sai a frente em pontuar questões de gênero e sexualidade que a escola, enquanto mediadora da literatura para o adolescente e o jovem, controla, mitifica e cristaliza, favorecendo a permanência de tabus que (que favorecem preconceitos) em relação às referidas questões. Não são poucos os relatos de autores que tiveram suas obras impedidas de circularem junto ao público escolar (e mesmo de serem publicadas, uma vez que, como nos referimos, a escola também é quem consome em grande escala a literatura juvenil colocada no mercado pelas editoras) porque as temáticas abordadas, apesar de corresponderem ao universo do adolescente e do jovem, levantavam discussões que a escola até hoje não faz questão de debater.

SUMÁRIO

A título de exemplificação, cabe registrar que Anna Cláudia Ramos, tratando de sua trajetória literária, em entrevista ao Boletim de Literatura Infantil e Juvenil *O Balainho*, conta das dificuldades de querer investir em uma literatura para adolescentes ajustada às coordenadas que conferem qualidade e valoração ao texto literário e, ao mesmo tempo, abordar temas conhecidos como "polêmicos" no escopo da literatura juvenil, como perda da virgindade e a homossexualidade:

> Já tive textos recusados porque a editora não queria que falasse abertamente que a personagem perdia a virgindade. Meu livro *Sempre por perto*, que aborda de forma delicada a temática homossexual, tem dificuldades para entrar nas escolas. Acho que as pessoas se sentem inseguras para abordar temas polêmicos nas escolas (RAMOS, 2012, p. 34)[60].

O mercado, no intuído de produzir e oferecer ao leitor aquilo que pensa ser cômodo e capaz de garantir uma espécie de estabilidade, além de um produto que não crie desconforto ao mediador, (este representado em baixíssima escala pela família e em altíssima escala pela escola), torna-se limitado ao negar a esse mesmo leitor a fruição do texto artístico que articula temas humanos e necessários, para além do espectro dogmático e conservador que geralmente caracteriza a instituição escolar. Em que outro espaço, senão na obra literária o tema da perda da virgindade poderia ser contemplado de modo sensível, delicado, subjetivo, tal qual o tratamento do tema exige? A escola, espaço que justamente deveria acolher os temas complexos e polêmicos para desmistifica-los à medida que deveria investir na discussão, no esclarecimento e no debate, é justamente a instituição que, quase sempre fecha as portas à essas questões, e num ato quase que simbólico (por que significa muito mais do que a simples ação representa) barra a entrada da literatura com enredos que apresentam personagem homossexuais vivendo suas narrativas.

60 As entrevistas encontram-se publicadas em livro.

Como se a literatura brasileira fosse isenta da abordagem da temática da homossexualidade no transcorrer dos períodos literários, ou seja, como se esta temática não aparecesse em obras a serem conhecidas pelos alunos no Ensino Médio (só para citar dois exemplos de obras clássicas do século XIX), na leitura de *O Ateneu*, de Raul Pompeia e de *O bom Crioulo*, de Adolfo Caminha. Ou será que neste momento também a escola se absterá de promover a leitura de obras que tematizam a homossexualidade, esta instituição que ainda oferece a disciplina de Literatura tão afeita à periodização e ao enquadramento histórico?

Importante registrar que na semana que antecede os dias em que estamos revisando a presente escrita, um professor do município catarinense de Criciúma teve sua exoneração exigida por parte do prefeito da cidade depois de reproduzir o videoclipe *Etérea*, do cantor brasileiro Criolo nas suas aulas. A música, inclusive, foi indicada ao 20º Grammy Latino na categoria Melhor Canção em Língua Portuguesa e inova em um aspecto muito bem pontuado pelo escritor Jeferson Tenório (2021, p. 2) na sua coluna semanal publicada em 31 de agosto no jornal *Zero Hora*: “Num mundo heteronormativo, patriarcal e racista que vê as coisas sempre pela ótica da diferença e, assim, atribuindo valores negativos, falar em singularidades, reconhecendo os aspectos individuais, é uma proposta transgressora.” A atitude do prefeito representa um pensamento ainda predominante (se não recorrente) no espaço escolar que, por mais que tente espelhar/refletir um discurso menos elitista e excludente, acaba, na prática, não assumindo-se plural, receptiva e com intenções positivas quando se trata da recepção e da fruição de um produto cultural que exibe a performance artística de gays, negros, mulheres, com destaque para uma mulher gorda, a partir de uma letra com temática LGBTQI+.

Quanto aos dois direcionamentos que abordamos a partir de Cademartori, acreditamos que o que caracteriza um ou outro não se encontra com precisão nas obras, apesar do esforço dos criadores,

SUMÁRIO

mas é delineado essencialmente nas características do jovem leitor e no modo com que ele se relaciona com elas, a partir de repertórios particulares nos quais cabem suas experiências culturais, cognitivas, estéticas, histórica, sociais e afetivas. Assim, não cabe um direcionamento obtuso e absoluto na concepção e na criação do produto cultural, seja ele o cinema ou a literatura, mesmo e principalmente porque a recepção é um processo individual, incontrolável por parte do autor/criador, de modo que podemos afirmar que é praticamente um mistério. O direcionamento por uma das perspectivas é iniciativa do autor/criador, mas a sua *concretização* depende do jovem leitor/espectador, que pode entendê-lo a seu modo, gosto e necessidade, numa utilização própria do "direito inalienável" citado por Cademartori (2012).

DANDARA DO QUILOMBO DOS PALMARES

Por critério cronológico, a primeira das *Dandara* é a do Quilombo dos Palmares[61], localizado na Serra da Barriga[62], município União dos Palmares, Alagoas. Considerado a "maior comunidade de escravos fugidos e possivelmente a que sobreviveu por mais tempo na América portuguesa", de acordo com Schwarcz e Starling (2018, p. 100). Nesse cenário, Zumbi dos Palmares é, sem dúvida, o perso-

61 Em 2017, o antigo Quilombo dos Palmares, por possuir patrimônios arqueológico e paisagístico, bem como por compor uma importante parte da história da resistência dos escravos no Brasil colonial, "teve sua certificação como Patrimônio Cultural do Mercosul. O Iphan, que representa o Brasil na Comissão de Patrimônio Cultural do Mercosul, "é responsável pela ampliação da representatividade dos bens brasileiros reconhecidos como de importância para a integração cultural latino-americana." (IPHAN, 2017).

62 Pelo portal do Iphan, é possível fazer um passeio virtual pelo Parque Nacional Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, que reconstitui parte do cenário palmarino. Implantado em 2007 pelo Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, no território original da longa e sangrenta batalha – a Serra da Barriga, para cujas matas milhares de negros escravizados rebelados fugiram durantes o período de dominação holandesa. Para difundir este capítulo da história do Brasil, a fundação Palmares preparou um passeio virtual pelo único parque temático cultural afro-brasileiro.

SUMÁRIO

nagem mais celebrado do período da escravidão no Brasil. Mas, em falar em mulheres escravas? E, especificamente de Dandara, mulher de Zumbi dos Palmares?

Dandara dos Palmares não se faz conhecida nos estudos contemporâneos sobre Palmares, diferentemente de Zumbi e Ganga-Zumba. Nem mesmo faz parte dos livros didáticos de História quando o assunto é a rebelião de escravos na "República de Palmares". Mas, contraditoriamente, a escrava guerreira está em espaços oficiais de instituições brasileiras: se faz presente no registro perpétuo do *Livro dos Heróis da Pátria* depositado no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, na Praça dos Três Poderes, em Brasília.[63] A seguir, lê-se a justificativa do ano de 2016, do Deputado Walmir Assunção para a inscrição da Dandara dos Palmares no *Livro de Aço*:

> Dandara, sem dúvida alguma, é uma guerreira do Brasil! Casada com Zumbi dos Palmares lutou bravamente pela liberdade de negras e negros. Poucos são os registros históricos a respeito da vida de Dandara. O que se sabe é que viveu na segunda metade do século XVII, na região da Serra da Barriga, denominada de Palmares, em razão da fartura, no local, da palmeira pindoba. Não se tem notícia se Dandara nasceu no Brasil ou se foi trazida da África. Participava intensamente das atividades do quilombo, inclusive das estratégias de resistência. Dominava técnicas de capoeira e defendeu Palmares de diversos ataques, levados a efeito sobretudo pelos holandeses, a partir de 1630. Os historiadores asseguram que Dandara teve um papel fundamental na liderança de Zumbi, fazendo com que ele rompesse com Ganga Zumba, o primeiro grande chefe do quilombo de Palmares. Ganga-Zumba havia celebrado um tratado de paz com o governo de Pernambuco, se comprometendo a entregar escravos que buscassem abrigo no quilombo. Em troca, seriam libertados os palmarinos presos em combate, além do reconhecimento de liberdade de todos 2 os nascidos em Palmares. Entendiam Zumbi e Dandara, com o apoio da grande maioria

63 *O Livro dos heróis da Pátria* "destina-se ao registro perpétuo do nome dos brasileiros ou de grupos de brasileiros que tenham oferecido a vida à Pátria, para sua defesa e construção, com excepcional dedicação e heroísmo."

SUMÁRIO

> dos quilombolas, que o pacto trazia prejuízo à luta pela liberdade das escravas e escravos. A história de luta e resistência de Dandara dos Palmares deve permanecer gravada na memória do povo brasileiro. Ainda que tenha vivido há mais de quatro séculos atrás é um exemplo de liderança e firmeza de ânimo, tão importantes em embates ainda travados na sociedade para a defesa de direito das minorias, diuturnamente violados. Ainda no século XVII já se opunha à escravidão, cuja consolidação só veio a ocorrer mais de duzentos anos depois. É a prova mais evidente de que Dandara é uma mulher que viveu à frente de seu tempo. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018)

Dandara também integra a galeria das *Personalidades negras* no endereço virtual da Fundação Palmares:

> Guerreira do período colonial do Brasil, Dandara foi esposa de Zumbi, líder daquele que foi o maior quilombo das Américas: o Quilombo dos Palmares. Com ele, Dandara teve três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogíton. Valente, ela foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII e auxiliou Zumbi quanto às estratégias e planos de ataque e defesa da quilombo. [...] Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando o que estava em jogo era a segurança do quilombo e a eliminação do inimigo. Ela defendia que a paz em troca de terras no Vale do Cacau, que era a proposta do governo português, seria um passo para a destruição da República de Palmares e a volta à escravidão. Suicidou-se depois de presa, em seis de fevereiro de 1694, para não voltar na condição de escravizada. (FUNDAÇÃO PALMARES, 2014)

Dandara está também em *Rainha negras*, um dos verbetes do livro *Mulheres do Brasil: a história não contada*, de Paulo Rezzutti (2018, p. 49-51). O texto biográfico denuncia o lugar eclipsado da ex-escrava e reconhece que a história de Dandara escora-se mais fortemente na "lembrança oral" do que na documental. Reforça a informação de que não há registros do local onde nasceu, tampouco de sua ascendência africana. As raras informações sobre a heroína de Palmares levam a crer que nasceu no Brasil e se estabeleceu no Quilombo dos Palmares en-

SUMÁRIO

quanto criança. Como qualquer outra mulher do quilombo, dedicava-se aos serviços domésticos, ao plantio, ao trabalho na produção da farinha de mandioca e à caça. Mas, também, lutava capoeira, empunhava armas e liderava as falanges femininas do exército negro palmarino.

Em *As lendas de Dandara* (2016), obra literária, base para a análise deste estudo, tem a autoria da escritora e cordelista Jarid Arraes, natural de Juazeiro do Norte, Ceará. As ilustrações da capa e das aberturas das dez partes que compõem a narrativa são assinadas pela mineira, também escritora, Aline Valek. O livro consiste em uma segunda versão de Arraes sobre Dandara. A autora, no texto da apresentação, o mesmo que da versão anterior de 2015, admite que "há controvérsias a respeito da real existência de Dandara; alguns pesquisadores afirmam que ela é confundida com outras lideranças quilombolas. Mas, foram os comentários dos leitores da crônica *E Dandara, você sabe quem foi?, postados em sua coluna da Revista Fórum* que a versão para o livro aqui analisado tomou outra trilha. Isso porque "algumas pessoas afirmaram que Dandara dos Palmares não era nada mais do que uma lenda." (ARRAES, 2014)

> No momento em que li esses comentários, fiquei ao mesmo tempo pensativa e chateada. Pensei – e ainda penso – que, se Dandara não está devidamente registrada na historiografia brasileira, o machismo e o racismo tão impregnados na nossa cultura certamente tiveram papéis importantes nesse enredo. Decidi então encarar a ideia das lendas como uma provocação e uma oportunidade. Pensei comigo mesma: se Dandara é uma lenda, alguém precisa escrever suas lendas. E foi assim que tive a ideia de escrever um livro de ficção, inspirado numa parte da história do Brasil e naquilo que se sabe sobre a líder quilombola." (ARRAES, 2016, p. 15)

Nos dez capítulos que compõem seu livro, Arraes (2016, p. 23) inicia com *O nascimento de Dandara*, texto envolto em grande misticismo para criar uma mulher forte, "tendo a espada como íntima companheira e extensão de seus braços", momento da narrativa em que

SUMÁRIO

os orixás entram em cena para cria-la. Nos demais capítulos, a autora continua a enlear a personagem com divindades cultuadas na África e trazidas para o Brasil. Dandara é recriada por Arraes como conhecedora de saberes tradicionais, interessada em histórias de Palmares. Sempre com a proteção dos orixás, aprendeu a lutar capoeira. Sonhava em se juntar aos líderes para proteger Palmares.

No transcurso da narrativa, Arraes mescla ficção e história da escravidão no Brasil e, especialmente, as poucas informações dispostas nas fontes primárias para construir a identidade de Dandara, que chegou em Palmares ainda criança. A narrativa adota o gênero aventura, suspense, romance e, até mesmo, o sobrenatural. Recursos que, sem dúvida, também contribuem para a valorização da cultura afro-brasileira. E, o mais importante: retiram Dandara do campo da invisibilidade histórica.

Dandara não tem lugar na maior parte dos livros didáticos de História, possivelmente pela escassez de fontes documentais, o que, de certa maneira, também ocorre com Zumbi dos Palmares, pois sua imagem continua envolta em controvérsias. Mas, "o real é descontínuo", conforme proferiu Pierre Bourdieu (1988, p. 183). Isso porque nos faz crer que ao se escrever uma biografia, ao dar às vivências um caráter histórico, "como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar".

No que tange à especificidade fragmentária da biografia de Dandara do Quilombo dos Palmares, podemos também adotar para esta análise o termo "resíduos", do historiador Pierre Nora (1993) para a compreensão da dinâmica da memória (que é diferente da dinâmica da História). A memória, por ser volátil, admite constantes elaborações; tem a vocação de optar por locais, os chamados "locais de memória". Esses são mais descerrados a vozes dissonantes e fragmentárias. Ja-

SUMÁRIO

rid Arraes se apossa das poucas informações existentes sobre a guerreira do quilombo dos Palmares, companheira de Zumbi, com quem teve três filhos: Motumbo, Harmódio, Aristogíto. Mulher que lutou com homens e mulheres para defender o ideal de liberdade de Palmares, portadora da *akofena*, sua espada cerimonial. Autora e ilustradora, juntas, constroem Dandara. Preenchem inúmeros vazios biográficos de Dandara, a protegida dos orixás, que a documentação não dá conta de esclarecer. A forma dialogada da narrativa entre Dandara e Zumbi, entre Dandara e os orixás, especialmente Bayô, quem a encontrou perdida na mata ainda criança, vai moldando a figura enigmática.

Zumbi passou a liderar o complexo de Palmares depois da morte por envenenamento de Ganga-Zumba, seu tio, líder entre os anos de 1656 a 1678. Isso porque o Tratado de Paz proposto pelo governador Souza Castro a Ganga-Zumba, não foi aceito pelos demais negros e negras palmarinos, pois o acordo garantia a liberdade aos negros nascidos em Palmares, ao passo que os outros habitantes do quilombo deveriam ser entregues às autoridades. Zumbi discordou do acordo, destituiu Ganga- Zumba e assumiu o movimento de resistência dos Palmares (BUENO, 2003, p. 122).

Dandara está à espera de mais informações de fontes primárias para fazer parte da história oficial? Mas, a heroína não está na galeria de mulheres negras da Fundação Palmares, uma entidade pública brasileira, vinculada ao Ministério da Cultura? Não está no Livro de Aço do Senado Federal? Dandara não está nos livros didáticos do ensino Fundamental e Médio, mas povoa o imaginário de muitas pessoas, não somente como uma lenda, mas como a mulher de Zumbi que em 6 de fevereiro de 1694 preferiu o suicídio a voltar à condição de escrava, de acordo com informações da tradição oral, reforçada por alguns historiadores. No livro *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil*, escrito por Souza e Carrasco (2017), Dandara junta-se à Niède Guidon, Indianara Siqueira, Sônia Guajajara, Margarida Maria Alves e tantas

SUMÁRIO

outras brasileiras, detentoras de forças extraordinárias para lutar por seus ideais, ideais de um Brasil que se quer mais justo, mais igualitário.

> Dandara começou a correr, Dandara passou aperceber os corpos caídos ao chão. Mulheres idosas, crianças pequenas, gente que vivia em harmonia e que compartilhava com ela momentos valiosos em comunidade. A morte pintava o solo de Palmares de vermelho. [...] Palhoças reduzidas a cinzas, objetos quebrados, árvores queimadas e corpos no chão – era tudo o que havia restado de Palmares. Até Zumbi havia partido, na tentativa de salvar sua vida e a vida dos poucos que sobravam (ARRAES, 2016, p. 120-121).

Dandara do Quilombo dos Palmares faz parte da historiografia oficial, afinal está no *Livro de Aço do Senado Federal*, na galeria de *Personalidades negras* do espaço virtual da Fundação Palmares e, ainda que timidamente, em uns poucos livros de História do Brasil. Dandara é uma personagem real, palpável, inquestionável, não aos moldes postulados pelo pensamento comtiano. Dandara toma forma e ganha espaço merecido no ideário da população brasileira. E em 1694, após Dandara testemunhar a destruição de Palmares, atira-se no penhasco da Serra da Barriga para não voltar à condição de escrava. (FUNDAÇÃO PALMARES, 2014).

DANDARA DO CONJUNTO HABITACIONAL QUILOMBO DOS PALMARES

No percurso proposto pelo documentário *Dandara*, de Fred Bottrel e Flávia Ayer (2017, 14'), nosso primeiro passo delineia brevemente Dandara Kataryne. Uma travesti de 42 anos, moradora do bairro Bom Jardim, na capital cearense, brutalmente assassinada por homens dominados pelo ódio e intolerância. Foi batizada como Antônio Cleilson Ferreira Vasconcelos e desde criança sentia o desejo de ser mulher.

SUMÁRIO

Costumava dançar Gretchen pelas ruas do bairro. Aos 18 anos passou a se reconhecer como mulher. Sonhava em ser médica veterinária, no entanto, não concluiu sequer o ensino fundamental. Sem formação e pobre, tornou-se prostituta, infectada pelo vírus HIV.

O filme *Dandara*, de Fred Bottrel e Flávia Ayer (2017, 14'), reconstrói um retrato de uma travesti despedaçada por um mundo indiferente. Dandara foi espancada e apedrejada em plena luz do dia. O crime aconteceu no dia 15 de fevereiro de 2017, na Rua Manoel Galdino, no Conjunto Habitacional Quilombo dos Palmares, Bairro Bom Jardim, Fortaleza, Ceará, a poucos metros de sua casa. Há registros que nesse mesmo tempo, foram efetuadas inúmeras denúncias sobre o espancamento no 190 da Polícia Militar. Porém, a viatura chegou ao local do crime somente quando Dandara já estava morta.

A violência contra Dandara foi filmada por um dos agressores e depois propagada nas redes sociais, ganhando repercussão internacional. Após o espancamento da vítima colocaram-na num carrinho de mão, depositaram-na num beco, quando recebeu uma pedrada e tiros em seu rosto.

O filme *Dandara* originou-se de uma reportagem do Estado de Minas publicada em março de 2017. Venceu o Prêmio Canal Brasil de incentivo ao curta-metragem, no Festival de Cinema da Diversidade. *Dandara* trata do martírio de uma travesti brasileira que se tornou símbolo da luta pelos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexuais e outros (LGBTQI+), sigla que inclui, além da orientação sexual e da diversidade de gênero, uma perspectiva teórica e política dos Estados Unidos. O curta-metragem é elaborado a partir de diversos depoimentos da chefe de investigação da polícia civil, Vitória Régia Holanda da Silva, amiga de infância da vítima e de familiares, em especial, sua mãe, Francisca Ferreira de Vasconcelos, e de seu irmão, Ricardo Vasconcelos.

