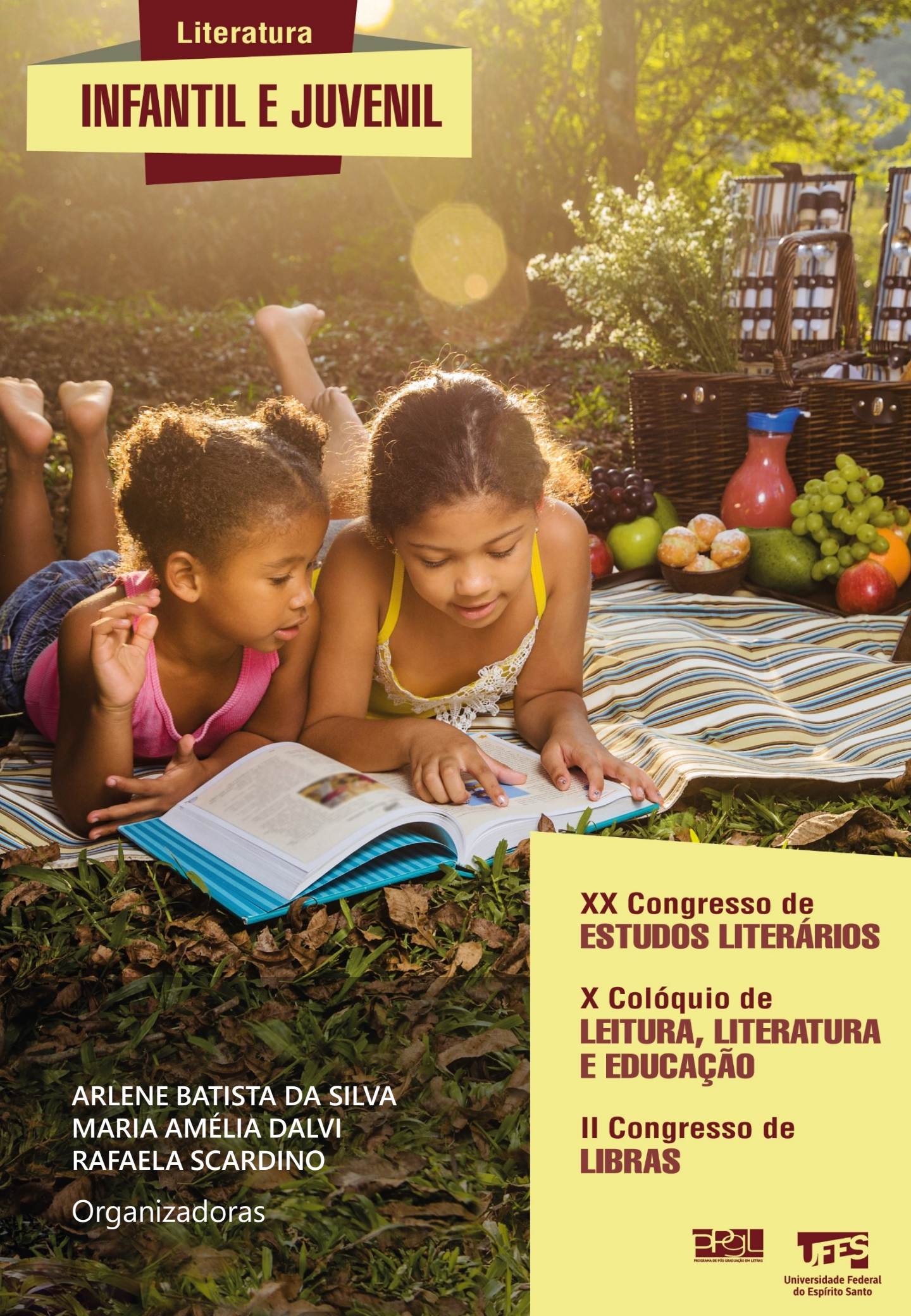


Literatura

# INFANTIL E JUVENIL



ARLENE BATISTA DA SILVA  
MARIA AMÉLIA DALVI  
RAFAELA SCARDINO

Organizadoras

**XX Congresso de  
ESTUDOS LITERÁRIOS**

**X Colóquio de  
LEITURA, LITERATURA  
E EDUCAÇÃO**

**II Congresso de  
LIBRAS**



Universidade Federal  
do Espírito Santo

© Dos autores e autoras, 2020

**Universidade Federal do Espírito Santo**

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação**

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Junior

**Centro de Ciências Humanas e Naturais**

Diretora: Edinete Maria Rosa

**Programa de Pós-Graduação em Letras**

Coordenador: Vitor Cei Santos

**Conselho Editorial**

Ester Abreu Vieira de Oliveira (UFES)

Fabiola Simão Padilha Trefzger (UFES)

Jurema José de Oliveira (UFES)

Leni Ribeiro Leite (UFES)

Luís Eustáquio Soares (UFES)

Luís Fernando Beneduzi (Università Ca' Foscari Venezia)

Maria Mirtis Caser (UFES)

Michele Freire Schiffler (UFES)

Paula Regina Siega (UESC)

Paulo Roberto de Souza Dutra (University of New Mexico)

Raimundo Nonato Barbosa de Carvalho (UFES)

Robson Loureiro (UFES)

Sérgio da Fonseca Amaral (UFES)

Vitor Cei Santos (UFES)

Viviana Mónica Vermes (UFES)

Wilberth Salgueiro (UFES)

**Capa**  
SUPECC

**Editoração**

Ana Luísa de Castro Soares  
Camila Teixeira Gabriel  
Rafaela Scardino

**Revisão de texto**

Os autores

**Catálogo**

Saulo de Jesus Peres – CRB-6 ES-676/O

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade  
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

L766 Literatura infantil e juvenil [recurso eletrônico] / Arlene Batista da Silva,  
Maria Amélia Dalvi, Rafaela Scardino, organizadoras. – Dados  
eletrônicos. – Vitória, ES : UFES, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, 2020.  
147 p. : il.

ISBN: 978-65-88171-00-4

Modo de acesso: <<http://letras.ufes.br/pt-br/periodicos-e-publicacoes>>.

1. Literatura. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Crítica. I. Silva, Arlene  
Batista da, 1978-. II. Dalvi, Maria Amélia, 1983-. III. Scardino, Rafaela, 1984-  
. IV. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação  
em Letras.