SUMÁRIO

A história de Dandara Kataryne encontra-se envolta em mistérios, em descontinuidades. Entrelaça-se a incontáveis violentas histórias de homofobia que marcam o país. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2020 houve um aumento de 24,7% de homicídios e 20,9% de agressões contra pessoas LGBTQI+, totalizando 121 e 1.169, respectivamente. Tanto a pandemia de Covid-19 como o desmonte de canais de denúncia contribuíram fortemente para a diminuição dos números de casos de agressão e homicídio de LGBTQI+. Ao colocar a homofobia entre os crimes na legislação brasileira pelo Supremo Tribunal Federal, declarações homofóbicas poderão ser enquadradas no crime de racismo, com pena que prevê de um a três anos e, em casos mais graves, a cinco anos. Essa decisão colocou o Brasil no 43º país a criminalizar a homofobia.

DANDARA E DANDARA: UM POSSIVEL ENCONTRO?

Chegou o momento tão esperado deste escrito: o encontro das duas Dandara. Como foi anunciado, nossa escolha brotou diante de um trecho do depoimento de Vitória Régia Holanda da Silva sobre o assassinato da travesti Dandara Kataryne, no Conjunto Habitacional Quilombo dos Palmares, próximo à sua residência.

> Fui ver como estava a repercussão nas mídias e botei Dandara. Saiu Dandara que era a esposa do Quilombo dos Palmares. Fiquei muito assim... me arrepiei na hora. Porque Palmares ele morreu numa localidade chamada Conjunto Palmares. É um centro habitacional do Bom Jesus. É um conjunto habitacional do Bom Jardim, Palmares. Essa relação eu ainda não entendi. Se ele é um ícone de libertação, de uma classe. O que isso representa? Eu juro que não sei. Eu me arrepio. (DANDARA, 2018)

SUMÁRIO

Esse depoimento nos levou ao Quilombo dos Palmares para entender a relação estabelecida por Vitória Régia Holanda da Silva entre Dandara do Quilombo dos Palmares e Dandara do Conjunto Habitacional Quilombo dos Palmares, no bairro Bom Jardim, Fortaleza. As duas Dandara se encontram, eliminando cronologias, temporalidades, territorialidades: a do século XVII e a do século XXI; a falecida em fevereiro de 1694 e a falecida em fevereiro de 2017; a de Palmares de Pernambuco e a de Palmares do Ceará; a que, sozinha, optou por tirar sua vida; a que tiraram-lhe a vida, sob olhares de pessoas, do sexo masculino, que a assassinaram. As duas Dandara, agora, unem-se, cada qual à sua maneira, aos ciclos de violência exercidos pelo Brasil colonial e republicano. Da morte de Dandara do Quilombo dos Palmares para a morte da Dandara do Conjunto Habitacional Quilombo dos Palmares mais de três séculos se passaram.

Para entender a semelhança do nome – Dandara – e do lugar – Quilombo dos Palmares – seguimos pela pista da interdisciplinaridade e na companhia de Proust, porque a aprendizagem requer que tenhamos respeito aos signos. E "os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados", pois "não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por decifração e interpretação" (DELEUZE, 2003, p. 4).

Tão distantes são as histórias que tratam das duas Dandara. Tão próximas acham-se. Identidades que se encontram em mundos diferentes, mas que expressam forças sociais, históricas e políticas propiciadas no imprescindível diálogo interdisciplinar que põe em evidência a violência sofrida pelas duas Dandara, promovida pelo Estado.

Estratégias de escrita foram adotadas para a consecução de nossos objetivos: ao seguirmos pela esteira teórica de Haesbaert (2004), entendemos que ambas são vítimas do complexo proces-

SUMÁRIO

so de exclusão pela rede social, cultural, política e econômica dominante. As duas Dandara, sobretudo, são pessoas arbitrariamente privadas do acesso do viver em liberdade, do acesso à inclusão social que vem arrastando durante séculos uma expressiva parcela da população brasileira para regiões mais afastadas das cidades ou à segregação no interior de seu próprio território. Situações definidas como "aglomerados humanos de exclusão", marcados pela desterritorialização extrema. Nessa acepção, pensamos em Deleuze (2003, p. 77) ao afirmar que "o que interessa não é mais a individualidade, nem o detalhe, são as leis, as grandes distâncias e as grandes generalidades. O telescópio, não o microscópio".

Não há dúvidas de que biografias denunciam ambiguidades, como prenunciou Giovanni Levi (1998, p. 167): "ela é vista como o terreno ideal para provar a validade de hipóteses científicas concernentes às práticas e ao funcionamento efetivo das leis e das regras sociais." O historiador italiano recorre a Denis Diderot (1713-1784) e a Laurence Sterne (1713-1768) para coadunar à ideia de ambos, isto é, de que "a biografia era incapaz de captar a essência de um indivíduo" e que, "embora incapaz de ser realista, tinha uma função pedagógica na medida em que apresentava personagens célebres e revelava-lhes as virtudes públicas e os vícios privados" (LEVI, 1998, p. 171).

Diante ao acervo consultado de fontes orais, primárias e secundárias, as duas Dandara carecem de dados biográficos. Mas, prosseguimos nossa investida na companhia de Roland Barthes com o conceito de biografema, que "teria como objeto pormenores isolados, que comporiam uma biografia descontínua; essa 'biografia' diferiria da biografia-destino, onde tudo se liga, fazendo sentido." E mais: entender o biografema como um "detalhe insignificante, fosco; a narrativa e a personagem no grau-zero, meras virtualidades de significação. Por seu aspecto sensual, o biografema convida o leitor a fantasmar; a compor, com esses fragmentos, outro texto" [...] (PERRONE-MOISÉS, 1983, p. 15).

SUMÁRIO

Homônimo e topônimo envolvem as duas mulheres. Suas histórias silenciadas indicam a supremacia do patriarcado, que faz uso de formas, ainda que não tão óbvias, de deslegitimar discursos proferidos por mulheres, quando o Estado ainda se mostra conivente com esse modelo. Não diverso, mesmo existindo um distanciamento temporal de séculos entre as épocas vividas pelas duas Dandara, ambas residiram em territórios de exclusão: quilombo e bairro localizado em região afastada dos centros urbanos, denominada de "periferia", considerada marginalizada em análises de superfície.

À GUISA DE ESTRATÉGIAS BIOGRÁFICAS

Muito há por ser dito sobre as duas Dandara: Dandara do Quilombo dos Palmares e Dandara do Conjunto Habitacional Quilombo dos Palmares. Suas biografias ainda carecem de informações. História, Literatura e Cinema se debruçam sobre manuscritos, depoimentos e investigações sobre Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, Capitania de Pernambuco, hoje Alagoas, e sobre o Conjunto Habitacional Quilombo dos Palmares, Fortaleza, Ceará. Com olhar astuto, como potentes lentes de aumento, é preciso investigar novas pistas, a interpretar silêncios e invisibilidades na busca de enriquecer dados sobre personagens, formas de organização e estratégias de defesa de seus territórios diante à ação violenta do sistema colonial escravista português e da violência contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexual, queer, intersexo, assexual (LGBTQIA+).

De forma alguma a discussão que propomos não termina aqui. Se foi iniciada com inquietações de Vitória Régia Holanda da Silva, prossegue com mais indagações: por que não querem que saibamos sobre as histórias das duas Dandara? O que está sendo negado a nós? Precisamos conhecer essas histórias e tantas outras para que

SUMÁRIO

haja uma participação mais efetiva da construção-transformação de um mundo mais igualitário, justo e melhor. Para todos e todas. Ou apenas "todes", como recentemente propôs o Museu da Língua Portuguesa, ainda que o vocábulo não esteja presente nas normas oficiais da língua portuguesa.[64]

As linguagens adotadas pela História, Literatura e Cinema, com escritas bem cuidadas, vêm ganhando diferentes caligrafias no sentido de ser concedido o preenchimento de fissuras ou de textos ilegíveis. Como dito acima, de posse de instrumentais metodológicos, imprimem possíveis respostas, não se distanciando do fazer releituras críticas e verossímeis do passado, um estado nuclear ao trabalho da dessas áreas do conhecimento. Com o advento da *Escola nos Annales*, a História se abriu ao diálogo com outras áreas do conhecimentos, aqui, lado a lado com a Literatura e as Artes: Dandara na obra literária de Jarid Arraes (2016) e Dandara (2018) no curta-metragem de Flávia Ayer e Fred Bottrel.

Pela trilha de Deleuze (2003, p. 77), o telescópio é usado para que possamos enxergar "as leis, as grandes distâncias e as grandes generalidades". O profícuo diálogo entre áreas distintas do conhecimento, aliadas às estratégias de escrita, possibilitaram o alcance de nossos objetivos. A trajetória teórica nos conduziu ao entendimento de que Dandara dos Quilombos dos Palmares e Dandara do Conjunto Habitacional Quilombo dos Palmares são vítimas do complexo processo de exclusão pela rede social, cultural, política e econômica dominantes. "Da transição e publicação de documentos da época aos movimentos sociais contemporâneos, passando por um estrondoso silêncio, Palmares, Ganga-Zumba e mais ainda Zumbi foram reinventados" (GOMES, p. 8) A contemporaneidade vem se encarregando de reconstruir Palmares, Gamba-Zumba e Zumbi. Passam a fazer parte da

64 O termo "todes" dividiu opiniões. Consiste uma forma neutra de gênero gramatical, sem definição de gênero, que visa a inclusão de pessoas não-binárias, mais abrangente do que todos e todas.

SUMÁRIO

memória social brasileira, enleada por mitos e símbolos, assim como Dandara de Palmares. As duas Dandara, carentes da tão sonhada documentação histórica expressiva, vivem em cada um de nós na luta por liberdade e dignidade para todos, todas, "todes".

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007.

ARRAES, Jarid. Dandara dos Palmares, você sabe quem foi? **Revista Fórum**, 07.11.2014. Disponível em: https://revistaforum.com.br/noticias/e-dandara--dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/. Acesso em: 29.07.2021.

ARRAES, Jarid. **As lendas de Dandara**. São Paulo: Editora de Cultura, 2016.

AYER, Flávia; BOTTREL, Fred. **Dandara**. Belo Horizonte: Estado de Minas e Mul, 2018. (14'16"). Disponível em:

https://www.uai.com.br/app/noticia/cinema/2018/10/31/noticiascinema,236586/canal-brasil-exibe-filme-sobre-assassinato-brutal-datravesti-dandara.shtml. Acesso em: 31 out. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre magia e técnica, arte e política. 7ª. ed. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. 1).

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. Apresentação. *In*: BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva (org.). **Literatura comparada**: teoria e prática. Porto Alegre: Sagra DC Luzatto, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral.** 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988, p. 183-191.

BUENO, Eduardo. *Brasil*: uma história. 2ª. ed. rev. São Paulo: Ática, 2003.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Ofício nº 147/2018/OS-GSE, de 08.11.2018. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node016m5122px7dn-

1vo9szljwcoh68148900.node0?codteor=1691569&filename=Tramitacao--PL+6590/2016. Acesso em: 28.07.2021.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 1986.

CLUVER, Claus. Intermidialidade. *Pós:* Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Eba, v. 1, n. 2, p. 7-23, nov. 2011.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. ed. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FUNDAÇÃO PALMARES. Personalidades negras – Dandara. **Fundação Palmares**, 2014. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=33387. Acesso em: 28.07.2021.

GOMES, Flávio dos Santos. **De olho em Zumbi dos Palmares**: histórias, símbolos e memória social. São Paulo: Claro Enigma, 2011 (coordenação de Lilia Schwarcz e Lúcia Garcia).

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos/Remanescentes de Quilombos. *In*: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade:** 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 367-373.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IPHAN. **Serra da Barriga (AL) recebe certificação de Patrimônio Cultural do MERCOSUL em 27.20.2017**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4409/serra-da-barriga-al-recebera-certificacao-de-patrimonio-cultural-do-mercosul. Acesso em: 28.07.2021.

LEVI, Giovani. Usos da biografia. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998, p. 167-182.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. In: Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História, História e cultura, v. 10, jul./dez. 1993, p. 7-28.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Barthes**: o saber com sabor. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RAMOS, Anna. Cláudia. Livros, leituras, escrituras... BOCHECO, Eloí; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DURLI, Zenilde. **Um dedo de prosa, outro de poesia:** conversas com quem gosta da palavra. Erechim: Habilis, 2011, p. 29-36.

SUMÁRIO

RAJEWSKY, Irina. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermidialidade. *In*: DINIZ, Thaïs Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (org.). **Intermidialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea 2. Belo Horizonte: Rona Editora, 2012.

RODRIGUES, José Honório. Prefácio. *In*: ABREU, Capistrano de. **Capítulos da História Colonial.** 6ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/INL, 1976.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil uma biografia**. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SENADO FEDERAL. **Nomes de Dandara dos Palmares e Luiza Mahin vão para Livro dos Heróis da Pátria**. Senado Federal. Brasília, 01.04.2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/nomes-de-dandara-dos-palmares-e-luiza-mahin-vao-para-livro-dos-herois-da--patria. Acesso em: 26.07.2021.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias:** mulheres que revolucionaram o Brasil. São Paulo: Seguinte, 2017.

TENÓRIO, Jéferson. É necessário quebrar padrões. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre, 31.08.2021. p. 2.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

14

Helenice Joviano Roque de Faria
Adriana Lins Precioso

Protagonistas negras em narrativas infantis e juvenis no Centro-Oeste: uma breve apresentação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.319-338

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre as relações étnico-raciais no Brasil constituem pautas urgentes, desde a década de 1950. Intensificada na atualidade, observamos que no mosaico brasileiro literário, há uma pluralidade de vozes negras femininas que buscam subvertem a ordem e provocam a "desordem necessária" aos cânones da literatura brasileira.

A insurgência de autoras/es negras/os parece rasurar os padrões "autorizados" pela elite e avança, principalmente como tentativa de atingir os espaços de formação, seja inicial ou contínua, e apresentar possíveis caminhos que desperte a consciência crítica, ética e plurilinguística.

O esforço pela superação do racismo e do preconceito, através da formação docente, aponta que os corpos pretos continuam fadados às condições de desigualdades e de subalternidade e não representados nos diversos campos culturais, especialmente na literatura. Tratar o tema evoca muitas complexidades, dentre elas, o apagamento de autoras e autores negros, que invisíveis nos currículos, ratifica a exclusão e o preconceito no Brasil.

Cientes de que desde o século XVIII escritoras e escritores negros criam frestas para fazerem-se visibilizadas, propomos reconhecer e aplicar a lei 10639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional- LDB (Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996) ao incluir a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos da Educação Básica e apontar a formação docente como contribuição para o debate sobre as relações étnico-raciais.

Nesta direção, inicialmente apresentamos um pequeno panorama da literatura negra no Brasil, no contexto pesquisado, e em exercício analítico visualizaremos algumas vozes que narram as estórias do

povo preto pela literatura infantil, o que acreditamos contribuir para a formação linguístico-literária brasileira.

Recortamos das obras e "Tainá: a guardiã das flores" (2018) das autoras Ayana Sobral e Cristiane Sobral, com ilustração de Ne-Maria e *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016) de Neusa Baptista Pinto e ilustrações de Nara Silver, autoras negras que propõem a construção coletiva da identidade negra nos diversos espaços e a desconstrução de estereótipos racistas e assuntos interseccionais.

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Os assuntos literatura infantil e infanto juvenil, leitura e ensino são debates essenciais no Brasil, tendo em vista que a formação do leitor literário é um assunto atravessado por diversas perspectivas teórico-metodológicas.

Ultimamente, nosso esforço é por sinalizar a leitura como possibilidade para a compreensão do mundo e o leitor, protagonista de seu saber. O foco atual é evidenciar o lugar em que nos situamos e determinar a nossa interpretação conforme Gonzales (1984), tendo em vista os ecos que reverberam os anseios dos quilombolas, dos índios, dos movimentos lgbtqi+ e tantas outras lutas interseccionais, ao requisitarem visibilidade de suas narrativas.

Desta forma, identifica-se a emergência de uma literatura que narre histórias para além daquelas contadas nos diversos instrumentos, especialmente nos livros didáticos. Alhures, defendemos a ideia de que precisamos interrogar o direito à formação literária, bem como promover uma educação equalizadora (ROQUE-FARIA, 2019; PRECIOSO E ROQUE-FARIA, 2020).

SUMÁRIO

Assim, tensionamos as narrativas eurocentradas e as ideologias dominantes, e apontamos, que priorizar as histórias, os saberes e culturas (g)local implica (re) pensar estratégias que mostre a pluralidade do povo brasileiro e a representação daqueles, que historicamente escravizados continuam na linha inferiorizada e segregada no Brasil.

Nossa questão recai sobre a criação de redes que potencializem as produções literárias de negros e as negras e, promover a (des) construção de estereótipos.

Sem nos ater detidamente ao assunto, as questões étnico-raciais, silenciada pela Academia e reforçada na prática através do uso reiterado de bibliografias eurocentradas instiga nosso debate, pois como formadoras, investir em formação de professores e professoras antirracistas é "olhar" os diversos espaços sociais de linguagem.

E como "tudo que fazemos na vida está fundamentado em teoria" consoante a feminista bell hooks (2019,p.41), os desvãos da linguagem possibilitam-nos a valorização do humano.

Nesta direção, acreditamos no processo formativo para (des) construir as práticas racistas através da conscientização, da construção e de estratégias antirracistas que despertem a consciência crítica dos formadores, inferindo significativamente na formação de leitoras e leitores.

Temos como pressuposto, a literatura como um bem cultural e instrumento de humanização. Por isso, repensamos as epistemologias e a maneira colonizadora que cala e emudece ao impor a literatura canônica, designada como padrão.

Ao questionarmos as estruturas sociais e lutar pela transformação social, assumimo-nos como pesquisadoras engajadas com as relações étnico-raciais, consequentemente suas interseccionalidades como identidade, gênero, feminismo, machismo, patriarcado, e, sem

SUMÁRIO

dúvida, o tratamento dado às diversidades e/ ou minorias, as quais deveriam ser motivo de atenção, mas que, infelizmente, no cenário político/social em tela é tratado com descaso.

Em nossa luta pelo acesso à literatura e pela (trans) formações sociais incomoda-nos o fato de que no mundo desigual muitas/os autoras/es/ negras/os pertencem não pertencem ao cânone brasileiro. Nas práticas de ensino, as epistemologias eurocentradas ocupam primazia no ensino brasileiro. Tal fato nos leva a (D) enunciar com propriedade: as/os professoras/es não acessam literatura de autoria negra, logo, estudantes da Educação Básica desconhecem parte de sua identidade e história brasileira

Infelizmente, este aspecto aponta que os corpos negros sempre estiveram à sombra. Ora embranquecidos, ora silenciados, suas histórias sempre foram relegadas a espaços sociais desprestigiado. Vivemos a escravidão moderna que apaga as vozes negras e reduz sua história ao lugar da subalternidade.

Se a voz da intelectualidade negra não chega às Academias e /ou circula de maneira tímida não seria a maneira de reforçar e/ou bloquear os passos daqueles que vêm de longe?

Para Ribeiro (2018,p.27) uma das formas de romper a máscara do silêncio e a negação da violência é adotar a leitura de autoras negras e “respeitar suas produções de conhecimento e se permitindo pensar o mundo por outras lentes e geografias da razão”.

Acreditamos que a leitura de mulheres como Patrícia Hill Collins, Angela Davis, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Lélia Gonzales, Luciene Carvalho e tantas outras que se ergueram/erguem como potências e anunciaram/anunciam suas reflexões sobre o papel da linguagem na instituição do racismo é uma forma de construir projetos educacionais plural, dinâmico e, sobretudo críticos.

SUMÁRIO

A literatura negra - expressão cultural e de resistência diaspórica fornece outras possibilidades para que não neguemos a história brasileira e fomente questionamentos:

De que forma o negro pode ser representado nos livros didáticos, na literatura brasileira, nas artes de uma forma geral? Até quando assistiremos o silêncio ensurdecedor sobre a produção negra, sobre os saberes dos *pretos*/das pretas? Como contribuir para a inserção de mulheres negras protagonistas nos livros infanto-juvenis? De que maneira, a literatura como instrumento de fruição pode servir para a compreensão dos conflitos na escola?

Não temos respostas a tantas perguntas. Entretanto, lutar e empreender estratégias para garantir histórias múltiplas consoante Chimamanda Adiche(2017) é reconhecer que as histórias contadas por uma única voz é um ato, no mínimo, perigoso.

Continuamos a acreditar que a formação literária pode estilhaçar a máscara do silêncio (Evaristo, 2017) leva-nos ao reconhecimento de que os diferentes saberes ancestrais, em suas diversas dimensões histórico-social oportuniza-nos erguer projetos democráticos de ensino/aprendizagem da linguagem e colaborar na divulgação da produção intelectual negra. Amador de Deus (2020, p.42) ser um processo sofrido, e trata-lo é colocar em cena "a dor da cor" ou a "dor da raça".

Ao apresentar um panorama da representação dos negros na literatura infantil Aracy Martins e Rildo Cosson (2008), apoiados nos estudos de Cristina Gouvêia (2005) e Fúlvia Rosemberg (1984), revelam o modo como essa representação vem se estruturando e se modificando ao longo das décadas a partir do século XX. Para Martins e Cosson, há uma convergência nessas pesquisas, uma vez que: "De modo geral, os estudos realizados procuram evidenciar os mecanismos e as sutilezas desse discurso centrados na análise de categoria personagem e, mais recentemente, apontar os (poucos avanços na estética da representação dos negros." (2008, p. 62)

SUMÁRIO

Pensando ainda a respeito do discurso, Martins e Cosson (2008, p. 61-2) apontam que, "No universo da literatura infantil e juvenil, a questão da política da representação e a estética da identidade , até por conta da preocupação com o uso escolar dos textos, tem sido abordada por meio de desvelamento e denúncias do discurso racista." Desse modo, os pesquisadores relevam por meio dos estudos de Gouvêia (2005) que as três primeiras décadas do séculos XX, as personagens negras incluídas na literatura deste período ocupam o lugar de "contadoras", ou seja, surgem nas figuras de "negras velhas ingênuas, moradoras da roça, crianças sem nome próprio ou com nomes detonadores do pertencimento racial. O corpo dessas personagens negras são animalizadas ou infantilizadas.

Os apontamentos de Rosemberg, de acordo com Martins e Cosson (2008, p. 63), aludem para a representação também imagéticas nos livros de literatura infantil e juvenil. Sendo assim, Rosemberg sustentada pelas observações de Heloísa Lima (2005) revela que essa produção dentro do período de 1955-1975, "as imagens são racistas não apenas porque desqualificam o negro apresentando-o por meio de estereótipos, mas também porque não lhe são dadas imagens alternativas para compensar essa desqualificação."

Já a partir dos anos 80, uma nova tendência na representação étnico-racial surge e ganha força com obras que se tornaram os primeiros ícones dessa imagem positiva, tais como, "*Menina Bonita do Laço de Fita* (1986) de, Ana Maria Machado, *O Menino Marrom* (1986), de Ziraldo e *Felicidade Não Tem Cor* (2002) de Júlio Emílio Braz. (MARTINS, COSSON, 2008, p. 64). Há nessas obras um processo de inovação que ganhará força nas produções literárias infantis e juvenis que virão, marcando o início do século XXI, como um dos grandes momentos para a consolidação dessa nova proposta de inserção de protagonistas negros e negras em torno da imagem positiva de seus corpos, a vivência plena da diversidade e a representação de uma intelectualidade e ancestralidade negras.

SUMÁRIO

Vale ressaltar que a maior contribuição de Martins e Cosson (2008) está na organização didática de quatro linhas temáticas que orientam a inscrição de obras referentes à cultura afro-brasileira no PNBE. Fato que pode vir auxiliar o professor, enquanto formador de leitores literários, mediante um plano de leitura seu ou da escola e assim se beneficiar desse estudo para fazer escolhas de acordo com as características específicas da sua comunidade escolar.

Segundo os pesquisadores, o primeiro grupo e mais extenso volta-se para uma "base cultural porque busca resgatar e registrar a literatura oral, notadamente lendas, mitos, fábulas e outras narrativas tradicionais." (MARTINS, COSSON, 2008, p. 65)

O segundo agrupamento é composto por biografias históricas que podem recompor períodos históricos da época da escravidão ou trazer a narrativa de vida de personalidades famosas no cenário mundial e que fizeram grandes contribuições com atitudes, palavras, enfim, com o modo de vida que contribuiu significativamente para o avanço das pautas antirracistas.

Os dois últimos grupos trazem o negro como personagem, contudo, em perspectivas distintas. A primeira, em tom de denúncia, resgata narrativas que denunciam os maus tratos, a discriminação e a opressão vivenciada pelos negros no período da escravidão, trata-se, portanto, de histórias de denúncia em relação ao racismo vivenciado pela população afro-brasileira. Já o segundo grupo, "percorre caminhos de afirmação da identidade que não passam pela denúncia do racismo, trazendo protagonistas negros em situações menos marcadas." (MARTINS, COSSON, 2008, p. 66). Essa última categoria tem realizado uma produção grande e significativa, pois além da valorização da identidade negra de forma positiva corroboram para consolidar um certo protagonismo intelectual na busca por romper com os estereótipos limitadores da sensualidade e passividade com os quais eram identificados no início do século XX.

SUMÁRIO

Erica Bastos da Silva, Núbia Lúcia Novais Borges da Silva e Patrícia de Jesus Silva (2020, p. 182) sintetizam:

> Desse modo, são encontrados títulos em que os personagens negros vivenciam desde situações cotidianas, passando pelo resgate da sua ancestralidade até os contos de fadas. Essas novas produções buscam aproximar as crianças do universo literário por meio de um olhar positivo, através do qual lhes é possibilitado vivenciar fantasias, emoções e as experiências de compreender a si mesmo e ao mundo, contribuindo para o respeito às diferentes presenças no meio social.

É interessante notar que em torno dessa nova produção há uma imagem ou uma questão que aparece de forma recorrente que é a do cabelo afro. Martins e Cosson (2008) fazem a leitura minuciosa da obra *O cabelo de Lelê* (2007) escrita por Valéria Belém e ilustrada por Adriana Mendonça. Eles a trazem como uma das boas referências catalogada pelo PNBE 2008. Segundo os autores, o conflito se instaura a partir do momento em que a menina surge com um cabelo "sem jeito, indomável, que a menina tem dificuldade em conter". Outro adjetivo a ele associado é rebelde.

Vale destacar que, por muito tempo e ainda hoje, para algumas pessoas, o cabelo negro com a característica de crespo segue classificado como ruim, ao contrário do cabelo liso. "Nesse sentido, 'o cabelo do negro, visto como ruim, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo negro como 'ruim' e do branco como 'bom' expressa um conflito. (GOMES, 2006, p. 21 apud MARTINS, COSSON, 2008, p. 68-9).

De acordo com Erica Bastos da Silva, Núbia Lúcia Novais Borges da Silva e Patrícia de Jesus Silva (2020, p. 183):

> A narrativa relata a história de uma criança afrodescendente que sempre se questiona o porquê de os seus cabelos serem cacheados, revelando, desse modo, o desejo de saber a origem de tantos cachinhos. Ao encontrar o livro que traz narrativas a

SUMÁRIO

> respeito dos países africanos, Lelê se depara com a história da África. Envolvida numa trama de medos, guerras, sonhos e amor pelo cabelo, a garota reconhece todo o simbolismo e a origem dos seus cachinhos. Essa história se aproxima da realidade das crianças negras, por apresentar um símbolo da cultura negra, evidenciado através do cabelo cacheado. Colabora, assim, para a construção de um imaginário infantil, onde a personagem principal permite o reconhecimento da origem e a construção de uma identidade positiva de si.

Para esses pesquisadores, obras como o "*Meu crespo é de rainha* (2018), escrito pela ativista norte-americana Bell Hooks, com ilustrações de Chris Raschka." e "*Chico Juba* (2011), do autor Gustavo Gaivota e ilustrado por Rubem Filho" – constituem-se exemplos que contribuem "para ampliar o debate sobre a necessidade de se produzir e difundir a literatura infantil afro-brasileira, com vistas a se repensar cada vez mais sobre a importância da representatividade na formação das crianças." (2020, p. 185)

PRODUÇÕES DO CENTRO-OESTE

Para além dessas produções maiores, indicadas via programas governamentais e por grandes editoras nacionais, o recorte aqui se faz para chamar a atenção dos formadores/professores para as produções locais que dialogam com essas grandes temáticas e promovem uma aproximação entre os pequenos leitores dos escritores da sua região. Sendo assim, nossa escolha recaí sobre duas obras, *Tainá: a guardiã das flores* (2018) de Ayna Sobral e Cristiane Sobral com ilustrações de NeMaria e *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016) de Neusa Baptista Pinto e ilustrações de Nara Silver.

Cristiane Sobral é carioca mas vive em Brasília desde os anos 90. Poeta, escritora e atriz, ela tem mais de 9 obras publicadas e a participação em diversas antologias, participa de eventos literários, dá

SUMÁRIO

cursos de escrita criativa e teatro. “Sobral mescla lirismo e resistência em sua obra, e talvez por isso, está em ascensão dentro do cenário afro-brasileiro, sendo um nome recorrente em feiras e eventos literários.” (AMARAL, GODOY, 2021, p. 13)

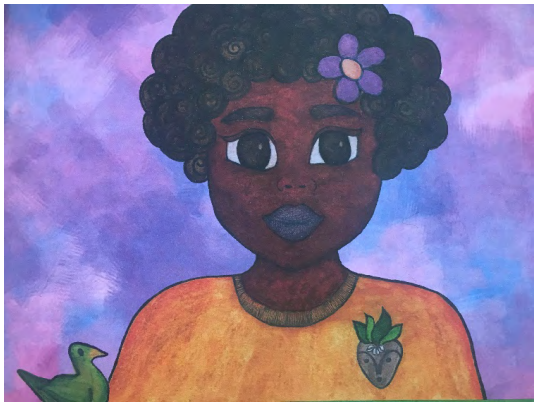
Amaral e Godoy fizeram um levantamento minucioso das obra de Cristiane Sobral e são elas:

> *Não vou mais lavar os pratos* (2010) [poesia]; *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (2011) [contos]; *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz* (2014) [poesia]; *O tapete voador* (2016) [contos]; *Terra negra* (2017) [poesia]; *Uma boneca no lixo* (2018) [teatro]; *Teatros negros: estéticas na cena teatral brasileira* (2018) [teórico]; *Tainá, a guardiã das flores* (2018) [infantil]; *Dona dos Ventos* (2019) [poesia]. As participações em antologias também são de importância, pois coadunam para o conhecimento do trabalho da autora, algumas delas são: *Olhos de azeviche* (2006), *O Negro em Versos: antologia da poesia negra brasileira (2004) e onze edições dos Cadernos Negros* — importante antologia que começa a sistematizar o movimento literário afro-brasileiro a partir de 1978.

Tainá: a guardiã das flores (2018) conta com a parceria de Ayana Sobral, filha de Cristiane Sobral, na época com sete anos de idade. A narrativa conta a história da menina Tainá que tem 8 anos, mora com os pais em uma comunidade muito pequena. “Era negra, tinha cabelos crespos, curtos, cheios e macios como um chumaço de algodão. (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p).

SUMÁRIO

Imagem 1 - (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p).



São apresentados aos leitores os pais de Tainá e também o local no qual ela mora, “um pequeno país do tamanho de um estádio de futebol, o Jardim das Flores.” (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p). Também é apresentada a casa da protagonista e a comunidade “próspera e acolhedora.” (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p)

Imagem 2 - (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p)

SUMÁRIO

A apresentação da comunidade retoma aspectos da ancestralidade das comunidades africanas em um formato de árvore, com o tronco representando o espaço comum a todos e nos ramos, as casas da comunidade. A ideia de harmonia e equilíbrio está também na ilustração. Vale ressaltar que: "A ilustração não referência somente os espaços do texto: ela reflete todo um universo e um modelo de ver particular do ilustrados, que imprime em seu trabalho o seu conhecimento e sua experiência." (BIAZETTO, 2008, p. 75)

O conflito se instaura quando Tainá percebe que nos espaços comuns, "As flores começaram a morrer. As pessoas arrancavam, mas não plantavam." (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p). Amante da natureza e preocupada com o modo egoísta com que as pessoas estavam se relacionando com as flores, ou seja, arrancavam sem se preocupar com o futuro das planas, ela resolve fazer algo e inicia a recolher as últimas mudas e replantá-las.

Imagens 3 e 4 - (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p).

Durante todo o processo de recuperação do jardim, há uma série de questionamentos que colocam para a reflexão as relações entre a comunidade, a importância e a beleza das flores e também as relações familiares. Tainá se recorda das histórias contadas pelo pai antes do dormir e também da sabedoria dele: "As flores, como as pessoas, têm as suas diferenças. De cores, tamanhos e até de tempo de vida. Cada uma com a sua missão." (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p).

SUMÁRIO

Contudo, a angústia de Tainá aumenta uma vez que as pessoas não se dispuseram a ajudá-la tal como ela imaginava. Desse modo, a mãe, percebendo a tristeza da filha diz: “Tainá, talvez você não possa salvar o mundo, mas fique feliz se puder fazer a sua parte, salvar algumas flores e manter a pureza do seu coração.” (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p)

O tempo passa e temos a finalização do processo de missão de vida de Tainá. Agora, “adulta, ela tornou-se a feliz proprietária de uma loja de flores, Afeniceofanis Flores.” (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p). A obra encerra com um convite para quem for visitar o Jardim das Flores, ir também visitar a floricultura da Tainá.

Imagem 5 - (SOBRAL, SOBRAL, 2018, s/p).

E, ainda no final, há duas páginas para que as crianças possam colorir à vontade. Existe uma escolha quase que infantil para os traços que compõem essa obra, criada como uma forma de aproximação entre o leitor e o escritor com o ilustrador. As cores, a composição dos espaços, geram os pilares de uma boa ilustração, elas comunicam, emocionam e provocam interesse. (BIAZETTO, 2008).

SUMÁRIO

Podemos elencar vários elementos que fazem dessa obra, ainda fora dos cânones da literatura infantil e juvenil, importante para dentro e fora da sala de aula: 1) o protagonismo feminino negro; 2) a recuperação de ancestralidade pelas relações entre a comunidade e os pais; 3) o cuidado e o amor pela natureza; 4) os sentimentos de tristeza e impotência diante das dificuldades enfrentadas; 5) a diversidade de vida e das pessoas e por fim, 6) aproveitamento de um dom como missão de vida.

Já a obra *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016) 4ª edição – de Neusa Baptista Pinto, traz uma proposta mais engajada no sentido de se voltar para a temática da estética negra e como metonímia para esse processo de aceitação, a questão dos cabelos, tal como ela surge no título. A autora é jornalista, nasceu em Lençóis Paulista (SP) e vive há muitos anos em Cuiabá (MT).

Na apresentação, a escritora faz uma pequena introdução do assunto e remonta um histórico muito conhecido dentro e fora das escolas brasileiras:

> Estigmatizado, o cabelo crespo foi por muito tempo classificado como "inadequado" em favor do padrão de beleza geralmente branco ditado pela moda e perseguido principalmente pelas mulheres. O bonito é o liso. O crespo é o "outro", o "diferente". A recente onda de valorização da estética negra pelo mercado de cosméticos talvez tenha efeitos positivos em relação a isso. (PINTO, 2016, p. 7)

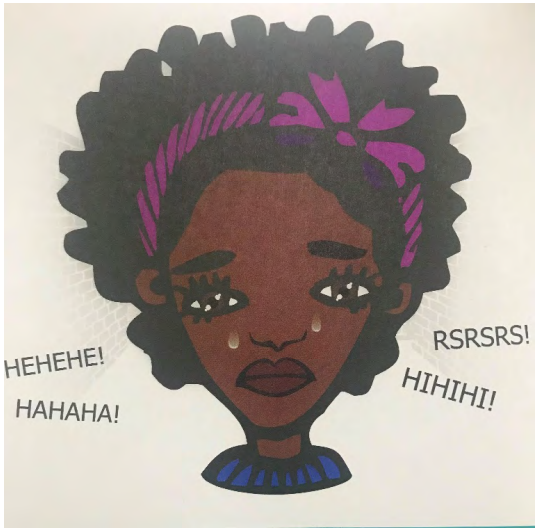
A obra está dividida em treze capítulos, sendo que os três últimos são destinados a Atividades extras: Pensação e Brincação. A narrativa conta a história de três amigas que estudam na mesma escola: Bia, Tatá e Ritinha. Essa amizade nasce no primeiro dia de aula da Tatá, quando um dos colegas após anunciar a chegada da nova colega de classe, ele diz: "Mais uma de cabelo ruim na classe!" E depois de disparar essa ofensa, "Todo mundo riu." (PINTO, 2016, p.13). A narrativa se estrutura a partir desse evento e conta como a amizade entre as protagonistas se estrutura em relação ao ponto que elas têm em comum: o cabelo crespo.

SUMÁRIO

Diante da situação, a professora fica brava, quer saber quem foi e subestima a situação, uma vez que ela indica que não quer mais esse tipo de "brincadeira" em sala de aula, sem ao menos notar as lágrimas de tristeza do Tatá. Será que essa ficção não traz algo de muito comum nas diferentes salas de aula neste Brasil afora? A atitude da professora não tem sido igual a essa da narrativa, sem aproveitar a chance e trabalhar em favor do protagonismo e da beleza da mulher negra? Essa é apenas uma "historinha" fora da realidade? Bem, é triste e desolador saber que essa cena já se repetiu infinitas vezes e ainda se repete nas salas de aula brasileiras.

A narrativa continua e evidencia essa violência verbal também fora da sala de aula: "Os meninos da sua rua também implicavam com seu cabelo: 'Bombril!', eles falavam. 'Pixaim!', gritavam. E lá vinha a vergonha dolorida de novo, ela nunca achava resposta pra dar na hora e chorava." (PINTO, 2016, p.14).

Imagem 6 - (PINTO, 2016, p.14).



SUMÁRIO

Há uma apresentação da diversidade dos tipos de cabelos, por exemplo: “O cabelo da Bia é meio vermelho cor de fogo, é comprido até o ombro e anda sempre amarrado bem presinho para trás.” (PINTO, 2016, p.12). Depois vem “O da Tatá [que] é pretinho, cortado curtinho e ela usa uma tiara para enfeirar.” (PINTO, 2016, p.12). E, por fim, “O cabelo da Ritinha é mais claro (chamam de castanho) e ela tem umas trancinhas assim caídas debaixo até o ombro.” (PINTO, 2016, p.12).

A descrição dos tipos de cabelo auxilia no processo de identificação e de uma positividade nesse tipo de cabelo. Desse modo, foi após o fim da aula que Bia e Ritinha se aproximam de Tatá, ambas já tinham passado por situações semelhantes a da Tatá e por isso se solidarizaram com a nova colega. Outros xingamentos são descritos por Ritinha como “pretinha fedida” e que ela resolveu dando uma surra em quem falou. Esse evento faz com que elas se aproximem e se tornem amigas. Elas começam a questionar esse adjetivo “ruim” para os cabelos.

Elas buscam pensar a respeito de situação, conversam, questionam os modelos impostos, buscam representatividade em bonecas e programas de TV.

Imagem 7 - (PINTO, 2016, p.21).

SUMÁRIO

O restante da narrativa se desenvolve durante o ano letivo e gira em torno das pesquisas e conquistas em torno dos cabelos, sua representação, seu espaço na sociedade e as possiblidades, chegando a conclusão no capítulo "Nem bom, nem ruim. Só diferente" (PINTO, 2016, p. 36). Elas falam dos sentimentos que aparecem ao longo do processo de aceitação e de identificação e finalizam com atitudes positivas diante da diversidade como podemos ver também na ilustração abaixo:

Imagem 8 - (PINTO, 2016, p. 38).

As últimas páginas, com as atividades extras, trazem questionamentos acerca da diversidade dos cabelos e por fim, a imagem das meninas para que os leitores possam pintá-las livremente valorizando a diferença como algo positivo. O processo de interação com os leitores-mirins se dá para além da possiblidade de discutir o texto verbal, há também espaço para a criatividade usando as cores nos desenhos sugeridos no final dos dois livros.

Cristiane Veloso de Araujo Pestana (2019, p. 7) sintetiza o que acreditamos em relação a esse tipo de literatura:

> Entendemos a Literatura afro-infantil como um braço da Literatura afro-brasileira ou Literatura Negra, que além de seu caráter estético, prazeroso, criativo e intelectual, têm como marca

SUMÁRIO

> primordial seu caráter militante, de engajamento político-social, que traz reflexões sobre identidade, respeito, autoestima e ancestralidade. Podemos afirmar que a Literatura infantil com temática étnico-racial é sim uma literatura reflexiva que busca empoderar seus pequenos leitores. Quando um livro traz personagens negros envolvidos em conflitos identitários, problemas de socialização e aceitação, e quando estes personagens conseguem superar tais conflitos e no fim se tornam pessoas mais felizes, ele está transmitindo claramente uma mensagem de otimismo, reconhecimento e valorização, ou seja, tudo o que o povo negro precisa para se empoderar e ser feliz.

Fica claro, todavia que, é preciso que o professor/formador assuma o compromisso social de aproveitar essas obras, trabalhá-las em sala de aula, promover o encontro dos leitores com uma variada forma e temática de literatura. Isso porque, a literatura organiza certos sistemas de impasses, vivência e situações compartilhadas pelos alunos em suas vidas, é como uma espécie de exercício filosófico quando essas narrativas são lidas e debatidas em sala de aula.