CDU: 82

---

ARLENE BATISTA DA SILVA  
MARIA AMÉLIA DALVI  
RAFAELA SCARDINO

Organizadoras

# LITERATURA INFANTIL E JUVENIL



VITÓRIA, 2020



## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>06</b>
<b>Imaginário medieval e representação feminina em <i>Procurando Firme</i>, de Ruth Rocha</b> Ana Cristina Alvarenga de Souza	<b>09</b>
<b>Os desafios da literatura infantil no carnaval de Riosucio (Colômbia)</b> Carolina Fernanda Gartner Restrepo	<b>16</b>
<b>Uma análise das duas edições do livro <i>Meus Dois Pais</i></b> Claber Borges	<b>23</b>
<b>A potência da palavra da infância contada na literatura e na psicanálise</b> Fabiana Monnerat de Melo	<b>31</b>
<b>Tecnologia e sala de aula: uma leitura para vídeo-resenha</b> Fabiani Rodrigues Taylor Costa	<b>38</b>
<b>A escola e a construção identitária da criança negra no black power de Tayó</b> Fabrícia Bittencourt Pazinato Vago	<b>45</b>
<b>Literatura juvenil, mídias e tecnologias: o caso da obra <i>Todos contra Dante</i>, de Luis Dill</b> Greyce Mara Correia Mariana Passos Ramalhete	<b>52</b>
<b>Todo Mundo Futebol Clube: uma análise do livro <i>Menina não entra</i>, de Telma Guimarães</b> Lorena Bezerra Vieira Sandrina Wandel-Rei de Moraes	<b>61</b>

<b>Ilustrações de personagens negras na literatura infantil: uma perspectiva semiótica</b> Mariana Silva Souza Débora Cristina de Araujo	<b>69</b>
<b>Os mais vendidos: literatura juvenil, mercado editorial e a formação do gosto</b> Mariana Passos Ramalhete Samira da Costa Sten	<b>77</b>
<b>Humor em quatro poemas infantis: crítica e(m) formação</b> Maria Amélia Dalvi Monick Pereira de Araújo dos Santos	<b>85</b>
<b>Estratégias de tradução em adaptações literárias: um estudo sobre a obra <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i></b> Ravena Brazil Vinter Rosana Carvalho Dias Valtão	<b>100</b>
<b>Guirigó, o “rapazola retinto” de <i>Grande Sertão: Veredas</i>: quem são esse e outros garotos das obras de João Guimarães Rosa</b> Rízia Lima Oliveira Andressa dos Santos Vieira	<b>109</b>
<b>Ana Maria Machado e a disputa pelo lugar de fala</b> Rógério Rufino de Oliveira	<b>116</b>
<b>Autoteorização literária e suas relações com o ensino: a formação do leitor em <i>Peter Pan</i></b> Taciane Ienk	<b>124</b>
<b>Diversidade étnico-racial e literatura: um panorama dos estudos que abordam a perspectiva da criança</b> Thiara Cruz de Oliveira Débora Cristina de Araujo	<b>132</b>
<b>Informações sobre autores e organizadoras</b>	<b>141</b>

## Apresentação

“Literatura infantil e juvenil” foi o tema escolhido em comum acordo para o XX Congresso de Estudos Literários (do Programa de Pós-Graduação em Letras), o X Colóquio de Leitura Literatura e Educação (do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação) e o II Congresso de Libras (do Bacharelado de Letras-Libras) da Universidade Federal do Espírito Santo. Os três eventos aconteceram de maneira integrada, nos dias 30 e 31 de agosto de 2018, no *campus* universitário de Goiabeiras, em Vitória (ES). Ficaram sob nossa responsabilidade, como professoras integrantes da linha de pesquisa “Literatura: Alteridade e Sociedade”, cuja ementa prevê que se realizem estudos e pesquisas:

[...] das relações entre literatura e sociedade sob o prisma da alteridade, pelo agenciamento de textos e sistemas literários em correlação com discursos e práticas culturais, artísticas, científicas e filosóficas historicamente situadas. Os trabalhos desenvolvidos na linha dedicam-se à produção de e sobre grupos minoritários; às indagações contra-hegemônicas a correntes e tradições em circulação no campo literário; às tensões entre regional, nacional e transnacional; às questões e relações de classe social, de gênero, de etariedade, de geração e étnico-raciais; e, enfim, às múltiplas formas de produção, publicação, circulação, recepção e apropriação da literatura na dinâmica histórico-social.

Os eventos reuniram professores, pesquisadores e demais interessados nas discussões sobre produção, publicação, circulação, recepção, tradução e apropriação da literatura infantil e juvenil (LIJ), a partir de diferentes cortes epistemológicos. O objetivo precípua, portanto, foi dar visibilidade à literatura destinada a crianças e adolescentes e à produção de saber a seu respeito em diferentes esferas e contextos. Essa aposta foi importante no sentido de dar continuidade a um esforço histórico sistematizado no artigo “Vinte anos de literatura infanto-juvenil e ensino de literatura em dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Letras da Ufes” – publicado por Joana D’arc Batista Herkenhoff e Francisco Aurelio Ribeiro, em 2015.

Na Programação dos eventos tivemos conferências e palestras realizadas por Francisco Aurelio Ribeiro (UFES/AESL), Gabriela Rodella de Oliveira (UFSB), Fabiane Verardi

Burlamaque (UPF), Carolina Hessel Silveira e Cláudio Mourão (UFRGS), Flávia Bomfim (UFBA/FilExpandido) e Maria Amélia Dalvi (UFES). Houve, ainda, simpósios temáticos sobre: **LIJ e tradução** (sob responsabilidade de Lucienne Matos e Flávia Machado); **LIJ, mediação e ensino** (sob responsabilidade de Ana Carolina Galvão e Maria Amélia Dalvi); **LIJ, questões étnico-raciais, de classe e gênero** (sob responsabilidade de Camila Dalvi, Débora Cristina Araújo e Rafaela Scardino); **LIJ, políticas e mercado** (sob responsabilidade de Êudma Elisbon e Fabiana Feitosa); **LIJ, edição, editoração, ilustração e revisão** (sob responsabilidade de Nelson Martinelli Filho e Fernanda Scopel Falcão); e, enfim, **LIJ, mídias e tecnologias** (sob responsabilidade de Jorge Verly Barbosa).

Os textos referentes às conferências, palestras e comunicações foram, conforme sua natureza, distribuídos a diferentes veículos de publicação: alguns foram destinados à *Revista Contexto*, outros à *Revista Fernão* e, enfim, a este livro ao qual o leitor ora tem acesso.

A riqueza do livro instiga à leitura: Ana Cristina Alvarenga de Souza abre os trabalhos analisando um clássico de Ruth Rocha, sob uma perspectiva nova, qual seja, a da representação feminina e do imaginário medieval. Ainda com grande atenção aos clássicos, Ravena Brazil Vinter e Rosana Carvalho Dias Valtão dedicam um texto à análise de estratégias de tradução em adaptações literárias sobre a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*; Taciane Ienk discute a formação do leitor a partir de *Peter Pan*; e, enfim, Rízia Lima Oliveira e Andressa dos Santos Viera atentam ao personagem Guirigó de *Grande Sertão: Veredas*.

Em chave interdisciplinar, Carolina Fernanda Garner Restrepo analisa o tradicional carnaval colombiano de Riosucio à luz de questões sobre a literatura infantil; Fabiana Monnerat de Melo discute a potência da palavra da infância na literatura e na psicanálise; levando em conta as contribuições da semiótica, Mariana Silva Souza e Débora Cristina de Araujo analisam ilustrações de personagens negras na LIJ; e, por fim, ousando na problematização de uma noção teórica tensa, Rogério Rufino de Oliveira discute, a partir de Ana Maria Machado, a disputa pelo lugar de fala.

Atentando à complexidade das questões editoriais, Claber Borges mobiliza uma análise comparativa de duas distintas edições do livro *Mens dois país*; avançando nessa senda, Mariana Passos Ramalhete e Samira da Costa Sten desvelam relações entre literatura juvenil, mercado editorial e a forma(ta)ção do gosto, com atenção à lógica de “mais vendidos”.

Com preocupação candente quanto à difícil questão das interfaces entre mídia, tecnologia e formação humana, Fabiani Rodrigues Taylor Costa discute possibilidades pedagógicas de aproximação entre tecnologia, leitura e vídeo-resenhas; enquanto Greyce Mara



Correia e Mariana Passos Ramalhete fazem essa discussão a partir da obra *Todos contra Dante*, de Luis Dill.

Fabírcia Bittencourt Pazinato Vago discute a construção identitária da criança negra, tendo por base uma obra de Kiusam Oliveira; essa abordagem de certa maneira se avizinha do importante panorama de estudos sobre diversidade étnico-racial na literatura sob a perspectiva da criança realizado por Thiara Cruz de Oliveira e Débora Cristina de Araujo.

No que diz respeito às questões de gênero, Lorena Bezerra Vieira e Sandrina Wandel-Rei de Moraes propõem uma análise do livro *Menina não entra*, de Telma Guimarães. É um tema importante que também é abordado por pelo menos um dos quatro poemas analisados no texto de Maria Amélia Dalvi e Monick Pereira Araújo dos Santos – análises feitas com foco na dialética entre riso e siso.

Assim, fechando essa apresentação, nos cumpre, como organizadoras, agradecer à universidade pública, aos participantes do evento, aos autores dos textos aqui coligidos e, enfim, aos leitores pela renovação do interesse na literatura, na infância, no conhecimento elaborado.

Arlene Batista da Silva

Maria Amélia Dalvi

Rafaela Scardino

Vitória, 18 de junho de 2020

## Imaginário medieval e representação feminina em *Procurando Firme*, de Ruth Rocha

Ana Cristina Alvarenga de Souza

De autoria da escritora paulista Ruth Rocha, o livro *Procurando firme* (2009) conta sobre a vida e o cotidiano da princesa Linda Flor, porém de maneira diferente da esperada pelo gênero. Logo de início, o narrador deixa claro que não se trata de uma história convencional: “parece história de fadas, mas não é” (p. 5). A temática de príncipes e princesas gera descontentamento no ouvinte da narrativa, que afirma que “não há quem aguente mais essas histórias” (p. 6), caracterizadas por ele como chatíssimas.

Na sequência, são apresentados os elementos fundamentais do enredo: a família real (rei, rainha, príncipe e princesa), que vive em um castelo, cuja entrada principal é interceptada por um dragão. E enquanto o príncipe era treinado para ser um bom combatente e um dia se aventurar fora do castelo, “como todo príncipe que se preza faz” (p. 8), a princesa ocupava-se do aprendizado de afazeres domésticos, aguardando pela chegada de seu príncipe encantado.

Aos poucos, os pretendentes foram aparecendo, mas a princesa rejeitou a todos, para espanto e desagrado de seus pais. Juntamente com essa recusa, veio também uma transformação em sua postura, pois já não se esforçava para cumprir as expectativas que sua posição social ensejava, chegando ao ponto de cortar os longos cabelos e trocar os vestidos por calças.

À medida que resiste às convenções, ela também as ultrapassa, sobretudo quando começa a receber os treinamentos anteriormente designados a seu irmão, com o intuito de, assim como ele, deixar o castelo e “correr mundo”:

Eu estou muito cansada de ficar neste castelo esperando que um príncipe qualquer venha me salvar. Eu acho muito mais divertido sair correndo mundo como os príncipes fazem. E se eu tiver que casar com alguém, eu encontro por aí, que o mundo é bem grande e deve estar cheio de príncipes para eu escolher (ROCHA, 2009, p. 34).

Consolida-se, portanto, o posicionamento da protagonista como responsável pelas escolhas e pelo futuro que deseja seguir. Sua personalidade marcante, juntamente com o inconformismo acerca das condições às quais é submetida contribuem para sua construção enquanto figura feminina que opta pela autonomia. Nesse sentido, importa considerar a influência dos aspectos referentes ao imaginário medieval nessa construção, haja vista que a configuração hierarquizada do meio que faz parte é responsável por desencadear suas inquietações e angústias.

A atmosfera ao redor da qual se constrói a narrativa é permeada por elementos da cultura popular, inclusive a brasileira, que, não raramente, são mencionados: doces típicos, escritores literários, criaturas folclóricas. Todavia, o principal alicerce da história diz respeito às referências à fantasia e ao pensamento ocidental da Idade Média, sobretudo em relação aos personagens, que configuram tipos sociais da época.

Jacques Le Goff (2011, p. 12) em seus estudos acerca da influência do imaginário na mentalidade, na sensibilidade e na cultura de uma sociedade, caracteriza-o como parte do campo da representação, levado adiante pela fantasia, o que lhe permite construir e alimentar lendas e mitos, uma vez que o “pensamento do Ocidente Medieval realizava-se através de um sistema simbólico”. Assim, as histórias classificadas como “contos de fadas”, que perpassaram diferentes culturas ao longo dos séculos, reproduzindo e transmitindo valores e concepções idealizadas, apresentam grande alcance e popularização no âmbito da literatura infantil. Por consequência, o mundo misto que articula realidade e imaginação, produto do imaginário medieval, também é compartilhado, inclusive em contextos cuja intenção é, em maior ou menor instância, subverter os princípios que lhe impulsionam.