Não podemos negar que o racismo existe e está entre nós, todos os dias, de forma escancarada ou sutil, além do abismo social que ainda perdura em vários níveis da nossa sociedade. Para Pestana (2019), somos, nós, professores, o elo entre o livro e as crianças. Está em nós a responsabilidade de nos aliarmos na luta contra o racismo, apresentarmos outras culturas, fazermos a lei sair do papel e ganhar espaço nos programas de leitura das escolas.

Nosso objetivo com este texto foi, para além de apresentar um breve panorama histórico dessa literatura étnico-racial, com as obras já clássicas nos programas governamentais e as das grandes editoras, revelarmos que as produções locais são também grandes aliadas nesse processo de um leitor literário ativo, consciente e antirracista. Para isso, no Centro-Oeste, selecionamos uma obra de Brasília e outra de Cuiabá, com o intuito de também descentralizar essa discussão dos grandes centros e demonstrar que há produções de excelência também no interior do país.

SUMÁRIO

Pensando sempre na formação deste professor, ele também, leitor literário, indicar caminhos possíveis para um trabalho que ocupe as salas de aulas e ganhe frutos de sensibilização e conscientização para uma sociedade melhor para todos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Amanda Gomes. GODOY, Maria Carolina. “Corporalidade negra na poética de Cristiane Sobral”. **Revista Estação Literária**, n. 25, v. 1, 201.

BIAZETTO, Cristina. “As cores na ilustração do livro infantil e juvenil”. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador.** São Paulo: DCL, 2008.

MARTINS, Aracy. COSSON, Rildo. “Representação e identidade política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil”. *IN*: PAIVA, Aparecida. SOARES, Magda (Orgs.) **Literatura infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte:** Autêntica Editora, 2008.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. *IN:* **Anais do I Encontro nacional de literatura infantil/ juvenil: teorias e práticas leitoras**. UERJ, 2019.

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar.** Cuiabá: Tanta Tinta Editora, 2016.

PRECIOSO, Adriana Lins e ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. A importância da biografia na construção da representatividade feminina na literatura infantil e juvenil. *In:* **Leitura e literatura infantil e juvenil: travessias e atravessamentos.** Rosemar Eurico Coenga, Fabiano Tadeu Grazioli - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.p 178-191.

SILVA, Erica Bastos da. SILVA, Núbia Lúcia Novais Borges da. SILVA, Patrícia de Jesus. “Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas”. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 22, 2020.

SOBRAL, Ayana. SOBRAL, Cristiane. **Tainá: a guardiã das flores**. Brasília: Editora Avá, 2018.

SUMÁRIO

15

Sheila Dias da Silva

Divanize Carbonieri

Abrindo o baú das histórias: a temática africana nas obras dos Acervos Complementares

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.339-361

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A expressão “abrindo o baú das histórias” é uma metáfora que utilizamos aqui e está relacionada a dois fatores que consideramos muito importantes: em primeiro lugar, às caixas de obras literárias que vieram exclusivamente para o trabalho em sala de aula e foram abertas pelo professor ou pelas crianças. Abrir as caixas com livros é como abrir um baú e encontrar tesouros. Em segundo lugar, às histórias orais africanas que, apesar de circularem entre nós há tempos, só mais recentemente ganham o status de “textos escritos”, ou seja, saem dos “baús das memórias” para as “memórias das leituras literárias” do pequeno-leitor. Ao nos referirmos à escrita dos textos da tradição oral, não estamos dizendo que o universo da escrita seja maior ou melhor que o universo da oralidade, mas nos referimos às inúmeras possibilidades de acesso e circulação que o texto escrito poderá alcançar.

Este capítulo tem como objetivo analisar duas narrativas literárias que tematizam a História e a Cultura Africanas e que estão presentes nos *Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento* (PNLD 2013)[65]. São elas O *Senhor das histórias* - Mitos recriados em quadrinhos (2011), com roteiro escrito por Wellington Srbek e ilustrado por Will, e *Histórias encantadas africanas* (2011) de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Nosso intuito é demonstrar até que ponto os autores dessas obras utilizam essas narrativas para promover e valorizar a cultura africana e afrodescendente e/ou se ainda existem resquícios de um viés eurocêntrico nestes textos.

Acreditamos que seja importante falar da literatura, relacionando-a com as questões étnico-raciais, seja a literatura para o público em geral, seja aquela voltada para o público infantil e adulto. Tratar

65 Em nossa tese de doutoramento, *A Literatura Infantil de temática Africana e Afro-brasileira nos Acervos Complementares* (PNLD 2013-2015), verificamos que ao todo, estes Acervos trazem apenas 17 obras literárias voltadas para a temática africana e afro-brasileira, no entanto, para este texto escolhemos apenas duas narrativas aqui apresentadas.

dessas literaturas em sala de aula permite também o contato com literaturas desconhecidas ou marginalizadas pelos cânones oficializados. A valorização dessas culturas auxilia a visualização da África como um continente multicultural, permitindo representações positivas dos povos negros. Assim, esses povos deixam de serem vistos como figuras vitimadas pela destruição cultural causada pelos brancos e passam a ser reconhecidos como sujeitos históricos.

A publicação de textos que contemplem estas temáticas, no entanto, demorou a surgir. Como veremos em seguida, baseadas nas pesquisas de Oliveira (2003; 2010), Araújo (2010), Debus (2017) entre outros, havia um ou outro escritor que produzia textos onde o negro ocupava papel que não fosse de subalternidade. Essas autoras confirmam ainda que foi para cumprir o que tange a lei 10.639/2003 que houve um aumento na publicação de livros voltados para as questões étnico-raciais, seja para o público infantil, juvenil ou adulto. Concordamos com as pesquisadoras acima, pois, inclusive, em nossa pesquisa, verificamos que de um total de 180 obras enviadas nestes acervos, apenas 17 delas traziam personagens negras como protagonistas. Por mais que tenha aumentado a publicação dessas narrativas, ainda ocorre de forma muito reduzida.

O NEGRO NA LITERATURA INFANTIL

Maria Anória de Jesus Oliveira, uma das grandes pesquisadoras voltadas para a questão do negro nas literaturas destinadas ao público infantil relata que há ainda um "desconhecimento de grande parte dos/as educadores acerca de obras literárias que apresentam personagens negros destituídos de inferiorizações" (OLIVEIRA, 2010 p. 16).

Em sua pesquisa de mestrado, ela analisou as produções mais destacadas pela crítica literária, detendo-se na produção de narrativas literárias infantojuvenis que abrangiam o período de 1979 a 1989 e

SUMÁRIO

concluiu que em nove, das doze obras pesquisadas, há a denúncia da pobreza e da discriminação racial. Apenas duas dessas narrativas "sugerem o enaltecimento da mestiçagem" (OLIVEIRA, 2010 p. 17) e somente uma, segundo a pesquisadora, é inovadora.

Para Oliveira (2003) a maioria das produções publicadas nesse determinado período, de certa forma inovaram ao trazerem protagonistas negros, no entanto, ela concluiu que ainda reforçam os estereótipos e trazem personagens negros desumanizados. Já os personagens brancos, conforme alude a pesquisadora, apresentam diversos papéis de destaque em meio as relações familiares. Ela ainda avalia que apesar de parecer surgir um protagonismo negro desde a década de 1980, pois este é um período efervescente, de grandes mobilizações. Principalmente realizadas pelos movimentos negros, estas produções, não rompem, "de fato, com a visão negativa deste segmento étnico-racial, muito embora, tais produções voltem-se especificamente, para a temática das relações étnico-raciais" (OLIVEIRA 2010 p. 65).

Em sua tese de doutorado, Oliveira (2010) prosseguiu com o mesmo tema. No entanto, ela amplia seu *corpus*: além de produções brasileiras, insere obras moçambicanas, somando um total de dez narrativas voltadas para o público infantil e juvenil, sendo cinco produções brasileiras e outras cinco, moçambicanas. O recorte temporal envolve os anos de 2000 a 2007, o que, segundo ela, privilegia as obras produzidas em anos que antecedem e sucedem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana (Lei 10.639/2003).

A pesquisadora salienta a importância de "os personagens negros aparecerem em diversificados papéis" (OLIVEIRA, 2010 p. 53). Para ela, "crianças e jovens, tanto negras quanto brancas, além dos demais segmentos étnico-raciais, terão maiores possibilidades de se identificar e redimensionar olhares sobre si e o espaço social, através da leitura literária" (OLIVEIRA, 2010 p. 53).

SUMÁRIO

Eliane Debus (2007), em suas pesquisas, verificou as obras literárias publicadas no período 2005/2006, cujo tema possibilitasse a discussão e/ou trouxesse personagens negros. O recorte de sua pesquisa foram os catálogos editoriais de sete editoras, "Ática, Companhia das Letrinhas, DCL, FTD, Paulinas Editorial, Salamandra e Scipione" (DEBUS, 2017 p, 35). Em um total de 1.785 títulos contabilizados, Debus (2006) informa que apenas 79 traziam personagens negras e uma das recorrências constatadas por ela foi a predominância de recontos africanos escritos por autores brasileiros. Dos nomes que mais se sobressaem nestas primeiras pesquisas de Debus, há destaque para Joel Rufino dos Santos, Júlio Emílio Braz e Rogério Andrade Barbosa.

Em 2017, Eliane Debus, publicou *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens,* obra que nos inspirou muito na realização de nossa pesquisa de doutoramento. Nesse trabalho ela divide em três categorias as literaturas que circulam entre nós, "literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira", "literatura afro-brasileira" e "literatura africana".

Debus (2017) esclarece que a literatura cuja temática é a cultura africana e afro-brasileira não focaliza aquele que escreve, mas a temática do texto. A segunda divisão é aquela escrita por afro-brasileiros e, por último, as literaturas africanas, que ainda são subdivididas em "literatura africanas de diferentes línguas", ou seja, as literaturas produzidas nos idiomas oficiais dos países africanos, outra subdivisão, segundo a autora, literatura africana de língua portuguesa, abrange a literatura produzida nos cinco países da África que falam português: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

Escolhemos utilizar em nossa análise o termo "literatura de temática Africana", pois as duas obras foram escritas por brasileiros e o espaço onde essas narrativas se desenrolam é o continente africano. Além do mais, nosso foco está relacionado a temática do texto. Ressaltamos que temas polêmicos como desigualdade social e preconceito

racial não fazem parte dos textos tradicionais destinados ao público infante e como nos traz Debus (2017) levantar estes questionamentos nas narrativas literárias para crianças "exige um 'lidar' com a linguagem que leve em conta esses interlocutores, sem cair em pragmatismos ou engajamentos políticos, desfazendo a preocupação com a estética" (DEBUS, 2017, p. 79). Por outro lado, a pesquisadora percebe o poder da literatura, seja este, positivo ou negativo. Para ela,

> No primeiro caso, ao trazer para o leitor personagens submissas, sem noção de pertencimento, desfiguradas de sua origem étnica, não há ampliação do seu repertório cultural, o que colabora para uma visão deturpada de si e do outro. Por outro lado, a identificação com personagens conscientes de seu papel social, de suas origens, e respeitosos diante da pluralidade cultural acena para uma relação de respeito ao outro (DEBUS, 2007 p. 268).

Araújo (2010) segue na mesma linha de Debus e reconhece que "[...] a desigualdade na caracterização de personagens negras em relação a brancas, aliada à estereotipia e explícitas manifestações racistas, fizeram da literatura um dos maiores fomentadores do preconceito racial no Brasil" (ARAÚJO, 2010 p. 67). No entanto, acreditamos que a literatura comprometida pode reverter esses danos causados.

OS CONTOS, RECONTOS E OS MITOS CRIACIONAIS

As duas narrativas que trazemos aqui são baseadas em contos da oralidade africana. Ambas as histórias trazem em seu bojo questões relacionadas à criação, a gênese do mundo. Como relembra Celso Sisto (2011), os contos tradicionais africanos, por muitos anos, pertenciam a oralidade e só recentemente, passaram a ser escritos. O autor traz em sua pesquisa, que o registro escrito foi feito primeiramente por

SUMÁRIO

escritores americanos e europeus e só nos últimos anos, pelos próprios africanos. Em outro texto, Sisto (2013) escreve que as histórias africanas de transmissão oral circulam pelo Brasil, desde que os africanos sequestrados e vendidos como escravos chegaram por aqui. Essas narrativas começaram a se espalhar pelo país, como nos informa este pesquisador, através da "voz de homens e mulheres marcados pela tentativa de manter seus laços com a terra de origem, mesmo que no plano do imaginário" (SISTO, 2013 p. 6).

> [...]o deslocamento, forçado, de grande levas da população africana para o Brasil, no rastro do tráfico negreiro, levantou uma enorme vaga. Para não sucumbir ao redemoinho das águas turvas, foi preciso preservar oralmente as histórias, passá-las de geração em geração, num zum-zum-zum, que foi sendo sussurrado de boca à memória (SISTO, 2011 p. 149).

Sisto (2011) informa ainda que apesar da riqueza cultural trazida pelos africanos, essas culturas acabaram sofrendo transformações ao longo do tempo, além de influências e misturas de outras culturas, seja a portuguesa ou a indígena. Para o pesquisador, não é possível comprovar se houve ou não muitas mudanças nas histórias "iniciais", mas segundo ele, "é possível perceber que um determinado conto é de herança africana, ainda que seja também temerário falar em origem quando se trata de um conto popular" (SISTO, 2011 p. 108). E é nessa fonte inesgotável, das narrativas orais africanas, que os autores aqui analisados buscaram inspiração. As "histórias populares servem para manutenção das origens, para ressaltar identidades, para recuperar trajetos históricos, para reforçar as culturas materiais, para atuar como peça de resistência" (SISTO, 2011 p. 174).

Os contos populares africanos também dão origem a uma nova categoria, ainda sem muitos critérios definidos, que são os recontos. Na concepção de Sisto (2011) recontos são "textos que fazem a fixação da literatura oral na modalidade escrita, bem como os textos que são adaptações, versões ou releituras de textos escritos de domínio

SUMÁRIO

público, para outro registro escrito, adquirindo-se, assim, domínio autoral" (SISTO, 2011 p. 16). Exemplo desse registro de uma narrativa oral recontada e adaptada de diferentes formas está o mito que explica de onde teriam vindo as histórias, tema que se repete nas duas obras que analisamos, no entanto, de formas diferentes. Outro tema recorrente são os mapas geográficos. Nas duas narrativas, os autores se utilizam da linguagem cartográfica para expressar a localização geográfica do velho continente.

A ideia de uma geografia literária de Franco Moretti (2003, p. 13), parece caber aqui. Para ele, esse termo "pode se referir a duas coisas muito diferentes. Pode indicar o estudo do espaço na literatura; ou ainda, da literatura no espaço". A primeira possibilidade envolveria o espaço ficcional da ação como forma de resgatar as memórias de um lugar ancestral, bem como de afirmação dessas histórias. A segunda daria conta do desenvolvimento histórico da literatura de acordo com os espaços geográficos reais. Entre esses dois aspectos, optei pelo primeiro, uma vez que tenciono olhar para a forma como a linguagem cartográfica é utilizada nas narrativas para trazer as histórias africanas à tona.

> Em primeiro lugar, [os mapas] realçam o ortgebunden, a natureza espacial das formas literárias: cada uma com sua geometria peculiar, suas fronteiras, seus tabus espaciais e rotas favoritas. Em seguida, os mapas trazem à luz a lógica interna da narrativa: o domínio semiótico em torno do qual um enredo se aglutina e se organiza (MORETTI, 2003, p. 15).

Moretti nos ajuda a pensar nos mapas como instrumentos de análise literária, ferramentas que podem explicitar relações ocultadas nos textos. No caso das duas narrativas apresentadas, cada mapa tem seu significado próprio e coaduna com a visão de mundo de cada autor. Em *O senhor das histórias*: mitos recriados em quadrinhos (2011), encontramos um mapa do continente africano, no entanto, vemos apenas os contornos, inclusive da ilha de Madagascar. Ele aparece nessa HQ como forma de ilustrar o diálogo entre avô e netos sobre o lugar

SUMÁRIO

onde teriam nascidos as histórias. Acredito que muito mais que apenas ilustrar a história do avô Lobato, um dos narradores da narrativa, esse mapa traz o continente africano como " o grande continente" ou o "berço da humanidade", lugar "onde os primeiros humanos deram seus passos, há milhões de anos " (SRBEK, 2011).

Figura 1 - O velho continente.

Fonte: Srbek (2011)

As expressões utilizadas, inclusive no texto por Srbek (2011), "grande continente" e "berço da humanidade" devolvem à Mãe África e ao povo africano seu lugar na História, como " [...] uma terra de riquezas e belezas. Que já viu grandes reinos com palácios de ouro, marfim e pedras preciosas. (SRBEK, 2011 p. 4). Assim, o mapa é uma ferramenta utilizada para demonstrar que este lugar realmente existe e que possui suas próprias narrativas.

Em *Histórias encantadas africanas* (2011), coletânea de recontos escrita e ilustrada por Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, encontramos uma semelhança com a narrativa anterior, tanto na maneira como é ilustrado o mapa do continente africano, quanto na repetição do conto *ashanti* sobre o mito das histórias. Apesar disso, a forma como ambos os autores recontam essas histórias é diferente.

SUMÁRIO

Figura 2 - Continente das histórias.

Fonte: Bellinghausen (2011)

Tanto a cartografia apresentada na obra anterior quanto nessa, trazem um mapa com apenas os contornos do continente africano. Não há linhas divisórias, o que deixa a entender que essas histórias poderiam ter acontecido em qualquer país da África. O fato de não ter ficado claramente demarcado exatamente a região onde teria acontecido a história também pode ser visto como uma forma de dizer que este fato aconteceu há muito tempo, em uma época anterior ao esquadrinhamento geográfico do continente africano que visava atender a ganância dos europeus colonizadores. Mitos como estes surgem com os povos ancestrais e são revisitados na contemporaneidade por esses escritores de reconto. Revisitar e rememorar estas narrativas fortalece a ideia de um continente que tem suas próprias histórias, suas lendas e crenças.

Por outro lado, não podemos deixar de olhar para as cartografias de ambos os mapas desses textos, sem linhas e fronteiras demarcadas e visualizar que essa representação remete a ideia de uma África homogêneas. No caso das narrativas sobre Nyame e Anansi, são baseadas na tradição oral dos povos ashantes, de Gana, o que não representa todo o continente como mostrado no mapa.

Uma outra forma muito utilizada pela tradição oral, como já anunciada no início da sessão, se trata dos mitos criacionais, narrativas essas tão antigas quanto a humanidade e “estão sempre ligados a

SUMÁRIO

fenômenos inaugurais: a genealogia dos deuses, a criação do mundo e do homem, a explicação mágica das forças da natureza" (COELHO, 2000 p.169). Colomer (2017) por sua vez, utilizando a classificação de Stith Thompson (1955-1959) reafirma que mitos se referem a relatos que aconteceram em um mundo anterior ao nosso e se parece com os contos heroicos ou etiológicos, mas sempre estão relacionados a um significado religioso. Utilizamos aqui a concepção de Coelho, pois os textos analisados são recontos de narrativas africanas.

O Senhor das histórias (2011) e *Histórias encantadas africanas* (2011) encontramos uma versão do mito de onde e como teriam surgido as histórias. O primeiro reconto faz parte da série "Mitos recriados em quadrinhos" e narra a história de dois garotos curiosos por saberem de onde teriam vindo as histórias. Então, decidem perguntar ao avô Lobato: "A gente precisa de uma resposta [...] de onde vêm as histórias? (SRBEK, 2011 p. 3). Lobato, profundo conhecedor das histórias, leitor voraz, que vive cercado por livros é também o narrador que desvenda o mito das histórias.

"Ah, eu conheço uma história que pode responder essa pergunta! Querem ouvir? " (SRBEK, 2011 p. 3). A narrativa do avô resgata uma África milenar e desmistifica a ideia de um continente cercado por misérias e doença. Resgata uma outra África, com uma história diferente daquela contada pelo colonizador. E "é lá, na mãe África, que nossa história se passa (SRBEK, 2011 p. 4). A África, continente plural, é o berço da humanidade, o lugar onde "os primeiros humanos deram seus primeiros passos" (SRBEK, 2011 p. 4).

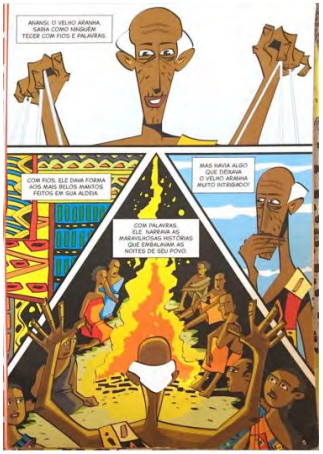
A história narrada por Lobato a seus netos, aguça o leitor a conhecer mais de Anansi, o tecelão, chamado por todos da aldeia, de o Velho Aranha, pois "sabia como ninguém tecer com fios e palavras" (SRBEK, 2011, p. 5). Anansi é sábio, cria e inventa histórias. Ele é o tecelão da aldeia. Durante o dia, tecia com fios os mais belos "mantos e vestidos [...] resistentes e que duravam várias estações"

SUMÁRIO

(SRBEK, 2011, p. 6). Mas era à noite, em volta da fogueira, que ele tecia com palavras "maravilhosas histórias que embalavam as noites de seu povo (SRBEK, 2011, p. 5).

Tal como a aranha que tece fio a fio sua casa, o velho tecelão, tece palavra a palavra para construir suas histórias. Anansi é o contador de história, o griô, o sábio da aldeia. Segundo Sisto (2011) nos traz, narrar histórias "é a mais explorada forma de arte oral na África" (SISTO, 2011 p. 61). Ele explica que "em algumas sociedades, as histórias só podem ser contadas por esses narradores profissionais que são os griôs" (SISTO, 2011 p. 61).

Figura 3 - O tecedor de fios e de palavras.



Fonte: Srbek (2011)

As histórias contadas por Anansi, reunia a todos no centro da aldeia e tal qual fumaça, as palavras do velho griot "davam volta em torno do fogo e subiam em fila para o céu" (SRBEK, 2011, p. 6), desaparecendo "logo após serem contadas" (SRBEK, 2011, p. 6). Ele ficava muito intrigado, pois nem ele, nem "ninguém da aldeia se lembrava da história contada no outro dia. Elas eram engolidas, sumiam. Tudo o que

SUMÁRIO

ele criava subia para o céu como fumaça. Anansi começa a ter dúvidas se ele contava a cada dia uma história diferente ou se as histórias eram as mesmas e se repetiam noite após noite.

A angústia do velho griot o leva a tecer pensamentos. Esses pensamentos, por sua vez, produziram uma teia forte que alcançou o céu, permitindo que o herói avançasse em sua jornada em busca das histórias perdidas. Anansi chegou ao palácio do Deus do céu, um lugar magnífico, cujas paredes, desde o chão até o teto eram feitas de nuvens brancas que se assemelhavam ao marfim. "[...] tudo era ornamentado por raios de sol dourados e por fitas nas cores do arco-íris" (SRBEK, 2011, p. 9).

Figura 4 - O deus negro e a caixa das histórias.

Fonte: Srbek (2011)

O céu apresentado na obra é um céu da diversidade, representado pelos raios nas cores do arco-íris. Tanto o texto escrito quanto o texto-ilustrado ajudam a romper a visão judaico-cristã-eurocêntrica do que seria o céu. A imagem de deus também é completamente diferente daquela propagada, um ancião de pele clara, com barbas e cabelos brancos.

SUMÁRIO

O Deus do céu aqui é negro, grande, forte, com voz trovejante. Ele é o senhor dos pensamentos, sonhos e fantasias. Suas roupas são coloridas, como as roupas africanas. Ele usa colar, pulseiras e tornozeleiras com motivos africanos. O ouro que se vê neste céu é o da caixa onde estão guardadas as histórias contadas por Anansi. Todas as noites estas histórias vindas da pequena aldeia, subiam até para lá e entretiam as altas rodas celestiais, formadas por animais da fauna africana. Nesse lugar não existem humanos, apenas animais que aparecem adornados com pulseiras, braceletes e colares.

Há uma ironia do narrador sobre as altas rodas celestiais. Enquanto o povo da aldeia fica sem as suas histórias, os que estão mais acima, lá no céu, as guardam em caixa de ouro, cravejadas de pedras preciosas. Mas as histórias não pertencem a eles, que se divertem com elas. As histórias são de Anansi e seu povo. Entretanto, para que o velho Aranha possa levar suas próprias histórias consigo, ele precisará cumprir três tarefas exigidas pelo Deus do céu, capturar três terríveis criaturas: o Medo, representado pelo leopardo de dentes afiados, a Monotonia - um enxame de abelhas enlouquecedor e a Melancolia, uma serpente que pode derrotar até o homem mais forte.

Anansi é só um homem pequeno e franzino se comparado ao Deus do céu. Ele precisa vencer as três criaturas, entregá-las a ele para que possa receber sua recompensa, suas histórias. O desespero toma conta do Aranha. Ele se atormenta pensando em como vencer as criaturas. Se vê psicologicamente abalado, pois sabia que o Reino dos pensamentos era infinito e capturar essas criaturas poderia demorar toda uma eternidade.

O velho aranha mergulha em profunda tristeza, mas em meio ao sofrimento, percebe sua força inventiva e rapidamente retorna, cumprindo os três desafios. Ele se lembra que estava no reino dos pensamentos e sonhos e não precisaria caminhar eternamente para realizar as tarefas que lhe foram impostas. Vai até a presença do

SUMÁRIO

Senhor dos Céus e lhe conta que seu medo desapareceu. Assim, amarra o leopardo. Percebe que tudo estava apenas na sua imaginação. Cala as vespas, colocando-as dentro de um jarro de coloridas imagens de sonhos. A melancolia logo perde forças também e Anansi recebe a tão desejada caixa dos sonhos. Ao abri-la, as histórias e imagens antes aprisionadas saltam de lá.

Figura 5 - Abrindo a caixa da memória.

Fonte: Srbek (2011)

Ao recuperar a caixa, recupera-se a memória. A caixa é a memória, e na memória, estão guardadas todas as narrativas orais, as tradições e costumes do seu povo. Antigamente, não havia escrita, mas havia a palavra falada. O conhecimento, nas sociedades tradicionais africanas eram transmitidos de geração a geração através da palavra. Ela se tornou o veículo de mediação desse saber milenar. Os *griots* por sua vez, "são os artesãos da palavra. São os que trabalham a palavra, burilam, dão forma, possuem essa especialidade de transformar a palavra em objeto artístico" (SISTO, 2011 p. 30).

O texto de Srbek, resgata a importância do griot e seu ofício na transmissão do saber. Nesta HQ recontada e recriada a partir de um mito africano, o autor ainda repete elementos que fazem parte da estrutura

SUMÁRIO

tradicional dos contos maravilhosos. Primeiro, existe um mistério a ser resolvido, superado ou vencido pelo herói ou heroína. Aqui, o mistério é descobrir onde foram parar as histórias. Descoberto, agora é preciso resolver o enigma. O segundo elemento é a repetição do número 3, representado aqui pelas três terríveis criaturas. No terceiro elemento, a esperteza e a inteligência vencem a força bruta, como aconteceu com Anansi. O último elemento encontrado se relaciona com os valores éticos, a valorização da palavra dada. A palavra dada é a do Deus do céu que prometeu e cumpre a promessa ao entregar a caixa a Anansi.

A outra obra que analisamos se trata de *Histórias encantadas africanas* (2011), escrita e ilustrada por Ingrid Biesemeyer Bellinghausen e é composta por três recontos: *Baobá: a árvore de ponta cabeça*!, *Anansi e o baú das histórias e Os filhos do fogo*. Cada reconto da coletânea traz um mito diferente. A primeira delas, se trata do motivo pelo qual a árvore mais importante para os povos africanos, o Baobá, tenha essa aparência tão diferente das outras árvores.

Inúmeras são as histórias que se contam sobre esta árvore. É quase impossível a imagem do Baobá não estar em uma obra destinada a crianças cujo tema seja a África. Em quase todos os países do continente africano existem baobás. Na ilha de Madagascar, por exemplo, é considerado a árvore nacional, símbolo de fertilidade. Os malgaxes o consideram como a mãe da floresta. Já no Senegal, além de emblema nacional é considerada sagrada e utilizada como fonte de inspiração para lendas, poesias e ritos.

Neste reconto que trazemos, temos um Deus que cria o mundo, faz as águas, a terra, as espécies e cria a árvore mais forte de todas. Escolhe para ela, o melhor lugar, ao lado da água para refletir e acompanhar o seu crescimento junto com os demais. Mas ela estava infeliz. Impossível não associar esta narrativa ao mito cristão da criação do mundo. Lá, Deus cria o mundo e o homem. Aqui, ele cria o Baobá, uma

SUMÁRIO

espécie de “árvore do conhecimento” e lhe dá o melhor espaço. Mas ela questiona Deus, pois não se conforma com sua aparência.

Baobá é uma personagem extremamente forte que não aceita as coisas como estão. Mesmo Deus insistindo em sua perfeição, ela não aceita ser como é. Segundo o livro do Gênesis, o homem teria sido uma criação perfeita de Deus. A este homem, foi dado o melhor lugar para viver entre as espécies. Baobá, também recebeu o melhor lugar. Em ambas narrativas, os personagens se mostram descontentes, mesmo tendo aparentemente tudo, serem perfeitos e viverem em um lugar maravilhoso. Baobá, insistente, perseguiu o Criador pela África toda, reclamando. “Dizem que é por isso que há baobás por todo o continente!” (BELLINGHAUSEN, 2011 p. 7). Cansado com as reclamações da árvore, o Criador “arrancou o tronco da terra e plantou o baobá de novo, com as raízes viradas para cima!” (BELLINGHAUSEN, 2011 p. 9).

O conflito na narrativa se dá a partir da insatisfação do baobá. Seu questionamento é a base de todo o reconto. Ao ser retirado e replantando de cabeça para baixo, ou seja, suas raízes ficaram para cima, sua cabeça, seu pensamento é enterrado na terra. Ela poderia ter perdido todo seu poder de articulação, mas não, as raízes é o resultado da consequência cognitiva de seu cérebro que está na terra.

O Baobá resiste e segue sendo a árvore símbolo do continente africano. Ela continua crescendo e encantando o mundo. Mesmo que tenha sido colocada de cabeça pra baixo, bem como a África foi colocada de cabeça para baixo, ela resistiu, se reconfigurou, se reconstruiu. Suas ideias, suas crenças, suas raízes, sua identidade não foram arrancados dela. Estava no centro do miolo da árvore que ficou na cabeça. Mesmo sendo arrancada e replantada, não morreu.

O formato do livro é bem interessante, todos os lados têm o mesmo tamanho. A autora, que também é a ilustradora, brinca com as for-

SUMÁRIO

mas geométricas o tempo todo. Como pode ser visto na figura 6, ela se inspira nos grafismos africanos, e vai criando figuras geométricas, dentro de outras figuras, o que dá a ideia de novas possibilidades, de infinito.

Figura 6 - Brincando com as formas geométricas.

Fonte: Bellinghausen (2011)

Bellinghausen (2011) descreve na página em anexo desta obra que, além de se inspirar nos grafismos africanos, fez colagens com recortes de revistas velhas, papeis coloridos e barbantes. Ela também utilizou tinta acrílica e giz de cera. O texto ilustrado é bem chamativo, traz características da arte africana e colabora com o texto escrito.

O segundo reconto da coletânea de Bellinghausen retoma o mito de como teriam surgido as histórias. *Anansi e o baú das histórias* difere em alguns momentos do reconto em HQ de Srbek que apresentei anteriormente. Nessa narrativa, o protagonista se apresenta com nome e sobrenome, Anansi Kwaku que, cansado de ver como o mundo era triste sem histórias, resolveu libertá-las. O Deus Nyame havia aprisionado todas elas. “Anansi iniciou sua jornada, tecendo uma resistente teia com fios prateados até o céu” (BELLINGHAUSEN, 2011 p. 11).

Nyame é um deus arrogante e debocha do Velho Aranha. Ele está curioso para saber o motivo que levou um ser tão pequeno como Anansi a estar no céu. Mas, apesar de velho e fraco, ele é sábio e

SUMÁRIO

determinado e deseja resolver os problemas do mundo que está sem histórias. Se oferece então para comprar as histórias que estavam guardadas num baú de ouro. Assim como no texto de Srbek, Deus lança um desafio que caso fosse cumprido, Anansi receberia a caixa com as histórias. Neste reconto, ao invés de três criaturas a serem aprisionadas, aqui são quatro: "Onini a jiboia que engole um homem inteiro; Osebo, o leopardo com dentes-de-sabre; Mmoboro, o enxame de vespas de ferrões mortais: e Mmoatia, a fada que nunca é vista" (BELLINGHAUSEN, 2011 p. 12).

Para capturar as terríveis criaturas, Anansi foi astuto e inteligente. Ele também contou com o apoio de sua esposa, que o aconselhou a tomar as decisões mais acertadas. A relação entre ele e a esposa foram decisivos em sua jornada. Há entre o casal, uma relação de companheirismo, cumplicidade e respeito pela opinião um do outro. Ele tomou as decisões somente após conversar com a esposa. Quando completou os desafios, Anansi retorna ao Deus do Céu e recebe as histórias que ele prontamente compartilha com o mundo. Bellinghausen ao trazer esta narrativa para sua coletânea homenageia os contadores de histórias tradicionais, aqueles que transmitiram e trasmitem através da oralidade, a riqueza das tradições.

Este conto recolhido segue muito próximo do conto oral africano de origem ashanti. Aqui não há as reflexões que existem no texto de Srbek e Will. Por outro lado, não foge aos contos clássicos, nos quais o herói franzino vence o desafio usando sua inteligência e astúcia. Ao comparar *O senhor das histórias* (2011) e *Anansi e o baú das histórias* (2011), apesar de ambas narrativas se parecerem muito, a segunda possui uma estrutura mais próxima da criança na fase inicial de aquisição da leitura, que é o público alvo das obras dos acervos.

O texto, voltado para a sabedoria dos contos populares africanos, traz o espaço da floresta, dos animais, do homem africano. Já o texto em quadrinhos parece ter sido feito para crianças maiores, a um

SUMÁRIO

leitor mais experiente e que já saiba lidar com os problemas psicológicos. O leitor criança, com certeza se identificará mais com o reconto de Bellinghausen e conseguirá perceber mais rápido os detalhes e assim recontar com mais facilidades.

Enquanto *Anansi e o baú das histórias* (2011) é recontado sem modificações, em *O senhor das histórias*, há toda uma estrutura narrativa que é adaptada, inclusive para o formato de história em quadrinhos. Ambos os textos são descolonizadores, pois rompem as ideias estereotipadas de uma África sem histórias e/ou de uma cultura menor.

"*Os filhos do fogo*" é o último reconto da coletânea e traz o mito da criação do mundo segundo a mitologia ashanti. Mais uma vez encontramos o Deus Nyame, "que vivia sozinho na imensidão do céu" (BELLINGHAUSEN, 2011 p. 18). Segundo a narrativa, o planeta Terra, tal como o conhecemos hoje, na verdade era um cesto, o qual Nyame encheu de terra, "colocou árvores e animais e pendurou-o no céu" (BELLINGHAUSEN, 2011 p. 18). Para poder visitar a Terra, ele "fez um alçapão com uma escada" (BELLINGHAUSEN, 2011 p. 18).

A criação de Nyame era toda iluminada e havia orifícios por onde saiam raios de luz. Os primeiros seres a chegarem à Terra, foi um casal que se encontrava no alçapão criado por Nyame, mas que por conta de um espirro do Criador, foi parar na Terra. Como o casal, achou o lugar bonito, encontrou uma caverna e decidiu que moraria ali. No entanto, com o passar do tempo, eles começaram a se sentir só, desejavam ter amigos para conversar. A mulher então, começou a fazer pequenos bonecos de argila que tinha a intenção de cozê-los no forno e dar-lhes vida, mas todas as vezes que tentavam fazer, Nyame aparecia.

Com frequência o Deus do Céu vinha fazer visitas. Alguns dias demorava mais, outros menos. Dessa forma, as figuras cozinhavam por tempos diferentes, apresentando diversas cores, as pouco cozidas eram brancas, outras, mais cozidas amarelas, e assim por diante (BELLINGHAUSEN, 2011 p. 22).

O mito ainda traz que, após serem cozidos, as figuras que o casal passou a chamar de “filhos’, recebia o “sopro da vida. A mulher pode ser vista como personificação da criança, que faz pequenos bonecos de massinha, que faz objetos, que constrói um mundo imaginário. Crianças também, quando estão fazendo algo que não lhes é permitido fazer, quando um adulto se aproxima, geralmente fica receosa de ser descoberta e possivelmente castigada, por isso, não deixavam o Criador ver. “Os filhos” também parecem crianças, “uma por uma acordou, se espreguiçou, sorriu e foi brincar” (BELLINGHAUSEN, 2011 p. 23).

O texto quebra com a figura do deus supremo, aquele que criou o homem. Nyame cria a Terra a partir de um cesto, depois, cria o céu, as árvores e animais, mas o homem não teria sido obra dele. O homem se criou, ele surge de uma condição imaginária, ao acaso, do nada. E este homem ao existir é tão criativo que consegue modelar a si mesmo, modelar suas formas e soprar vida nessas formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer essas obras que tratam de mitos criacionais do panteão africano para a sala de aula, o professor/professora pode contribuir para que as crianças ainda muito pequenas possam ter contato com outras histórias. Na verdade, ter contato com outros mitos e lendas que não sejam aquelas de origem europeia ampliam não só o conhecimento, bem como desperta nos pequenos o olhar questionador e investigativo. No entanto, cabe ao professor/professora observar que tipo de narrativas está levando para seu alunado. Como observa Debus,

> A representação de uma personagem negra em um livro para crianças não garante que esse discurso trará noções de pertencimento (afirmação de uma identidade), principalmente porque ronda, ainda, na produção literária de recepção infantil, um discurso de caráter utilitário, vinculado aos padrões moralizantes e pedagógicos, sem comprometimento com o estético, incapaz de despertar o leitor para o prazer do texto (DEBUS,2017 p. 71).

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_araujo.pdf. Acesso em: 05/11/2018.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *H***istórias encantadas africanas**. Belo Horizonte: RHJ, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: A Secretaria, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7.ed revista e atualizada. 17. Impressão. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Trad: Laura Sandroni. 1.ed. São Paulo: Global Editora, 2017.

DEBUS, Eliane. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? *In:* **Imaginário, identidades e margens:** estudos em torno da literatura infanto-juvenil. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2006. p. 262-269.

DEBUS, Eliane.; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. Pp.133-144. *In:* **Revista Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2007.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez; Centro da Ciência e Educação, 2017.

MORETTI, Franco. **Atlas do romance europeu 1800-1900**. Trad.: Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras*: 1979-1989. 2003. 182f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique** *(2000-2007):* entrelaçadas vozes tecendo negritudes. João Pessoa, 2010. Tese de doutorado.

SUMÁRIO

SISTO, Celso. **Bô sukuta! Kada kin ku su manera:** as junbai tradicionais africanas recriadas na literatura infantojuvenil brasileira, eué! Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2044/1/437601.pdf>. Acesso em 22/12/2019.

SISTO, Celso; SISTO, C. Diversidade Cultural: A África na literatura infantil brasileira 9-24. In: GRAZIOLI, F. T.; COENGA, R. E. **Literatura infantojuvenil e leitura:** questões, reflexões e experiências. Erechim, RS, 2013.

SRBEK, W. e WILL. **O Senhor das Histórias.** Mito recriado em Quadrinhos. Belo Horizonte: Nemo, 2011.

16

Luciana Raimunda de Lana Costa
Liliane Lenz dos Santos
Emanuelly Mariana Trindade Guimarães

A representação da identidade em O Filho do Vento, na obra infantil de José Eduardo Agualusa

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.411.362-384

INTRODUÇÃO

Muito além de atender a uma "espécie de necessidade universal de ficção e fantasia" (CANDIDO, 1972, p.804), a literatura, por meio da implementação da Lei 10.639/03, é um crescente espaço de (re) conhecimento e estudo, seja no universo acadêmico ou, ainda, na Educação Básica. Por meio da literatura, é possível destacar a arte produzida em África e que reverbera na cultura afro-brasileira. Contos, lendas, relatos antigos mexem com o imaginário do leitor, provocando-o a refletir sobre a sua identidade, bem como possibilitando-o a (re) conhecer e questionar a própria história.

A escolha da obra selecionada para discussão parte do fato de que, embora alicerçante da literatura brasileira, pouco se conhece sobre as raízes culturais e literárias brasileiras em África. Assim, Angola, país em pleno processo de reconstrução nacional devido a uma guerra civil, é o cenário escolhido pelo escritor angolano José Eduardo Agualusa, na obra *O filho do vento*. A obra foi inspirada no conto tradicional dos *Khoi-San*[66], comunidade autóctone e nômade do Sul da África. Eis que a narrativa se apropria de aspectos e manifestações identitárias em África com o resgate da oralidade e da mitologia africana para discutir outros aspectos, como o esfacelamento do ser diante de uma guerra e possibilitar a reconstrução do horizonte de expectativa para o leitor juvenil.