No caso de *Procurando firme*, é possível observar com clareza os elementos típicos de uma obra que se propõe a narrar sobre uma princesa – costumes, comportamentos e expectativas em relação a cada personagem, conforme a função social que ocupam. Nesse contexto, e a partir do conceito de representação, que segundo Roger Chartier, permite articular as “diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social” (2011, p. 20), destacam-se as atribuições conferidas ao príncipe e a princesa e que explicitam as concepções de gênero masculino e feminino do período medieval. “O príncipe tinha aula de berro. Tinha aula de corrida [...] Tinha aula de alpinismo [...] tinha aula de tudo quanto é língua” (ROCHA, 2009, p. 9) e “aprendia a não chorar toda hora, que às vezes chorar é bom, mas chorar demais pode ser uma bruta perda de tempo” (p. 11). “A princesa se ocupava de ocupações principescas, quer dizer, a princesa tomava aulas de canto, de bordado, de tricô, de pintura em cerâmica [...] estudava um pouquinho de piano” (p. 13). Em outras palavras, ele era ativo, bravo e treinado para conquistar; ela, passiva, submissa e preparada para esperar, servir e agradar.

Contudo, a resignação de Linda Flor ante ao futuro pré-definido que lhe aguardava é apenas temporária, pois apesar de inicialmente se enquadrar nos padrões comportamentais modelares, com o decorrer da história, distancia-se cada vez mais deles, partindo de um estado de aceitação para um de confrontação dos valores que sua família representava.

A presença de uma protagonista que se revela decidida, corajosa e obstinada é fundamental para a quebra de expectativa no enredo da história (a autora evidencia tal aspecto desde o princípio) e pelo impacto que reflete na esfera da literatura infantil e, mais especificamente, em seu público-alvo. Ao discutir sobre esse tópico, Nelly Novaes Coelho (2002, p. 16) expõe a possibilidade de a literatura funcionar como agente de formação de uma nova mentalidade, haja vista a aproximação que é capaz de propiciar entre o indivíduo e o meio do qual faz parte, por exemplo, por meio da propagação de valores novos, presentes no mundo contemporâneo, a partir de personagens questionadoras das verdades ou da autoridade como poder absoluto, alcançando uma "consciência da relatividade dos valores e ideais criados pelos homens, em decorrência da descoberta de que a transformação contínua é uma das leis da vida"(p. 24). Logo, Linda Flor se configura como uma menina que enxerga na mudança a oportunidade de ressignificação de sua identidade, até então delimitada por parâmetros aquém a sua vontade.

A assimilação que uma criança é capaz de criar com tais aspectos da narrativa diz respeito ao processo de se identificar e ver aspectos da própria vida a partir da obra, o que, pela perspectiva de Vicent Jouve (2012), liga-se ao interesse que uma obra desperta, o qual pode vir de sua essencialidade: "algumas obras apontam, com efeito, para dimensões fundamentais do ser humano, às quais, por definição, somos sempre sensíveis" (p. 123).

Para além, a obra literária também contribui na assimilação de valores sociais, que, de acordo com Regina Zilberman é passível de estabelecer com o leitor "uma relação dinâmica entre a fantasia presente encontrada no texto e o universo de seu imaginário" [...] que pode consistir na "possibilidade de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão" (2012, p. 114), funcionando como intermediário entre o sujeito e o mundo. Assim, as questões de gênero simbolizadas pela personagem principal ganham dimensões significativas tanto no espaço-tempo da Idade Média, quanto no cenário contemporâneo.

No tocante ao primeiro, vale ressaltar que a "Idade Média cristã colocou a diferença dos sexos no centro de sua reflexão antropológica e tomou a categoria do feminino como instrumento conceitual" [...] na qual houve "desequilíbrio entre os sexos e uma tendência a favor do masculino" (KLAPLISCH-ZUBER, 2017, p. 159), de maneira tal que as ocupações atribuídas a cada um eram bastante delimitadas e estratificadas, correspondendo à esfera

feminina o que se relacionava aos afazeres domésticos e à família, sobretudo à criação dos filhos. Criou-se uma imagem de mulher como ser física e emocionalmente mais frágil, associado à instabilidade e à inferioridade e, por consequência, dependente do homem.

Acerca do segundo, importa considerar que essa visão construída social, religiosa, ideológica e culturalmente perpetuou-se com o passar dos anos, adquirindo novas conotações, todavia mantendo suas bases em valores misóginos e excludentes. Dessa forma, massivas representações estereotipadas das mulheres observadas na literatura canônica, remetem, conforme pontua Lucia Osana Zolin (2010, p. 186) a um "maniqueísmo reducionista que em nada condiz com as múltiplas identidades femininas que povoam nossa realidade". No entanto, não se pode descartar as mudanças conquistadas ao longo do tempo, que refletiram em novas possibilidades para os "papéis femininos naturalizados ao longo da história das mulheres pelas culturas alicerçadas no pensamento patriarcal" (p. 187), baseadas em "diversas formas de representação da realidade, vem edificando significados que apontam para a superação progressiva da lógica binária, para a negação de um centro e de uma identidade masculina e legítima" (p. 190). Nesse cenário, enquadra-se a protagonista da narrativa de Ruth Rocha, como uma proposta de transformação de si mesma e, por conseguinte, do meio em que vive. Embora tenha havido uma aceitação inicial acerca das expectativas que haviam acerca de si, gradativamente, o suposto conformismo vai dando lugar ao desejo de mudança. E ainda que Linda Flor tenha tido que se provar capaz de fazer o que era quase um privilégio masculino, foi isso que contribuiu para conquistasse sua autonomia.

Ao tratar a história do imaginário como “uma história da criação e do uso das imagens que fazem uma sociedade agir e pensar” (LE GOFF, 2011, p. 13), associando-a aos já mencionados elementos que permeiam o dia a dia da princesa e de sua família, bem como à objetividade, ao dinamismo e à linguagem fluida do texto, próprios da literatura infantil, que corrobora a aquisição de valores culturais (HUNT, 2010, p. 47), além de ser variada e estimular a capacidade imaginativa (p. 49), é possível destacar quatro aspectos na trajetória de emancipação da personagem principal: resistência ao casamento, mudança de comportamento, negação do nome e decisão por se aventurar.

Sob a ótica da cultura medieval exemplar que Linda Flor deveria seguir, o casamento era mais do que a concretização de uma nova estrutura familiar para uma jovem bela e habilidosa nas tarefas do lar. Consistia na única alternativa concebível para alguém cuja função social e de gênero estava estabelecida em conformidade com os padrões e expectativas modelares da época. Vale ressaltar que, no período da Idade Média, “não se concebe a ordem sem hierarquia. A construção do masculino/feminino respeita essa noção” (KLAPLISCH-ZUBER, 2017, p. 159),

logo, recusar se submeter a essa imposição implicava atitudes de desobediência e insubordinação, das quais a mais grave era a direcionada a figura de seu pai, ou seja, o rei, que possuía caráter sagrado e constituía o modelo encarnado da soberania (LE GOFF, 2017, p. 44-45). No entanto, esse acabou sendo o primeiro passo para a conquista de sua autonomia, já que a partir do momento em que “um sistema simbólico determina posições relativas ao masculino e ao feminino e papéis específicos aos homens e às mulheres, estes não podem ser modificados sem questionar a ordem do mundo à qual eles se referem”, segundo afirma Klaplsch-Zuber (2017, p. 170).

Atreladas a essa conduta indisciplinada, estavam as modificações em seu comportamento. Além de desdenhar da perspectiva de um matrimônio arranjado, passou a não se dedicar às tarefas domésticas em favor de aprender as técnicas necessárias para ser capaz de sair do castelo e explorar o mundo, técnicas estas, direcionadas especificamente para seu irmão. Sua aparência também se modificou: os longos cabelos foram cortados, a pele bem branca adquiriu um tom bronzeado e as calças ocuparam o lugar dos belos vestidos. Considerando que o vestuário funcionava como código de estatuto social (LE GOFF, 1994, p. 208), a troca dos trajes exerceu um papel crucial nos processos de rompimento de paradigmas e de construção identitária, intensificados pela negação do próprio nome, haja vista que “o simbolismo medieval começava no plano das palavras. Nomear alguma coisa já era explicá-la” (LE GOFF, 2005, p. 332). Linda Flor, como era chamada desde o princípio, aludia aos parâmetros nos quais não se encaixava mais: aparência impecável, delicadeza, charme, fragilidade, submissão e dependência. Sugere, portanto, um nome “mais moderninho”, como Teca, Zaba ou Mari (ROCHA, 2009, p. 28), reiterando seu posicionamento de que não mais deseja ser conhecida como a princesa habilidosa nos afazeres domésticos e agradável a todos.

Tal conjunto de transformações, que resultaram em uma postura mais atuante da personagem geram estranhamento em todos de seu meio de convívio: “E a corte inteira se espantava com a modificação da princesa, que deu para rir alto e até se intrometia nas conversas dos mais velhos. Até nas conversas dos ministros sobre política ela deu pra dar palpites!” (ROCHA, 2009, p. 28), o que a afasta cada vez mais da imagem idealizada de princesa adúladora. Nesse meio, evidenciam-se as reações da rainha diante das atitudes da protagonista. De acordo com Samira dos Santos Ramos, a mãe da jovem é “a imagem da mulher que conhece seu lugar no mundo e quer mantê-lo tal como está. Orienta a filha a ser uma boa esposa e faz questão que ela mostre seus dotes [...] É retratada de forma fútil e meio tola, contrapondo-se ao que a filha irá se tornar” (2016, p. 95), de modo que “os valores da mãe são os mesmos valores que a princesa busca ultrapassar. A mãe é a representação da estagnação social da mulher na esfera



familiar e na sociedade. A princesa é a representação da quebra desse modelo" (p. 96). Mais do que uma forma de oposição à perspectiva de mudança de um único indivíduo, no caso, sua filha, a rainha simboliza o conformismo de um grupo muito mais extenso, já que sua complacência acerca da configuração hierárquica e social existente corresponde ao de praticamente todas as pessoas de seu meio.

A culminância da conquista de sua autonomia se dá com sua decisão de se aventurar pelo mundo e quando, enfim, consegue colocá-la em prática. Ainda segundo Ramos, "Ao deixar o castelo para correr o mundo, Linda Flor deixa de representar o feminino no lar [...] para representar o feminino no mundo, amparada pelo mesmo conhecimento que antes era prerrogativa apenas da figura masculina" (p. 112). Dessa forma, ao centrar-se nos processos de negação, descoberta e emancipação vivenciados por Linda Flor, tem-se a identificação do imaginário como resultante da mentalidade, da sensibilidade e da cultura de uma sociedade em diferentes momentos históricos, capazes de propiciar a propagação de valores hierarquizados, os quais, no livro de Ruth Rocha, são expostos e problematizados por intermédio da relação entre fantasia e realidade.

A representação de uma protagonista feminina que, apesar de inicialmente envolvida por um contexto que a estagnava, opta por sua autonomia, reflete a relevância dessas concepções não só no âmbito literário infantil, mas na literatura de autoria feminina brasileira como um todo, ao trazer "imagens femininas, as quais diferem substancialmente daquelas erigidas sobre os alicerces maniqueístas e reducionistas de ideologias hegemônicas como a patriarcal que, embora em declínio, ainda faz ecos" (ZOLIN, 2010, p. 193). Assim, propicia abordagens das questões relativas a gênero, cultura e valores socio históricos, perpassando diferentes recortes espaço-temporais, inclusive questões pertinentes ao tempo contemporâneo, que ainda são passíveis de discussão. Para além da dimensão estética e do entretenimento, o livro é uma proposta para, a partir da identificação de aspectos que lhe são comuns, despertar sensibilidade, consciência crítica, questionamentos e busca por respostas no leitor, assim como a personagem principal, que ao sair de seu meio e iniciar sua jornada, "acenou para as pessoas que estavam olhando do castelo e se foi pelo mundo, procurando não sei o quê, mas procurando firme" (ROCHA, 2009, p. 38).

**Referências:**

- CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 13, n. 24, jul./dez. 2011. p. 15-29.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2002.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLAPLISCH-ZUBER, Christiane. Masculino/feminino. Tradução de de Eliana Magnani. In: LEE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude (Coord.). *Dicionário analítico do Ocidente medieval*. Tradução Hilário Franco Júnior. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p. 157-172.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 2007.
- LEE GOFF, Jacques. Rei. Tradução de Daniel Valle Ribeiro. In: LEE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude (Coord.). *Dicionário analítico do Ocidente medieval*. Tradução Hilário Franco Júnior. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p. 441-464.
- LE GOFF, Jacques. *Heróis e maravilhas da Idade Média*. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Tradução de José Rivair de Macedo. São Paulo: EDUSC, 2005.
- LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Tradução de Manuel Ruas. Editorial Estampa, 1994.
- RAMOS, Samira dos Santos. Entre a espera e a jornada: as representações do feminino na literatura infantil brasileira como metáfora social. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ROCHA, Ruth. *Procurando firme*. Ilustrações Walter Ono. São Paulo: Moderna, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- ZOLIN, Lúcia Osana. Questões de gênero e de representação na contemporaneidade. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 41, jul./dez. 2010. p. 183-195.

## Os desafios da literatura infantil no carnaval de Riosucio (Colômbia)

Carolina Fernanda Gartner Restrepo

Entendida a literatura como arte, ela é também um instrumento lúdico e social. Segundo comenta Juan Cervera, conforme algumas das definições mais frequentes de literatura infantil que ele compilou, o conceito de literatura infantil pode ser delineado como “todas as produções que têm como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como receptor à criança” (CERVERA, 1992, p. 11, tradução nossa). Ela mantém coesos diferentes aspectos cognitivos e psicológicos da criança. Igualmente, “a literatura infantil supõe também que as crianças tenham a possibilidade de aprender os modelos narrativos e poéticos da literatura própria de sua cultura” (COLOMER, 2010, p. 20, tradução nossa).