Este texto, portanto, está divido em duas partes. Na primeira, relatamos o alicerce histórico da obra, a constituição do enredo e algumas considerações teóricas acerca da identidade. Já no segundo, discutimos elementos constituidores de identidade presentes no conto corpus deste artigo. A discussão levantada por nós não tem o

66 A narrativa de José Eduardo Agualusa traz o registro Koi-san, mas optamos nesse texto pelo registro oficial. Portanto, valeremo-nos do formato utilizado pelo autor apenas nas citações da obra literária "O filho de vento".

objetivo de sanar todos os pontos passíveis e possíveis de investigação em "*O filho do vento*". Antes, propõe um novo olhar sobre essa narrativa que, para além da fantasia e mitologia, evidencia as características de um povo por intermédio da arte literária.

"*O FILHO DO VENTO*", DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA, ALICERCES HISTÓRICOS

Antes mesmo de se destacar sentidos possíveis de serem abstraídos/ construídos a partir da obra corpus deste apanhado de reflexões, é necessário que saibamos a íntima relação que a narrativa possui com a história do seu país de origem. Assim, a narrativa "*O filho do vento*" traz tais influências em seu enredo e é marcada pela história angolana desde a colonização ao pós-guerra.

A diversidade de povos, assim como o conflito de interesses entre eles são marcas da história de Angola, o que influi diretamente na construção de sua identidade nacional. Desde o período colonial, os colonizadores portugueses tentaram unificar esses territórios africanos que compunham a atual Angola, porém sempre encontraram resistência desses grupos étnicos. A Guerra Civil em Angola reflete, inclusive, essas marcas de resistência da unificação dos povos, desde o período colonial, como destaca Zengo e Sabonete (2010, p. 32, grifo nosso):

> Assim como muitas outras nações africanas, Angola é uma criação do colonialismo europeu. A repartição do continente africano em colônias desconsiderou os territórios estabelecidos pelos povos africanos existentes nesse espaço. Com a imposição das novas fronteiras, essas coletividades tiveram seus territórios tradicionais divididos. O Império Lunda e Bakongo, por exemplo, foi repartido entre Angola e o Congo; os povos Herero e Ambó foram divididos entre Angola e Namíbia e os *Khoisan, que dominavam um vasto território, foram repartidos entre Angola, Namíbia e Botswana*.

SUMÁRIO

A guerra civil e a intervenção estrangeira marcaram profundamente a história de Angola. A guerra civil ocorreu de 1975 a 2002 e após a sua independência, em 1975, os três movimentos independentistas angolanos - FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), UNITA e MPLA - formaram uma frente comum e assinaram os Acordos de Alvor, o qual previa a participação dos três movimentos no governo do país.

Porém, havia muita rivalidade política e não houve entendimento entre esses movimentos angolanos e assim iniciam-se, em março de 1976, violentos confrontos entre esses movimentos, marcando, assim, o início de uma longa guerra, que provocou milhares de mortos e refugiados, arruinando a economia angolana. A guerra findou com a morte de Savimbi, líder do movimento UNITA, em fevereiro de 2002, pelo exército angolano.

A CONSTRUÇÃO DO ENREDO DA OBRA "*O FILHO DO VENTO*", DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA

Nascido em Huambo, Angola, José Eduardo Agualusa escolhe nichos que trazem a influência de sua ascendência luso-brasileira, além de coincidirem e referirem-se a processos de descolonização de seus conterrâneos. A obra *corpus* deste texto é composta por várias lendas e costumes do povo *Khoi-San*. Uma delas conta a história de *Kuan-Kuan Gaugaubu-ti,* "*O filho do vento*", cujo nome não pode (ou não deve) ser oralizado sob a penalidade de animais se humanizarem e humanos animalizarem- se em meio a uma ventania devastadora.

Nakati (curioso e inconsequente) grita o nome de *Kuan-Kuan,* e este decide se tornar pássaro para fugir do ódio dos humanos que foram atingidos pelos efeitos do seu nome pronunciado (gritado) por *Nakati*.

SUMÁRIO

Assim, a obra começa a expor a segunda lenda que a compõe, a origem das estrelas. Após o narrador contextualizar o leitor sobre o fato de uma menina atirar as cinzas de uma planta deliciosa e perfumada no céu, ele (narrador) também explica que os pássaros as arrancam de lá e devoram-nas.

Kuan-Kuan (em forma de pássaro) alimenta-se farta e exageradamente das estrelas. Ao sentar-se para descansar e digerir as estrelas que comeu, conhece a menina (agora mulher) responsável por atirar as cinzas no céu e originar as estrelas.

Em um diálogo envolvente, em que o leitor (também) percebe a beleza ímpar, exuberante da mulher não nomeada pela narrativa, *Kuan-Kuan* é direcionado à percepção de que não é o responsável por todos os males que ocorreram e que o vento não possui apenas a característica da devastação. A mulher ainda mostra a *Kuan-Kuan* que todos temos características boas e ruins e nem sempre nossas escolhas são acertadas. Desnecessário dizer que *Kuan-Kuan* já estava apaixonado pela mulher diante da sua beleza e sabedoria.

Ao saber que *Kuan-Kuan* conseguia voar até as estrelas, a mulher pede-lhe que a leve para dormir entre elas. *Kuan-Kuan* atende ao pedido da mulher em um golpe de vento e desde então os homens podem contemplar a namorada de *Kuan-Kuan* no céu, a lua iluminada. A narrativa ainda é finalizada com a afirmação de que foi assim que o amor nasceu. Eis que o leitor é direcionado das primeiras às últimas palavras da obra a perceber que a narrativa agualuseana não se trata apenas de ficção. Antes, está entrelaçada com a cultura angolana, em especial do povo Khoi-San.

SUMÁRIO

"*O FILHO DO VENTO*", IDENTIDADES EM MOVIMENTO

Como dissemos anteriormente, a narrativa "*O Filho do Vento*" possui um enredo pautado em imagens e lendas do povo *Khoi-San.* Estes aspectos são representados na obra com sentidos expansíveis além do limite cultural-regional. Identificam, destacam uma das identidades *khoi-sans*. Assim, Agualusa expõe que

> A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada" (HALL, 2006, p. 38).

Já o autor Glissant (2005, p.28) aborda a identidade, fazendo questionamentos: "como ser si mesmo sem fechar-se ao outro, e como abrir-se ao outro sem perder-se a si mesmo?". Ao responder, o autor afirma que isso é proposto e ilustrado pelas culturas compósitas, as quais definem a identidade "não mais como uma raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes" (*Ibidem*, 2005, p.27). tal aspecto na obra é salientado por metáforas e também literalmente. Por metáfora quando Kuan-Kuan, o protagonista, se associa e abstrai outros conhecimentos culturais ressignificando e atualizando seu próprio modo de ser e se constituir. Literalmente, pela narrativa apresentar a associação de dois povos: *Khoi* e *San*.

O que Glissant define como identidade rizoma, é a identidade que está em perpétuo processo, devido a tantas transformações acontecendo, devido a imprevisibilidade das relações entre culturas, características da crioulização, tese criada pelo autor, o qual afirma que "o mundo se criouliza. Isto é: hoje, as culturas do mundo colocadas em contato umas com as outras de maneira fulminante e absolutamente

SUMÁRIO

consciente transformam-se, permutando entre si." (2005, p.18). Isso é algo que assusta e causa medo em muitas pessoas, essa ideia de não ter uma identidade absoluta, mas seja pelo olhar de Hall ou Glissant, para o leitor de *O filho do vento*, fica a experiência de perceber-se e identificar-se com o protagonista em um processo de ressignificar-se.

O FILHO VENTO, A METÁFORA DE UM POVO

Ao tratar da questão da identidade em África, é necessário entender o seu contexto histórico. Durante anos, Angola viveu uma guerra civil na qual lutava por independência. O processo de reconstrução nacional ainda está em andamento, pois

> Apesar de o ideal de independência nacional ter-se concretizado em fins de 1975, não ocorreu nessa ocasião a tão aguardada instituição de uma identidade nacional unificada, baseada nos valores iluministas libertários e igualitários. A princípio, a independência angolana parece não ter produzido uma liberdade e uma emancipação dos grupos sociais organizados internamente no país (AUGUSTONI; VIANA, 2010, p.197-198)

Este processo de reconstrução da história, cultura e identidade angolanas se fortalecem à medida que a literatura promove a reflexão de tais temas. Neste sentido, Prisca Augustoni e Anderson Luiz Viana (2010, p.192) enfatizam que:

> As questões se tornam ainda mais pungentes em nações em que o processo de descolonização se deu tardiamente, como nos países de África. A literatura, como um veículo libertário por excelência, torna-se assim um canal para o registro das turbulências e angústias dessa mestiçagem que ocorre entre os dois momentos históricos e culturais confrontantes: o antes e o depois. [...] No caso de nações que conquistaram a descolonização já na contemporaneidade, por exemplo, deve poder para o registro da transição da identidade fundamentada na utopia para uma identidade outra, díspar, destoante; peculiar ao novo momento – o pós-colonial.

SUMÁRIO

Ao percebermos esse ser protagonista que se movimenta, progride e evolui ao longo da narrativa, o leitor é direcionado a se questionar: qual é realmente a metáfora do *Filho do vento*? Quem concretiza a sua existência? Assim, seja pelo "poder simbólico" de Abdala Junior (2012), ou o 'imaginário' mencionado por Hall (2006), o sujeito identitário na narrativa de Agualusa aparece como ser em transformação, mas que também metaforiza o próprio povo *Khoi-San*.

O fato de o protagonista da narrativa ter o comportamento inquieto e não permanecer muito tempo no mesmo lugar denota a identidade nômade do povo *Khoi-San*, obrigado a se adaptar a diferentes regiões e diversas vivências. Outro aspecto associativo entre o povo *Khoi-San* e a referida obra é a força do nome.

A prática de mencionar um pseudônimo é algo concreto para os *Khoi-San*, pois "os nomes carregam elementos e traços culturais que conduzem os modos de ser e de estar em sociedade. O tabu de um nome marca o destino daquilo que as tradições orientam" (Bengui *et al.*, 2019, p.83). Muito mais que apenas um registro em um documento, os nomes para os Khoi-San representam uma identidade, uma espécie de ligação com o mundo espiritual e, portanto, "uma marca indelével que baliza o ser" (*Ibidem*) obrigando à sua preservação e cuidado.

Para além da presença mitológica, a narrativa de Agualusa possui um forte apelo identitário desde a sua linguagem ao bojo narrativo envolvendo um certo "processo de agenciamentos comunitários que tem um solo histórico e relações de poder simbólico" (ABDALA JUNIOR, 2012, p.35), mas que trazem em sua constituição artístico-literária a profundidade discursiva necessária para se afastar do que Abdala Junior (*Ibidem*) chama de "produções miméticas".

A própria imagem do Filho do vento se transformando ao longo do enredo nos faz perceber o tema identidade sendo discutido por vezes de forma sutil, e em outros momentos, com maior ênfase a conceber o

SUMÁRIO

ser (ou o povo) como elemento em transformação e/ou adaptação da própria identidade, além de propor a narrativa constituindo-se a partir de si mesma, enquanto universo próprio de significação discursiva.

EFEITOS E SENTIDOS PRODUZIDOS PELA NARRATIVA "*O FILHO DO VENTO*"

A começar pelo título, a obra produz o efeito de expectativa no leitor: "por que o filho e não o próprio vento?". Eis uma das inquietações suscitadas pela leitura e que é respondida ao longo do enredo, além da percepção da temática relacionada ao público mirim. A extensão curta da obra é outro aspecto a convidar o leitor juvenil.

Há outro fato que merece destaque na obra: seu caráter ilustrativo. Produzida por António Ole, artista plástico angolano, a ilustração é feita em guache, mas possui a qualidade da arte plástica internacional de Ole. Suas ilustrações deixam a incógnita para o leitor sobre o que realmente se trata as imagens. Estas, ora são claras, ora abstratas, parecem diluídas em fogo e sonho, associando novamente ao poder mitológico das narrativas angolanas.

Pertencente à coleção "Mama África", "*O Filho do Vento*" esbanja o contraste das cores amarelo e vermelho e no seu encontro constrói uma nova cor: o laranja. Essas cores são presentes na cultura africana e remetem à força, vivacidade e se destacam entre as outras por serem chamativas e representarem também a alegria, a energia de um povo que vive em constante contato com o sol escaldante e suas agruras. Importante lembrar ainda que tais cores são associativas às savanas da África, ambiente comum aos *khoi-sans*.

Vale ressaltar que "*O Filho do Vento*"é um livro que não tem paginação, logo não há como localizar trechos da obra em determinada

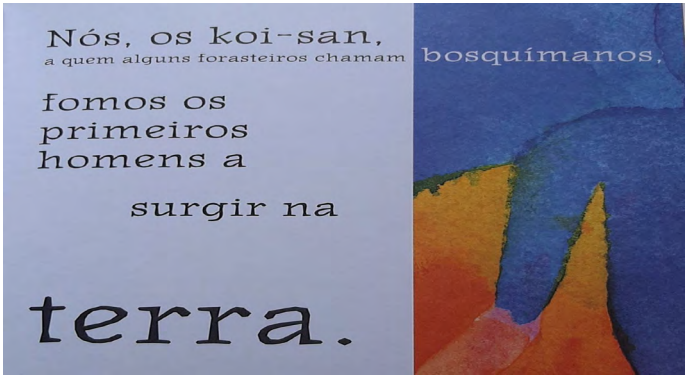
SUMÁRIO

página, o que a diferencia de outras, enfatizando (ainda mais) a tradição oral tão presente em Angola e na narrativa agualuseana. Assim, a escolha do gênero conto por Agualusa não nos parece aleatória, pois segundo Nádia Batella Gotlib (2006, p.18) o conto pode ser

> transmitido, oralmente ou por escrito, através dos séculos. Porque pode ser recontado com "as próprias palavras", sem que o seu "fundo" desapareça. Pelo contrário, qualquer um que conte o conto, manterá a sua forma, que é a do conto e não a sua, que é uma "forma simples". Daí o conto ter como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar.

O conhecimento popular e a tradição oral, característicos do universo fabular folclórico angolano, apresentam-se logo no início do conto, na seguinte narrativa: "Nós, os Koi-San, a quem alguns forasteiros chamam bosquímanos, fomos os primeiros homens a surgir na terra" (AGUALUSA, 2006). As palavras citadas estão dispostas na página como se formassem uma espécie de poema concreto. As letras garrafais parecem destacar e requerer o reconhecimento da origem humana na terra.

Figura 1 - *Screenshot* da página 5 da obra "*O filho do vento*".



SUMÁRIO

Ao observarmos a imagem acima temos a impressão de que as palavras foram dispostas na folha como forma de poema concreto e como tal, não podem (ou não devem) ser retirados da disposição em que se encontram.

Outra característica a se observar na imagem acima é separação da palavra "bosquímano". Com fundo azul no recorte da imagem original de um homem disforme, a palavra é ressaltada para destacar que a identidade referida foi imposta e não escolhida pelo povo *Khoi--san*, do sul da África. Deixa evidente que

> [...] *as identidades são construídas dentro e não fora do discurso* que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, *no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas* (HALL, 2005, p. 109, grifos nosso).

Ao lermos a afirmação do autor, percebemos que as identidades vão muito além de conceitos, perpassam linguagem e adentram as escolhas. A palavra "bosquímano" aparece separada das demais para identificar a nomenclatura imposta pelo europeu e, portanto, não aceita pelo povo *Khoi-san*. A figura 1 deste texto permite ainda a inferência de que pela voz do narrador, o povo *Khoi-San* busca se desvencilhar da identidade imposta pelo europeu colonizador e busca ressaltar/presentificar a identidade que foi produzida antes da colonização ou que sejam "rizomas" como defende Glissant, mas construídas pelo próprio povo *Khoi-San*.

Assim a decolonialidade da obra já aparece pelo detrimento da palavra "bosquímano". Isto porque

> O termo *Bushman* (Bosquímano), enquanto primeira nomenclatura utilizada, foi atribuído pelo colonizador holandês munido de uma perspectiva enviesada pelas relações coloniais de poder e preconceito dominantes à época, utilizando-a para designar sem diferenciações aborígenes sul-africanos e australianos. (CALDERON; SILVARES, 2020, p. 58-59)

SUMÁRIO

O termo "bosquímano" perpassa a imposição, o subjugo e a classificação eurocêntrica do colonizador sobre os povos *Khoi* e *San*. Estes ainda que em número reduzido atualmente em diversas regiões da África, na narrativa, ao exigirem para si uma identidade, a partir do próprio discurso demonstram que "A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial" (FANON, 2008, p.30).

Na narrativa agualuseana, a parte em branco não deixa dúvidas sobre a parte que o narrador quer/pretende destacar. As letras garrafais na palavra "terra" reforçam a principal necessidade e luta dos "*Khoi-san*": o espaço para viverem da caça e da pesca. E, ao mesmo tempo, outro aspecto identitário: a luta para conseguirem viver de forma nômade, como podemos notar no excerto abaixo:

> A Comissão Africana gostaria de recordar que, depois de terem sido retirados à força da Reserva "Central Kalahari Game" em 20002 (sic), os Bosquímanos conquistaram uma vitória histórica a 13 de Dezembro de 2006, quando o Supremo Tribunal de Justiça de Botsuana decidiu que a sua expulsão pelo governo foi "ilegal e inconstitucional". O Tribunal declarou também que eles têm o direito de viver no interior da reserva, na sua terra ancestral dento (sic) da Reserva "Central Kalahari Game". [...]
>
> A decisão foi, porém, seriamente prejudicada pela negação aos Bosquímanos Kalahari do direito à água [...] O Supremo Tribunal de Justiça decidiu que os Bosquímanos não tinham o direito de usar um poço já estabelecido na sua terra tradicional na Resrva (sic) "Kalahari" ou de escavar um novo. (ÁFRICA, Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, Acesso em 2021)

Ao lermos o texto presente no site da Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, percebemos que a luta do povo *Khoi-San* está além do mito ou da colonização, perpassa pela sobrevivência. Isto posto, percebemos que "a literatura não é produzida em suspensão, não se trata de algo em suspensão no ar. Ela provém de um lugar, há um lugar incontornável de emissão da obra literária" (GLISSANT, 2005, p. 42). A primeira página da narrativa de Agualusa, "*O filho do vento*" (a

SUMÁRIO

figura 1 deste texto), externa o embate vivenciado pelo povo Khoi-San que, apesar do assédio cultural eurocêntrico, luta para manter sua cultura oral, bem como a sobrevivência nômade.

A VALORIZAÇÃO CULTURAL NA NARRATIVA DE AGUALUSA

Como dito anteriormente, a obra *O filho do vento*, de José Eduardo Agualusa, inicia-se com o narrador apresentando-se como "*Koi-san*, a quem alguns forasteiros chamam bosquímanos". Esse narrador é quem conta a história desse povo, no qual encontra-se o Filho do vento. Mas antes de apresentar este personagem, o narrador destaca que os *Koi-san* foram os primeiros homens a surgir na terra e que neste tempo os animais eram humanos, inclusive o filho do vento também era humano.

Portanto, o conto nos apresenta uma versão de como a vida iniciou-se, de como tudo surgiu, sob o ponto de vista dos *Khoi-Sans* que buscam resgatar ou perpetuar uma cultura cada dia mais ameaçada: a oralidade. Dessa maneira, o leitor é convidado a perceber que a obra se destaca por mitologia e que há uma outra história antes daquela que o narrador passa a expor e que faz parte da cultura oral africana, mas também se constitui como marco identitário e que "a essa cultura popular, ágrafa, deveu-se [...] a sobrevivência de sentimento da terra" (ARROYO, 1968, p. 71).

Os animais relatados pelo contador são símbolos típicos de África, assim como o local onde viviam, caracterizado como deserto, sendo, portanto, figuras representantes daquele lugar e daquela cultura. Estes animais, como já foi destacado, eram os primeiros homens que surgiram e que só posteriormente transformaram-se em animais. O mesmo aconteceu com o filho do vento, que no início do conto é apresentado como um menino e que no decorrer da narrativa, transforma-se em pássaro.

SUMÁRIO

A valorização cultural fica evidente na narrativa quando acontece a personificação dos animais e, assim, o enredo busca resgatar a fauna africana: “os chacais eram humanos, e os leões, os elefantes, as gazelas, todos os animais que hoje habitam o deserto” (AGUALUSA, 2006). O maravilhoso, portanto, desperta o imaginário do leitor e propõe-lhe a constituição da própria identidade (do leitor), visto que uma personagem de um conto pode fortalecer a identidade da criança, pois esta poderá experimentar outras maneiras de ser e de pensar, o que resulta no melhor entendimento sobre o meio em que vive, mas também sobre si. Por meio de associações e abstrações das metáforas presentes em Agualusa, o leitor mirim tem a oportunidade de avaliar a si.