Na cidade de Riosucio Caldas, na Colômbia, é desenvolvido um carnaval tri-étnico que dura aproximadamente seis meses, motivo pelo qual é considerado um dos maiores no mundo. A presença das crianças no Carnaval é evidenciada nas quadrilhas ou grupo de pessoas com fantasias que cantam músicas no dia central do evento, em algumas atividades culturais e no quarto decreto<sup>1</sup> que é realizado sempre no mês de outubro, mês das crianças na Colômbia<sup>2</sup>.

Para conhecer a essência da festa carnavalesca é necessário fazer um pequeno esboço da história da cidade, o que vai nos dar também um panorama do contexto da criança na cidade e das influências que transcorrem ao seu redor. O Carnaval de Riosucio nasceu como uma festa que festejava a unidade de dois povos, o Real de minas de Quiebralomo e Nossa Senhora da Candelária, quando eles se uniram oficialmente em 1819 e deram origem ao território que é conhecido hoje como Riosucio ao pé do morro do Ingrumá na cordilheira ocidental da Colômbia. Na época, brancos descendentes de europeus, indígenas nativos da zona e negros

---

<sup>1</sup> O decreto é um dos eventos que precede o Carnaval. São cinco decretos onde é lido um texto satírico chamado decreto que apresenta os acontecimentos da cidade e as críticas dos cidadãos face à situação local, regional e nacional.

<sup>2</sup> Oficialmente o mês das crianças é no dia 25 de abril, mas por tradição das festividades de Halloween, é consagrado também o mês de outubro para festejar as crianças e os jovens.

descendentes de escravos africanos que haviam morado no território, reuniam-se entre as duas praças principais fantasiados e festejando juntamente com o símbolo que preside a festa, Sua Majestade o Diabo do Carnaval de Riosucio<sup>3</sup>. A festa é especialmente então um lugar de encontro da comunidade e conseqüentemente das crianças que desde muito cedo acompanham suas famílias na preparação da festa celebrada a cada dois anos.

Como alegria da alma que se manifesta a arte, ela se encontra em proximidade com as esferas de desenvolvimento espiritual também; onde a criança pode experimentar a paz e o aconchego que ela pode precisar. Segundo os postulados de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, a literatura infantil serve para sublimar a parte imaterial do ser humano porque “a literatura infantil ensina liberação pelo espírito” (CARVALHO, 1989, p. 21). A criança poderia precisar ser liberada de situações do mundo dos adultos, para as que às vezes não está preparada. Sendo essa liberação realizada dentro de uma comunidade, a participação das crianças na literatura está então estritamente ligada com o folclore do povo uma vez que “por essa comunhão de histórias, que é uma comunhão de ensinamentos, de estilos de pensar, moralizar e viver, o mundo parece tornar-se fácil, permeável a uma sociabilidade que tanto se discute” (MEIRELES, 1979, p. 63)

O Folclore em Riosucio é enriquecido por manifestações tri-étnicas de caráter musical, pictórico, de dança e de literatura. Particularmente na música Riosucio conserva seu destaque no âmbito regional, embora nos últimos anos as outras manifestações culturais vêm ganhando espaços. Existem em Riosucio vários eventos literários, o mais conhecido entre eles é o *Encuentro de la palabra*; um evento realizado no mês de agosto onde a participação das crianças principalmente no dia de domingo vem sendo cada vez mais promovida e apreciada. Nos últimos anos, diversos concursos de contos e atividades programadas em coordenação com as escolas e colégios públicos da cidade estão fazendo com que jovens e crianças se interessem cada vez mais pela festa e não só que eles participem, mas que apóiem na organização do evento e estudem a origem e desenvolvimento da festa.

As crianças riosucenhas estão sempre rodeadas pelo ambiente carnavalesco e literário desde que estudam na escola e participam dos desfiles, e celebrações acadêmicas onde sempre figura o Carnaval de Riosucio. Parece às vezes que nos riosucenhos, a habilidade para fazer rima é inata porque desde muito cedo a influência dos diferentes textos matachinescos<sup>4</sup> está presente

---

<sup>3</sup> O Diabo do Carnaval de Riosucio é uma figura com características tri-étnicas, asas de morcego da tradição judaico-cristã, chifres de touro das danças africanas, unhas de jaguar do Deus jaguar dos indígenas. Ele não representa o diabo do inferno na tradição religiosa cristã, ele é um símbolo de fraternidade que vigia a união dos povos.

<sup>4</sup> Chama-se literatura matachinesca aos textos que compõem a poesia do Carnaval de Riosucio. Aquele que os lê ou os produz é o matachin. A palavra matachin vem das danças africanas chamadas matachinescas, trazendo de novo a origem tri-étnico da festa.

na vida cotidiana. A musicalidade e os textos decorados fazem parte da literatura popular da cidade. Nelly Novaes Coelho nos ensina que:

No povo (ou no homem primitivo) e na criança, o Conhecimento da realidade se dá através do sensível, do emotivo, da intuição... E não através do racional ou da inteligência intelectual, como acontece com a mente adulta e culta. Em ambos predomina o pensamento mágico, com sua lógica própria. Daí que o popular e o infantil se sintam atraídos pelas mesmas realidades. (COELHO, 1993, p. 36).

É aqui onde a tarefa da motivação à literatura popular vincula a família e a escola. O Carnaval de Riosucio passa por vários desafios: explicar aos turistas o verdadeiro significado do símbolo do diabo na festa, analisar o futuro das *corralejas*<sup>5</sup> diante das novas medidas legais, guardar o nome oficial e não o de carnaval do diabo que às vezes lhe é dado pelos meios de comunicação; e um dos mais importantes para a conservação da festa, incentivar a inscrição de quadrilhas<sup>6</sup> infantis. Uma das provas principais é o reconhecimento que as crianças devem ter sobre seu papel na festa. Ele começa a ser estruturado no meio carnavalesco que como já vimos e está presente na cotidianidade do povo. Assim como a primeira educação das crianças é recebida em casa, como normas de cortesia e de bom comportamento que são logo reforçadas na escola, assim mesmo seria o que é ensinado sobre o Carnaval.

Salienta Carvalho que “para haver uma literatura infantil é necessário que haja Criança e Escola. Sem Escola não há livros ao alcance de todas as classes” (CARVALHO, 1989, p. 75). A literatura matachinesca até vários anos atrás estava reservada, na parte infantil, às crianças que de alguma maneira herdavam as tradições familiares dos seus avôs, tios e pais. Atualmente diferentes projetos carnavalescos são desenvolvidos nas diferentes escolas públicas da cidade.