A valorização da identidade também ocorre nos seguintes momentos: a presença de um contador de histórias (narrador onisciente) se apresentando como um bosquímano, “um dos primeiros homens a surgir na terra” (AGUALUSA, 2006), o que enfatiza a origem do povo africano; o momento em que o filho do vento ainda era um menino e gostava de jogar bola, “uma bola feita a partir de um fruto que há na nossa terra” (AGUALUSA, 2006). Mais adiante, há novamente um trecho no livro enfatizando isso: “Nessa mesma tarde, enquanto jogavam com a bola feita de um fruto que apenas existe nesta nossa terra” (AGUALUSA, 2006). Aqui, o narrador dá mais detalhes dizendo que não é um fruto comum, mas um fruto que só existe naquela região.

Neste sentido, podemos perceber que apesar da obra destacar uma característica que diferencia um povo, um lugar e buscar resgatar-lhe a alteridade por meio de uma noção de identidade enquanto nação, discute também

> um momento da vida das humanidades em que o ser humano começa a aceitar a ideia de que ele mesmo está em perpétuo processo. Ele não é ser, mas sendo*, e como todo sendo muda. Penso que esta é uma das grandes permutações intelectuais, espirituais e mentais de nossa época que dá medo a todos nós. Todos temos medo desta ideia: um dia vamos admitir que não

SUMÁRIO

> somos uma identidade absoluta, mas sim um sendo mutável (GLISSANT, 2005, p. 33).

Pela fala de Glissant, percebemos que há um momento de maturação completa, que se faz quando aceitamos que não existe a permanência no sujeito, que "estabilidade e constância", referente ao que somos e pensamos é apenas mais uma forma de se negar à identidade e a transformação. A narrativa de Agualusa nos remete ainda à ideia de que a aceitação da mudança constante causa na humanidade a perturbação necessária para que o sujeito leitor juvenil se perceba não com uma "identidade absoluta", mas sim sujeito "sendo mutável". Oportuniza também a percepção de que as comunidades sociais, embora cada dia mais globalizadas e globalizantes, possuem o direito de lutar pelo que querem preservar enquanto identidade e a não-aceitação do discurso colonizador deve (ou deveria) ser considerado algo normal e um direito humano e social.

A SIMBOLOGIA DO AR COMO REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTO AGUALUSEANO

Em se tratando de leitura infantil, a simbologia dos arquétipos na obra agrega não só conhecimento à narrativa, mas principalmente, desperta ou aguça, a capacidade de criação do adolescente. Este, promove a acepção do texto pautado na simbologia textual porque, ao ler, o leitor juvenil "não se confina à reprodução das experiências ou de impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações" (VIGOTSKY, 2012, p.23-24) pautadas seja na ilustração ou no próprio enredo e constituição identitária imagética da narrativa.

SUMÁRIO

Não há como atribuirmos um entendimento ou uma criação/fantasia apenas como algo inato, congênito à criança ou jovem. Fantasiar é algo que se constrói a partir das experiências adquiridas primeiramente a partir da realidade concreta em segundo momento associando o real à fantasia. É construir-se a partir do "já" conhecido, e, em uma narrativa, o leitor juvenil se apercebe disso por meio da simbologia existente nela. Tal aspecto está presente em "*O filho do vento*".

O ar é recorrente na narrativa agualuseana. Em se tratando de forma física e formulação de imagens,

> [...] o ar é uma matéria pobre. Em compensação, porém, com o ar teremos uma grande vantagem, referente à imaginação dinâmica. Efetivamente, com o ar o movimento supera a substância. Não há substância senão quando há movimento". (BACHELARD, 2001, p. 165).

Isto significa que a imagem é disforme e fornece ao leitor um campo maior de criação. O próprio nome do protagonista lembra o som que o vento faz. "E disse –lhe no ouvido, num sopro tímido: — *Kuan – Kuan Gau - Gaubu – ti*" (AGUALUSA, 2006). O ar aparece na obra agualuseana como forma de sopro, vento e domínio da habilidade de voar, situações que não dependem de poder aquisitivo, mas apenas de decisão. Eis que a obra de Agualusa deixa o vazio, a oportunidade para o leitor mirim perceber que pode realizar qualquer objetivo dependendo (apenas) da própria decisão e perseverança.

A narrativa propõe subjetivações para o vento, conforme o sentimento pretendido: "O redemoinho **cresceu, engrossou, um vento áspero e raso começou a soprar**, não dando tempo às pessoas para se protegerem" (AGUALUSA, 2006, grifo nosso). Assim, o narrador vai produzindo um crescente sobre os acontecimentos e produzindo no leitor uma reação de espanto e agonia com as imagens produzidas pela ideia do acidente. Vai possibilitando ao leitor criar e ampliar seu horizonte de expectativa. Assim, a narrativa de Agualusa

SUMÁRIO

> *se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social*. (JAUSS, 1994, p. 50, itálicos do autor)

Outro aspecto sobre o arquétipo do ar, representado pelo vento, é que ora ele aparece humanizado, ora animalizado. "Instantes depois não havia uma única cabana de pé sobre a imensa planície. Por isso quando venta dessa maneira nós dizemos que o vento está tombado. Quando o vento está de pé não sopra assim" (AGUALUSA, 2006).

Além de provocar o sentido da audição, o narrador utiliza-se das imagens do vento para produzir o sentimento de inquietação no leitor e prepará-lo para o clímax da narrativa. O vento é representado como os conflitos e desafios enfrentados na vida; como se a narrativa o sugerisse para além do elemento. Como se a narrativa quisesse propor que o próprio povo *Khoi-San* pudesse ser esse vento que ora constrói, ora destrói, conforme os desafios que enfrenta.

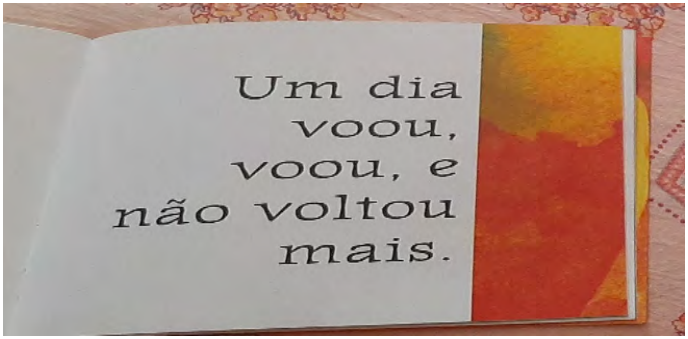
O fato de o protagonista adquirir mais penas com a não aceitação de si é também bastante sugestivo. Pode ser entendido como uma maneira de se proteger ainda mais de fatores externos, mas também sugerir ao leitor que não se aceitar apenas acarreta maiores sofrimentos, "mais penas". Propõe ao leitor juvenil, enquanto ser, mas também enquanto nação, que ele se perceba "sendo mutável", como bem define Glissant (2005, p. 33).

Ao longo da narrativa, de forma poética, o vento é ainda referenciado como um ser em fuga. O vento metaforiza, portanto, a diáspora presente em vários povos da África. Discute o fato de que a situação de "pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte, podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento - a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor" (HALL, 2003, p.28).

SUMÁRIO

Sabendo que o significado de diáspora consiste no deslocamento de pessoas, forçadas ou não, para outros lugares, cabe aqui darmos destaque à história da diáspora africana, constituída como uma migração forçada dos africanos a outros países, por meio de navios negreiros, o que envolveu a promoção de guerras, destruição de sociedades e redefinição de identidades. Este conceito pode ser percebido na obra "*O filho do vento*", pois houve a saída de *Kuan--Kuan* do povoado, assim que ocorreu sua transformação e isso impactou sua identidade.

Figura 2 - *Screenshot* da página 17 da obra "O filho do vento".



Apesar de não ficar claro na narrativa se foi forçado a sair, o fato é que não tinha como permanecer mais naquele local, devido a situação que este se encontrava. O fenômeno da diáspora acontece em situações parecidas hoje em dia, em que alguém se vê forçado a partir em busca de melhores condições de vida. A história da África é marcada por uma diáspora forçada, dolorosa, de grandes impactos, principalmente em sua identidade.

A figura 2 no suscita essa diáspora vivenciada pelo povo angolano. A metáfora do voo nos provoca o questionamento "para onde?". Como dissemos anteriormente, *Kuan-Kuan* é a representação de um povo: os *Khoi-San*, que podem ser considerados nômades, por metá-

SUMÁRIO

fora, "soltos ao vento". Os *Khoi-Sans* são os filhos da África e do vento que vivenciam/vivenciaram a diáspora, por diferentes prismas e que raramente conseguem ou podem voltar aos seu lugar de origem. E é esse contexto diaspórico que molda a cultura de um povo. Logo, a obra de Agualusa expõe que

> A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma "arqueologia". A cultura é uma produção. [...]. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos de nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL,2003, p.44).

"*O filho do vento*", por meio da simbologia eólica, discute os sabores e dissabores vivenciados pelo povo *Khoi-San,* mas também concretiza percalços humanos. Refere-se ao conflito e rejeição das transformações vivenciadas pelo próprio leitor juvenil. Este se percebe e se identifica com a obra por meio da não aceitação de si vivenciada pelo protagonista. No conto analisado, o papel do vento é discutido entre o próprio *Kuan-Kuan* e a mulher responsável por criar as estrelas no céu.

> É verdade que quando o vento cai pode ser muito perigoso. Mas o vento também faz coisas boas. O vento ajuda-nos a caçar. Os caçadores conseguem aproximar-se das gazelas, caminhando contra o vento, porque assim elas não sentem o seu cheiro, e não fogem. Além disso, o vento espalha as sementes das árvores, e alivia o calor... (AGUALUSA, 2006).

A fala da personagem expõe muito mais que um fato acerca do vento. Externa atitudes e situações vivenciadas pelo ser humano. De acordo com Chevalier; Gheerbrant (2001, p.936):

> Os ventos também são instrumentos da força divina; dão vida, castigam, ensinam; são sinais e, como os anjos, portadores de mensagens. São manifestação de um divino, que deseja comunicar as suas emoções, desde a mais terna doçura até a mais tempestuosa cólera.

SUMÁRIO

Associando o conceito acima à obra percebemos que a simbologia do vento ganha uma conotação de linguagem. O vento pode ser entendido como a própria linguagem metaforizada. Verbaliza e traz para a realidade o que está em cada pessoa. Propõe também que toda mensagem tem um sujeito encarregado por ela, ou seja, alguém responsável por levá-la e trazê-la das diversas formas e dos diversos lugares. Neste sentido, o vento tem o objetivo de esclarecer, aconselhar e/ou mostrar que os sentimentos permeiam e transitam entre as diferentes culturas e identidades.

CONCLUSÃO

Como procuramos explanar nessas poucas reflexões, a obra *O Filho do Vento*, de José Eduardo Agualusa, é constituída em seu bojo narrativo com uma íntima relação entre o protagonista *Kuan- Kuan* e o povo identificado pelo europeu como "bosquímano". Assim, já nas primeiras linhas da narrativa, o leitor é direcionado a perceber que a obra faz parte de um discurso decolonial do Povo *khoi-San* (bosquímano) que luta para resgatar a própria alteridade identitária e perpetuar sua cultura oral ameaçada pelas invasões que sofre/sofreu bem como a globalização e a cultura eurocêntrica.

A obra de Agualusa ainda se utiliza de um universo mítico, arquetípico e metafórico para discutir a temática da identidade em proporções individuais e sociais no nível da ressignificação e atualização das manifestações identitárias presentificadas na imagem do protagonista se transformando ao longo do enredo.

A literatura juvenil, em África, promove, por meio desta obra, a reflexão acerca da história, cultura e identidade angolanas, de modo a fortalecê-las por meio da valorização de elementos culturais e da

SUMÁRIO

história oral, as quais ocorrem com a presença de um contador de histórias (narrador onisciente) se apresentando como um bosquímano, “um dos primeiros homens a surgir na terra”, o que enfatiza a origem do povo africano.

Da mesma forma, a valorização cultural é evidenciada na narrativa quando acontece a personificação dos animais e, assim, o enredo busca resgatar a fauna africana, citando animais típicos da região. Assim, propõe o tema identidade oscilando entre a sutileza e a ênfase metalinguística para expressar/presentificar a cultura Khoi-San perpassada entre as gerações de forma oral e que carrega uma essência mitológica e literária de um povo e de uma identidade em construção.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. Fronteiras **(múltiplas), identidades (plurais), comunitarismos (culturais) – travessias**. Olho d´água, São José do Rio Preto, 4(2): 1-115, Jul. – Dez./2012.

ÁFRICA. Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. **Comunicado de imprensa sobre a situação que os Bosquímanos da Reserva de Caça do Kalahari Central enfrentam em Botsuana.** Disponível em: https://www.achpr.org/ Acesso em: 22 abril. 2021.

AGUALUSA, José Eduardo. **O filho do vento**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes.** São Paulo: Melhoramentos, 1968. (2. ed., 1988; 3. ed., Ed. Unesp, 2011).

AUGUSTONI, Prisca; VIANA, Anderson Luiz. **A identidade do sujeito na fronteira do pós-colonialismo em Angola.** Revista IPOTESI, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 189 - 205, jul./dez. 2010.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento.** [L’air et les songes, tradução de Antonio de Pádua Danesi] 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SUMÁRIO

BENGUI, Manuel Paulo; KIALANDA, Kialunda Sozinho; TIMBANE, Alexandre António; TUMUA, Sozinho Kilola. **O Kikongo e a Cultura do Povo Bakongo: A Cultulínguística nos Nomes Próprios.** Revista Versalete. Curitiba, Vol.7, nº 12, jan.-jun. 2019.

BRASIL. **Lei Federal N° 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: julho de 2021.

CALDERON, Elizabete Carolina Tenorio; SILVARES, Lavinia. **Terminologias de Denominação do Chamado Povo Bushman**: Cultura Oral e Tradição na África do Sul. Revista do GEL, v. 17, n. 3, p. 46-63, 2020.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 16.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2001.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. 176 p. (Coleção Cultura, v. 1).

GOTLIB, Nádia Battela. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo Ática, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira – Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **Pensando a Diáspora** (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** *In*: Tomaz Tadeu da Silva. Identidade e diferença. 4.a, Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 36).

SUMÁRIO

TODOROV, Tzvetan . **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. Trad. João Pedro Fróis. Portugal: Dinalivro, 1. ed. Outubro de 2012.

ZENGO, Antônio Zageu; SABONETE, Fernando Wilson. **Angola: diversidade étnica, políticas públicas e o desafio da unidade nacional**. O público e o privado - Nº 16 - Julho/Dezembro – 2010.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Lins Precioso

Pós-Doutorado em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB) em 2018, com a pesquisa intitulada: "Poesia e Pintura do Mato Grosso contemporâneo: representações do índio e do negro na arte de Pedro Casaldáliga e Cerezo Barredo". Doutora pela Unesp - Ibilce - Campus de São José do Rio Preto-SP, na área de Teoria da Literatura e Mestre pela mesma instituição. Atua na Teoria da Literatura com ênfase na Literatura Comparada. Tem experiência no campo de Letras, desenvolvendo pesquisas principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, literatura italiana, literatura comparada, mitologia, tradição, reinvenção, pós-modernismo, análise semiótica e literatura infantil e juvenil. Professora e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS e do Programa de Pós- Graduação em Letras - PPGLETRAS da UNEMAT-Campus de Sinop. Participante do Grupo de Pesquisa: Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas, cadastrado no CNPq

Alexandre M. Botton

Possui graduação em filosofia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (2005) e doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2014). Atualmente é professor de Filosofia na Universidade do Estado de Mato Grosso e no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPGEL/Unemat). Tem experiência e interesse em pesquisa e extensão nas áreas de filosofia e literatura, especialmente em temas concernentes à narrativa, memória, sociedade e ensino.

Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa

Pós-Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014), Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2008), Mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000), Especialização em Metodologia do Ensino em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998), Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982). Professora de 1º Grau da Fundação Nacional do Índio (1982-1987), Pesquisadora da Fundação Nacional do Índio (1988-2015), Professora do Univag Centro Universitário (2000-2021).

SUMÁRIO

Membro efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (2003-). Membro do Clube Filatélico, Numismático e Afins de Cuiabá (2011-). Principais linhas de atuação em Pesquisa, Ensino e Extensão: Ensino de História. História Indígena. Antropologia. Etnologia Brasileira. Metodologia do Trabalho Científico

Clarissa M. D´Angelo Figoli

Possui Mestrado em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa Câmpus Bagé/RS.

Diógenes Buenos Aires de Carvalho

Graduado em Letras/Português (UESPI), Especialista em Leitura e Produção de Textos (PUCMinas), Mestre e Doutor em Letras (PUCRS/CAPES). Realizou estágio de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), atuando na Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL/UFPI). Coordenador do Grupo de Pesquisa LLER - Literatura, Leitura e ensino (CNPq/UESPI). Editor-chefe do periódico eletrônico Letras em Revista (UESPI/https://ojs.uespi.br/index.php/ler), Integrante do GT Leitura e Literatura infantil e juvenil da ANPOLL (Coordenador 2016-2020) e integrante da RELER Rede de Estudos Avançados em Leitura (Cátedra UNESCO de Leitura/iiLer ? Instituto Interdisciplinar de Leitura - PUC Rio) e do Grupo de Pesquisa A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas (UERJ). Autor dos livros As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais (Edufpi), que recebeu o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ, e A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoé no Brasil (Edufpi/CRV). Organizou em parceria os livros Ensino de Literatura no contexto contemporâneo (Mercado de Letras), Literatura Infantil e Juvenil: olhares contemporâneos (Mercado de Letras), Quando se lê a literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê? (Bonecker), Linguagens, cultura e ensino (Paco Editorial), Estudos de Gênero e a Literatura para Crianças e Jovens: um diálogo pertinente (EDUCS), Literatura, contemporaneidade e ensino (Max Limonad), Literatura, sujeitos de gênero e outros discursos (Edufpi). Membro do corpo editorial de diversos periódicos nacionais. Coordenou o curso de graduação em Letras/Português, o Mestrado Acadêmico em Letras e foi Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação. Desenvolveu atividades de docência nos ensinos fundamental e médio em escolas públicas/privadas e na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no campus de Caxias - MA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: Estética da Recepção, Literatura infantil e ju-

SUMÁRIO

venil, Adaptação literária, Formação do leitor, Ensino de literatura, Letramentos literário e digital. ORCID https://orcid.org/0000-0002-1593-4952

Divanize Carbonieri

É professora-associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, lecionando na área de literaturas de língua inglesa. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da mesma universidade. Concluiu o mestrado e o doutorado no Programa de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo. Graduou-se em letras, língua inglesa e portuguesa e respectivas literaturas, e artes plásticas. Coordena o grupo de pesquisa LAALID - Literaturas Africanas e Afrodescendentes de Língua Inglesa na Diáspora. Suas áreas de interesse são as narrativas da pós-colonialidade e da decolonialidade de língua inglesa e portuguesa. É autora de A Compensação da Imobilidade em Nuruddin Farah (2013) e uma das organizadoras de Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas (2016), Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação. Homenagem a João W. Nery (2017) e Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola (2017). Também é poeta e escritora, autora dos livros de poesia Entraves (2017), obra ganhadora do Prêmio Mato Grosso de Literatura na categoria poesia, Grande depósito de bugigangas (2018), selecionado pelo Edital de Fomento à Cultura da Prefeitura de Cuiabá, A ossatura do rinoceronte (2020) e Furagem (2020), além das coletâneas de contos Passagem estreita (2019), finalista do 62o Prêmio Jabuti (categoria Contos) e do 4o Prêmio Guarulhos, e Nojo (2020).

Dheiky do Rêgo Monteiro Rocha

Mestre em Letras, área de concentração Literatura, Memória e Cultura, Especialista em Literatura Brasileira e Licenciado em Letras Português, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professor provisório no curso Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Centro de Estudos Superiores de Timon – CESTI. Membro do grupo de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Literatura e Linguagem – LITERLI, da UEMA, na linha de pesquisa Literatura e Sociedade, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Entre suas publicações acadêmicas, destaca-se a obra Livro Infantil: arte, mercado e ensino (Paco Editorial, 2021), em coautoria com Maria do Socorro Rios Magalhães (orgs.). E-mail: dheiky@yahoo.com.br

SUMÁRIO

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Câmpus de Assis, Estado de São Paulo, com linha de pesquisa em Literatura e Vida Social, na área de Literaturas de Língua Portuguesa. Possui experiência nas áreas de Literatura, Leitura e Ensino, com ênfase em Formação do Leitor. Temas de pesquisa mais recorrentes: leitura, literatura infantil e juvenil, e formação de leitores. Professora assistente doutora na graduação e pós-graduação da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras ? FCL da UNESP, Câmpus de Assis-SP. Membro dos Grupos de Pesquisa: Leitura e Literatura na Escola (UNESP - Assis - SP); Literatura Infantil e Juvenil: análise literária e formação do leitor (UTFPR - Curitiba - PR); RELER - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC - Rio); Ensino e Linguagem (UFRN); e EnLIJ - Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas (UERJ-Rio). E Membro do Grupo de Trabalho ?Leitura e Literatura Infantil e Juvenil?, junto a ANPOLL, atuando como Vice-Coordenadora.
Contato: eliane.galvao@unesp.br

Euriene Figueiredo Ribeiro

Graduada em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa e Especialista em Linguagens e Ensino: Língua e Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia.
Contato: eurienee@gmail.com

Emanuelly Mariana Trindade Guimarães

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA e pós-graduada em Libras e Educação de Surdos pela Faculdade Interamericana de Porto Velho- UNIRON. Bacharel em Turismo pela Universidade do Estado do Amazonas. Graduanda em Direito pela UNEMAT. Professora da E. E. Dona Rosa Frigger Piovezan em Comodoro-MT, Brasil. Lattes http://lattes.cnpq.br/3715565964843323.
Email: emanuelly.mtg@gmail.com.