Dialogando com Carvalho sobre a idéia da democratização do acesso à literatura, Roger A. Hart, no ensaio *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, entende a participação como “os processos de compartilhar as decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade onde se vive”(HART, 1993, p. 5, tradução nossa). No mesmo artigo, ele esboça diferentes concepções sobre a participação das crianças nos eventos sociais; em qualquer caso, ele conclui que a participação democrática só poderia estar presente na medida em que ela fosse vivenciada, porque “se os jovens não participam ao menos parcialmente no desenho dos objetivos do projeto, não é provável que demonstrem a grande capacidade que

---

<sup>5</sup> Na corraleja ou tourada popular, o touro não é morto. É um espaço fechado onde o touro corre atrás das pessoas que decidem entrar na areia.

<sup>6</sup> Uma quadrilha é um grupo de pessoas que se apresentam fantasiadas cantando músicas sobre um tema escolhido. Geralmente são tratados aspectos sociais e que criticam ou ensinam sobre eles. O dia de apresentação das quadrilhas de adultos é o dia domingo, dia central da festa. O dia de apresentação das quadrilhas infantis é a sexta-feira, dia onde todas as atividades diurnas são dedicadas às crianças.

possuem. A participação aumenta a motivação, e a motivação aumenta a capacidade fazendo com que esta última aumente o impulso para novos projetos”(Ibid, p.6, tradução nossa).

As salas de aula são uma boa oportunidade para alcançar um maior público e promover as quadrilhas infantis que nos últimos dois carnavais, 2017 e 2015 abaixaram o número de inscrições. Projetos como *Cultureando tu carnaval, una estrategia de empoderamiento para los niños de la Institución educativa Fundadores de Riosucio, Caldas*<sup>7</sup> e *La participación de los niños y niñas en el Carnaval de Riosucio, una experiencia de subjetividad política*, são exemplos de algumas atividades de pesquisadores riosucenhos que envolvem a comunidade educativa da cidade.

Hoy estamos en la escuela  
Y venimos a decretar  
Los reclamos que tenemos  
Cuando venimos a estudiar

Nos ponen muchas tareas  
Que no nos dejan ni respirar  
Por eso estamos aburridos  
Ya no hay tiempo para jugar

Hoy pedimos a los rectores  
Y a todos los profesores  
Que rebajen las tareas  
Que eduquen de otra manera

{...} Los niños somos críticos  
De la realidad nacional  
Y tenemos opiniones  
Que se deben respetar

Tenemos que decir  
Algo con respecto a la paz  
Pues nosotros sabemos sentir  
El dolor de la sociedad

Que las FARC no sean grupo armado  
Y no vuelva a secuestrar  
Que reparen a sus víctimas  
Y reine por fin la paz<sup>8</sup>.

Entendemos que se as quadrilhas passam por um momento problemático enquanto que seu número tem diminuído, assim há também um menor número de literatura matachinesca no formato de textos de músicas para as quadrilhas. Conhecemos também que se vêm desenvolvendo várias atividades na cidade que obedecem na grande maioria a trabalhos

---

<sup>7</sup> Projeto de pesquisa desenvolvido com criança de 8 anos em uma das instituições públicas da cidade como a intenção de usar narrativas transmedia como estratégia de comunicação entre as crianças ao mesmo tempo que propiciar a apropriação do Carnaval de Riosucio

<sup>8</sup> Decreto elaborado por crianças no projeto de pesquisa *La participación de los niños y niñas en el carnaval de Riosucio, una experiencia de subjetividad política*. O projeto foi elaborado por pesquisadoras riosucenhas e é um dos poucos projetos realizados com crianças onde é levada em conta a literatura matachinesca infantil.



acadêmicos que os riosucenhos graduandos ou pós-graduandos desenvolvem nos seus programas. Maria Antonieta Antunes Cunha lembra que “apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e criação, estabelecerá a divergência, e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí” (CUNHA, 1995, p. 27). Assim, paralelo, as atividades de promoção de leitura e de estudo da cultura riosucenha durante atividades como o *Encuentro de la palabra* e as oficinas realizadas pela Secretaria de cultura e turismo, tem algumas outras realizadas pela Biblioteca pública municipal Otto Moralez Benitez e aquelas realizadas nas escolas dentro das atividades curriculares de ciências sociais e de outros eventos escolares. Passamos então a analisar quais são os desafios atuais e a tentar colocar algumas considerações para fazer movimentar a literatura infantil no Carnaval de Riosucio.

Menciona Maria Antonieta Antunes Cunha que “normalmente imaginamos que a criança não gosta de poesia, conceito falso, ou decorrente de erros nossos no tratamento dos poemas levados à infância” (Ibid.,p.118). Bem poderia ser este o primeiro desafio. Atividades como a dança, o canto, o teatro e outras manifestações artísticas mostram maior acolhida por parte do público jovem. O trabalho com esta parte cai principalmente sobre os professores de educação básica pré-escolar, de básica primaria e das famílias; aproximando a literatura infantil por meio do teatro, as rodas e de outras expressões literárias.

Cecília Meireles propõe que “a literatura infantil seria em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria a que elas leem com agrado” (MEIRELES, 1979, p. 77). No mesmo sentido ela menciona que “uma das complicações iniciais é saber-se o que há, de criança, no adulto para poder comunicar-se com a infância”. Entendemos assim que o maior desafio no contexto do Carnaval de Riosucio é dar o lugar pleno ao carnaval infantil, identificar com precisão os pontos que precisam ser fortalecidos na participação das crianças para poder depois, desde a amizade criada com a criança, conduzi-la até sua produção artística e literária. São vários os matachines que trabalham com literatura infantil, mas essas produções só conquistam um lugar secundário com respeito à literatura matachinesca que ocupa o público adulto. Vemos também aqui a necessidade de fortalecer o lugar da literatura infantil que vem crescendo e desenvolvendo-se, mas que parece ficar com menos salvaguarda que os demais textos matachinescos. O matachin é o poeta do Carnaval que inspirado pelo espírito carnavalesco escreve seus poemas; se seu lugar é a tradição, é claro que o começo está nas crianças e nos jovens. Poderia ser também preciso algumas oficinas de literatura infantil e outros processos de formação formal com os matachines que apenas vislumbram o trabalho com o público infantil. De ali que outro desafio é propiciar esses espaços de diálogo e de formação a fim de

compreender o que está brotando deles que pode ser oferecido para as crianças; a sua vez, o público é obrigado também a valorizar com maior veemência o trabalho dos matachines com a literatura infantil.