Epaminondas de Matos Magalhães

Doutor em Letras: Teoria Literária – PUCRS, Mestre em Estudos de Linguagem - UNEMAT; Docente IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, PPGEN – IFMT, PPGEL – UNEMAT. E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br.

SUMÁRIO

Fabiano Tadeu Grazioli

Cursou Doutorado em Letras (Área de concentração Letras, Leitura e Produção Discursiva, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor), Mestrado em Letras (Área de concentração Estudos Literários, Linha de Pesquisa Leitura e Formação do Leitor), no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim e Licenciatura Plena em Letras - Português/Espanhol e respectivas literaturas na mesma universidade. Atualmente é professor da URI, Campus de Erechim e realiza a co-curadoria do Festival Internacional Intercâmbio de Linguagens (FIL-RJ) A Experiência da Literatura (2021-2022), premiado no edital da Petrobras Cultural para Crianças, na Seleção de Festivais e Feiras Literárias. Além disso, é editor adjunto da Revista Dramaturgia em foco, do Grupo de Pesquisa Narrativas e Visualidades (CNPq-Univasf), do qual faz parte. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de literatura, atuando principalmente nos temas: literatura infantil e juvenil; leitura literária e formação de leitores; dramaturgia e leitura e dramaturgia para a infância e a juventude, a partir dos quais desenvolve projetos junto à prefeituras e demais instituições por intermédio da Dueto Produções Culturais e Artísticas Ltda., produtora da qual é sócio proprietário. Foi professor da Faculdade Anglicana de Erechim (FAE) desde 2008 até seu fechamento, em 2020. Foi professor substituto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul durante o primeiro semestre de 2021. Criou o segmento de literatura infantil e juvenil da Habilis Press Editora e coordenou-o por cinco anos (2012-2017). Foi contemplado em edital público com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009; contemplado em edital público com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010; contemplado em edital público com a Bolsa FUNARTE/Biblioteca Nacional de Circulação Literária - Edição 2012, a partir dos quais desenvolveu projetos sobre ciberpoesia, leitura dramática e dramaturgia brasileira. Dentre as premiações que recebeu destacam-se: Troféu Vasco Prado, pela participação na 13ª Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo (2009), concedido pela Prefeitura Municipal de Passo Fundo e Universidade de Passo Fundo; Prêmio Cecília Meireles de Melhor Livro Teórico e Selo Altamente Recomendável (edição 2016) para a obra Teatro infantil: história, leitura e propostas (Positivo, 2015), concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e as mesmas distinções na edição 2019 para a obra Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar (Habilis Press, 2018).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Hércules Tolêdo Corrêa

É Doutor em Educação - área Educação e Linguagem (2002) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Letras: Estudos Linguísticos pela UFMG (1996) e Graduado em Letras/Português pela UFMG (1989). Fez estágio científico avançado de Pós-Doutoramento, no primeiro semestre de 2007, na Universidade do Minho, em Braga - Portugal. É professor adjunto do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/ UFOP), área de Letramento, Alfabetização e Novas Tecnologias para a Formação do Professor. Participa dos seguintes grupos de pesquisa, registrados no CNPq: TECHNÉ - Educação e Mediação Tecnológica, do CEAD/ UFOP, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG (como pesquisador) e LDP - PROPERFIL - Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (como pesquisador). Participa dos projetos de extensão Sala Acessível, Carro Biblioteca e UFOP com a Escola, todos da UFOP. Tem experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Letramento(s), Letramento Literário, Letramento Digital, Leitura e Produção de Textos, Língua Portuguesa, Leitura Literária, Metodologia da Pesquisa Científica, Iniciação à Pesquisa Linguística, entre outras disciplinas, em cursos de Letras, Pedagogia, Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Tem experiência de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, de Graduação e Especialização, nas mesmas áreas, e participação em bancas de Mestrado e Doutorado.

Helenice Joviano Roque de Faria

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT-Cáceres/MT. Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais(PUC/Minas). Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio Doce em Língua Portuguesa/Inglesa (1998) e Universidade do Federal de Mato Grosso - Língua Espanhola (2011). Tem como foco de pesquisa as Políticas de Formação Docente em âmbito Inicial e Contínua(Língua Portuguesa), Análise de Discurso, Letramentos e Leituras Semióticas. É membro do Grupo de ?Estudos Críticos e Avançados em Linguagem? - GECAL CNPq/UnB e GEPLIAS - UNEMAT-Sinop/MT.

Luciana Raimunda de Lana Costa

Doutoranda em Estudos Literários pela UNEMAT de Tangará da Serra – MT. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Cáceres-MT. Licenciada em Letras / Português e Inglês pela Univer-

sidade do Estado de Mato Grosso (2003) - Pontes e Lacerda/ MT. Especialista em: Estudos Linguísticos e Literários; Psicopedagogia e Educação Especial; Filosofia e Sociologia pelo Instituto Prominas e em Metodologias Aplicadas às Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade de Selvíria/ MS. Professora efetiva da rede estadual de ensino em Mato Grosso na Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4589897952784153

Liliane Lenz dos Santos

Doutoranda e Mestre em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2015). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Cuiabano de Educação (2006), Educação Especial pelo Centro Universitário Internacional (2012). Graduada em Letras/Espanhol/Literaturas pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2004) e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Varzeagrandense de Ciências Humanas (2001). Tem vários artigos publicados em Revistas e Anais. Autora do livro "Leitura da Literatura Juvenil na Escola: entre o emancipatório e o mercadológico". Avaliadora Ad Hoc da revista RELVA, Revista de Educação do Vale do Arinos e Moinhos. http://lattes.cnpq.br/9619106903148179

Marisa Martins Gama-Khalil

Professora titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em Estudos Literários (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP-Araraquara). Pesquisadora de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), investigadora do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra e líder do Grupo de Pesquisas em Espacialidades Artísticas (GPEA). Líder do Grupo de Trabalho Vertentes do Insólito Ficcional, junto à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

Marcos Aparecido Pereira

Doutorando em Estudos Literários – PPGEL, Mestre em Ensino IFMT, Docente IFMT Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo.
E-mail: marcos.pereira@cas.ifmt.edu.br.

Moacir Lopes de Camargos

Possui graduação em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal de Uberlândia (1995); mestrado em Linguística Aplicada (Língua estrangeira) pela Universidade Estadual de Campinas (2003), doutorado em Linguística também

SUMÁRIO

nesta instituição (2007), Pós-doutorado em Humanidades pela Universidade de Córdoba, Argentina (2008); pós-doutorado em Literatura Francófona pela University of Guelph, Canadá (2017).Tenho experiência docente na área de Letras: francês, espanhol, português e literatura em escolas da rede pública (ensino fundamental e médio) e em cursos de formação de professores. Desde janeiro 2009, atua no ensino superior (na área de Letras - graduação e Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas/Mestrado Profissional da UNIPAMPA; meu trabalho prioriza os seguintes temas: interculturalidade e aprendizagem de língua(s) e literatura. ORCID iD iconhttps://orcid.org/0000-0003-0155-5027

Rosane Maria Cardoso

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com pós-doutoramento na Universidade de Granada/ES. Atualmente, atua como docente na Universidade Federal do Rio Grande/FURG.
E-mail: cardoso.rosanem@gmail.com.

Rosemar Eurico Coenga

Possui graduação em Letras e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutorado em Teoria Literária e Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIC/IFMT). Integrante da Linha de Pesquisa 1: Ensino de Linguagens e seus códigos. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa: Linguagem oral, leitura e escrita na infância (GEPLOLEI – UFMT). Organizou as seguintes coletâneas: Leitura em cena: Literatura Infanto-juvenil, autores e livros (2010); Leitura e Literatura Infantojuvenil: redes de sentido (2010); Leitura e letramento literário: diálogos (2010). Em coautoria com Fabiano Tadeu Grazioli, organizou os livros Literatura Infantojuvenil e leitura: questões, reflexões e experiência (2013); Literatura Infantojuvenil e leitura: novas dimensões e configurações (2014); Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: limiares entre a teoria e a prática (2018); Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar (2018); Literatura para crianças e jovens: questões históricas, perspectivas contemporâneas e leitura (2020). Publicou a obra: Literatura Infantil e juvenil: em tempos de reflexão e isolamento: a muitas mãos, como convém aos solidários (2021) em parceria com Fabiano Tadeu Grazioli e Anna Maria Ribeiro F.M. da Costa. Organizou os E-books: Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: travessias e atravessamentos (2020) com Fabiano Tadeu Grazioli e Literatura Infantil e Juvenil: História, Teoria, Crítica e Mediação de Leitura (2020) com Fabiano Tadeu Grazioli e Deisi Luzia Zanatta. . E-mail: rcoenga@gmail.com

SUMÁRIO

Rosa Maria Cuba Riche

É Doutora em Letras (Teoria da Literatura - UFRJ) e Professora Associada de Português Literatura – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ. Atua no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica PPGEB – Literatura Infantil e Juvenil. Ex-votante da Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: - Núcleo de Estudos em Literatura InfantoJuvenil da UERJ (NELIJ-UERJ) – 2020; EnLIJ - Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas – 2019 – (UERJ) - LEDEN – Linguagem e Educação: Ensino e Ciência, (CAp/UERJ). Também é membro do GT ANPOLL: Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Currículo Lattes: https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=94D2D222FF36F-7411C809444549BE483#. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4919-4243. E-mail: rosacubariche@gmail.com

Sara Reis da Silva

Professora auxiliar na Universidade do Minho (Instituto de Educação). É Doutora em Literatura para a infância pela Universidade do Minho. Desenvolve a sua docência e a sua investigação na área dos estudos literários e, em particular, da literatura de potencial recepção infantojuvenil.

Sheila Dias da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso (2011) e mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014). Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020). Atualmente é professora efetiva da educação básica na Secretaria de Educação e Cultura de Cuiabá e na Rede Estadual de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Africana de Língua Inglesa, Literatura afro-brasileira e Literatura Infantojuvenil de temática africana e/ou afrodescendente.

Tiago Marques Luiz

Possui graduação em Letras Licenciatura/Habilitação Português/Inglês pela Universidade Federal da Grande Dourados (2009), especialização em Tradução de Inglês pela Universidade Gama Filho (2011), Mestrado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013) e Doutorado em

SUMÁRIO

Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (2019). Atualmente cursa a graduação em Tradução no Centro Universitário Leonardo da Vinci, a especialização em Ensino de Inglês e de Literatura Inglesa e Norte-Americana e a especialização em Formação de Tradutores em Língua Inglesa, ambas no Claretiano Centro Universitário. E-mail: markx2006@gmail.com

Thiago Alves Valente

Graduado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, Alemã e Inglesa, e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis), em 2001. Pós-graduação na área de "Literatura e vida social": mestrado em Letras pela UNESP-Assis, em 2004; doutorado em Letras pela UNESP-Assis, em 2009. Atualmente é professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-Cornélio Procópio), desenvolvendo atividades de pesquisa com iniciação científica de graduandos e especialistas e participando do grupo de pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT). Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura Infantil/Juvenil Brasileira, Teoria Literária e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Tereza Ramos de Carvalho

Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília – UnB- Professora Adjunta do Curso de Letras -Português e Literatura de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Endereço para acessar CV: http://lattes.cnpq.br/1092245747241387 contato: tereza.carvalho@ufmt.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

adaptações 16, 21, 52, 53, 64, 69, 70, 120, 121, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 206, 296, 345
alfabetização 17, 41, 45, 46, 48, 116, 340, 360
ambiente escolar 115, 136, 177, 183
assédio 34, 374
assonâncias 72, 74, 75

C

campo editorial 21, 23
cânone 15, 88, 197, 198, 199, 204, 205, 206, 323
censura 34, 35, 176, 243, 252, 261, 264
cômico 14, 61, 62, 63, 65, 68, 72
comunhão 15, 142, 154
comunicação 174, 176, 186, 296, 298
comunidade 14, 18, 102, 118, 127, 129, 131, 135, 136, 139, 153, 190, 226, 227, 254, 284, 303, 309, 326, 329, 330, 331, 333, 363
comunidade escolar 14, 118, 135, 136, 139, 254, 326
conflitos 83, 129, 177, 183, 184, 275, 324, 337, 378
contemporaneidade 13, 20, 25, 67, 205, 216, 315, 348, 368, 386
crianças 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 75, 82, 84, 85, 88, 101, 115, 116, 119, 122, 123, 124, 126, 133, 135, 136, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 153, 171, 173, 177, 181, 182, 184, 189, 191, 192, 193, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 207, 210, 216, 219, 221, 224, 230, 238, 240, 245, 248, 252, 255, 259, 260, 262, 263, 284, 309, 325, 327, 328, 332, 337, 340, 342, 343, 344, 354, 357, 359, 360, 386, 392
criatividade 26, 32, 52, 75, 76, 181, 184, 192, 194, 204, 208, 220, 336
crítica social 61, 66, 75
criticidade 13, 37, 39, 45, 57, 182, 194, 215

D

ditadura 16, 35, 64, 241, 245, 254, 256, 260, 261, 264
diversidades 42, 57, 323

E

editoração 22, 24, 25
editoras 13, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 83, 85, 106, 120, 206, 221, 261, 300, 328, 337, 343
educação básica 15, 144, 155, 241, 393
encantamento 15, 142, 149, 228, 236
enredos 53, 54, 68, 137, 143, 242, 301
ensino domiciliar 48, 49
escolarização 15, 49, 171, 182, 193, 194, 196
escritores 20, 26, 27, 28, 31, 51, 82, 108, 121, 164, 200, 202, 207, 254, 255, 261, 320, 328, 345, 348
estereótipos 17, 62, 116, 119, 321, 322, 325, 326, 342

F

fábulas 69, 119, 145, 326
FNLIJ 28, 51, 70, 88, 164, 224, 238, 298, 386, 389
formação da criança 13, 38

SUMÁRIO

G

gênero 22, 38, 42, 72, 85, 88, 119, 127, 128, 131, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 164, 168, 173, 175, 176, 183, 191, 198, 202, 204, 225, 242, 284, 297, 300, 307, 310, 315, 322, 371, 386, 387

H

hipérbole 63, 64, 65, 66
homoafetividade 14, 113, 115, 116, 117, 118, 127, 128, 133, 135, 136, 139
homossexual 114, 127, 136, 141, 301
homossexualidade 34, 114, 115, 116, 117, 130, 132, 134, 140, 141, 301, 302
humor 14, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 176, 277, 299

I

identidade 16, 17, 18, 51, 57, 92, 94, 95, 102, 103, 106, 115, 127, 128, 132, 135, 136, 138, 139, 141, 162, 243, 254, 255, 257, 258, 259, 267, 295, 307, 321, 322, 323, 325, 326, 328, 337, 338, 355, 359, 360, 362, 363, 364, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 375, 376, 379, 381, 382, 383
ilustradores 20, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 51, 52, 82, 83, 258, 259
inclusão 183, 313, 315
indígenas 29, 51, 82, 114, 183
infantojuvenil 14, 36, 62, 67, 71, 77, 163, 195, 224, 273, 285, 286, 287, 361, 393
institucionalização 193

L

leitor 14, 15, 16, 18, 22, 24, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 40, 45, 52, 54, 57, 61, 63, 71, 72, 74, 75, 76, 84, 85, 89, 90, 93, 95, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 120, 122, 126, 139, 144, 150, 151, 154, 155, 156, 158, 161, 166, 170, 177, 190, 191, 193, 195, 199, 201, 202, 205, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 257, 258, 275, 281, 299, 300, 301, 303, 313, 321, 332, 337, 338, 340, 344, 349, 358, 359, 363, 366, 368, 369, 370, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 381, 387, 388
leitura 13, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 28, 31, 32, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 61, 74, 76, 88, 98, 101, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 118, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 150, 151, 155, 156, 158, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 198, 199, 202, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 237, 238, 245, 246, 253, 256, 261, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 298, 302, 321, 323, 326, 327, 337, 342, 357, 361, 370, 376, 388, 389, 392
letramento 17, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 57, 58, 156, 186, 190, 195, 340, 360, 387, 392
língua 16, 42, 45, 58, 66, 86, 87, 101, 120, 124, 143, 145, 165, 168, 179, 193, 202, 205, 208, 209, 267, 268, 270, 271, 273, 274, 277, 278, 280, 286, 315, 343, 387, 392
linguagem 41, 42, 47, 61, 65, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 85, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 122, 123, 124, 130, 155, 169, 176, 178, 183, 185, 201, 202, 205, 215, 216, 219, 221, 223, 224, 225, 235, 245, 256, 267, 274, 276, 285, 286, 298, 322, 323, 324, 344, 346, 360, 369, 372, 381

literatura 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 38, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 67, 69, 75, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 105, 108, 109, 111, 112, 116, 117, 121, 122, 127, 139, 140, 143, 144, 148, 149, 153, 155, 156, 163, 164, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 247, 251, 254, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 289, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 316, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 333, 336, 337, 338, 340, 343, 344, 345, 346, 360, 361, 363, 368, 373, 381, 383, 385, 386, 387, 388, 389, 392, 393
livrarias 21, 25, 30, 253

M

machista 128, 131
materialismo 66, 67
MEC 29, 39, 40, 41, 44, 47, 51, 52, 53, 58, 136, 140
mercado editorial 23, 24, 221, 300
metaficção 71, 84, 105, 106, 109
metalinguagem 69, 73, 225, 232, 234, 235

P

palco 87, 91, 103, 174, 184, 198, 203
patriotismo 50, 121, 124
personagens 14, 32, 51, 65, 68, 69, 84, 86, 87, 90, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 102, 103, 105, 109, 110, 117, 119, 123, 124, 128, 138, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 189, 190, 191, 193, 202, 207, 225, 226, 248, 252, 275, 278, 281, 282, 283, 284, 286, 292, 293, 313, 314, 325, 327, 337, 341, 342, 343, 344, 355, 360
PNA 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 56, 57
poesia 32, 61, 64, 67, 69, 70, 225, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 245, 317, 329, 387
preconceito 51, 114, 115, 116, 117, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 139, 152, 201, 294, 320, 343, 344, 372
processo de ensino 174, 176, 194
produção de livros 25, 32, 33
professores 13, 20, 35, 40, 46, 58, 115, 120, 121, 136, 141, 173, 174, 181, 191, 194, 196, 205, 246, 254, 273, 286, 322, 328, 337, 392
psicológica 115, 217

R

racistas 17, 51, 122, 321, 322, 325, 344
reconto 15, 157, 158, 160, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 348, 349, 354, 355, 356, 357, 358
releituras 39, 210, 290, 315, 345
religiosos 49, 91, 116, 175
revolução 38, 214, 232, 238
romance 14, 55, 67, 68, 84, 89, 91, 95, 96, 98, 101, 105, 106, 143, 156, 162, 165, 169, 258, 307, 360

S

sala de aula 14, 15, 56, 117, 118, 135, 139, 155, 157, 158, 166, 171, 172, 173, 181, 183, 187, 188, 194, 195, 228, 246, 268, 273, 275, 287, 333, 334, 337, 340, 341, 359, 387
sensibilização 16, 173, 182, 192, 212, 213, 214, 224, 237, 338
sexo 34, 114, 115, 129, 134, 136, 140, 312

sexualidade 114, 117, 134, 138, 139, 140, 300
solidariedade 130, 154, 180, 184, 189, 225, 248

T

teatro 15, 34, 69, 70, 86, 88, 89, 96, 100, 101, 109, 129, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201, 202, 203, 205, 210, 296, 329
tecnologias digitais 31
texto teatral 101, 180, 183, 191, 194, 195, 203
traduções 69, 120, 159, 201
trama 89, 90, 91, 93, 96, 98, 179, 184, 203, 218, 328
transgressões 184

V

visibilidade 24, 27, 172, 288, 321

www.pimentacultural.com

Leitura e Literatura Infantil e Juvenil:

(con)fluências

pimenta cultural