As atividades que são realizadas nas últimas edições do Carnaval de Riosucio são encaminhadas a dar maior visibilidade aos participantes jovens, passando de ser público a ser a comunidade ativa da festa. Os organizadores de diferentes eventos literários e culturais da cidade passaram de serem parentes de tradicionais patriarcas da festa, a ser jovens que envolvidos desde crianças ou não, decidiram agora abrir as portas aos novos olhares da tradição sem que isso signifique detrimento na mesma.

Seguindo o mesmo significado da palavra Carnaval como inversão dos mundos, a literatura matachinesca infantil se apresenta como uma porta para a criança onde ela vislumbra formas do seu posicionamento no mundo. Se o Carnaval lhe permite algumas liberdades, a literatura será uma forma de peso para comunicar com o mundo do adulto tão corrompido pelas angustias do dia a dia. As crianças são freqüentemente minimizadas pelos adultos que apagam as potencialidades do seu sentir. No texto que foi apresentado como exemplo de literatura matachinesca infantil, percebe-se que a criança toma posição enquanto ao ensino que ele recebe e ao que ela gostaria de receber. Menos deveres de casa e mais tempo para brincar é comparável a maior diversidade de atividades artísticas e menos discursos teóricos sobre a festa, o patrimônio e a tradição pois elas precisam de ser participantes ativas e não público da festa.

Se como menciona Meireles, “é a literatura tradicional a primeira a instalar-se na memória da criança” (Ibid., 1979, p. 66); ela tem que ser a mais maravilhosa experiência que garanta que a motivação para continuar o caminho da criação e da apreciação continue sempre vivo. A missão é então uma equipe amalgamada entre as crianças, os jovens e os matachines de longa tradição que experimentam agora a literatura matachinesca infantil. É preciso um trabalho que consiga entender o que pode ser oferecido por cada participante e como a literatura pode ser vivida desde os primeiros anos. No começo e repetidamente, no fim do seu livro, Coelho nos lembra que “a literatura infantil antes de tudo é literatura, ou melhor, é arte” (COELHO, 1987, p. 24) e que “poesia é arte, e a arte não se ensina. As crianças devem vivenciar a poesia” (Ibid., p. 229); então o caminho da literatura infantil estaria palpável mas precisaria ainda ser recorrido. No caso do Carnaval de Riosucio vários desafios se apresentam, mas são igualmente diversas as formas de participação da criança que nos são oferecidas: decretos, quadrilhas e outros textos matachinescos enriquecem a memória étnica de um povo que alimenta suas raízes com diversos eventos culturais no ano. Sabemos que a criança está midiaticizada, mas é preciso confiar nela. As crianças e os jovens conseguem ver a diversidade cultural da que eles fazem

parte e é por meio da literatura que eles podem conseguir a comunhão com os adultos na proteção do seu mundo cultural, pois, “uma literatura infantil que brote das fontes populares á a resposta mais sólida que se pode dar à massificação da indústria cultural, que procura impedir que nos afirmemos como povo autônomo” (CUNHA, 1995, p. 161).

## Referências

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 6a ed. - São Paulo: Global, 1989.

CERVERA, Juan. *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: história, teoria, análise*. 4a ed. rev. - São Paulo: Edições Quiron, 1987.

COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis, D.L., 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 14. ed. -. São Paulo: Ática, 1995.

HART, Roger. *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Florence: Innocenti Essay no. 4, International Child Development Centre, 1993.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2a ed. São Paulo: Summus, 1979.

## Uma análise das duas edições do livro *Meus Dois Pais*

Claber Borges

Walcyr Rodrigues Carrasco nasceu no estado de São Paulo, na cidade de Bernardino de Campos, em 2 de dezembro de 1951. Iniciou sua vida profissional trabalhando como jornalista. Foi nomeado para a décima quarta cadeira da Academia Paulista de Letras (FRAZÃO, 2015, acesso em: 11 set. 2018). O livro *Meus dois Pais* faz parte da série *Todos Juntos* da editora Ática. *Pitx, a Vira-Lata* e *A Ararinha do BicoTorto* compõem a série.

A proposta desse artigo é analisar as duas edições do livro *Meus dois Pais*. A primeira foi em 2010 pela editora Ática com ilustração de Laurent Cardon. E a segunda foi em 2017 pela editora Moderna com a ilustradora Ana Matsusaki. O texto não foi alterado e é possível encontrar reproduções de homofobia, do senso comum, na narrativa. As ilustrações, por outro lado, mudaram significativamente de primeira edição para segunda. Isso acentuou algumas passagens do discurso homofóbico e diminuiu a visibilidade da homoafetividade que havia na primeira edição.

### 1. Fundamentação Teórica

A homofobia é o “sentimento de medo, aversão e repulsa. “Trata-se de uma verdadeira manifestação emotiva [...], comparável à apreensão que pode ser experimentada em espaços fechados (claustrofobia).” (BORRILLO, 2016, p. 24). Essa definição é do termo porém a praticada é a homofobia geral. O Brasil é um país caracterizado pelo machismo. Consequentemente, “a homofobia organiza uma espécie de “vigilância do gênero”, porque a virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negeção do feminino e rejeição da homossexualidade.” (WELZER-LANG apud BORRILLO, 2016, p. 26).

A ilustração é uma parte importante nos livros infanto-juvenis. Segundo Camargo (apud FACCO, 2009, p. 214-215), a ilustração pode exercer as funções de: pontuação, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, ética, estética e lúdica. A imagem passa a ser uma linguagem

que interfere na produção de significado. Potencializando ou atenuando o texto quando esse existir.

## 2. Análise do texto

Começando com uma passagem que não é homofóbica, mas heteronormativa, na qual Naldo comenta com o leitor:

Já conhecia outros homens que gostam de cozinhar, é claro. Meu tio, irmão da mamãe, é mestre dos **churrascos**. Todas as festas fica no fogo, assando, cortando, servindo. Vários, país de amigos meus também gostam de ir para o fogão. Um deles é **especialista em pães**. (CARRASCO, 2010, p. 11, grifo nosso).

As profissões de churrasqueiro e de padeiro são, culturalmente, próprias da masculinidade. Isso é constatado por Eronides Câmara de Araújo (ARAÚJO, 2012, acesso em: 11 set. 2018) que no seu trabalho há aforismos criados à partir das profissões para identificar os vários tipos de cornos no Nordeste. Segundo ela, há o “Corno Churrasco: aquele que bota a mão no fogo” e o “Corno Padeiro: além de corno, queima a rosca”. Eles reafirmam que na sociedade nordestina, e ousa dizer que na sociedade brasileira em geral, que “é melhor [ser] corno do que ser “bicha”, reforçando estereótipos para outras formas de estar masculino.” (ARAÚJO, 2012, acesso em: 11 set. 2018).

Mais adiante no texto, Naldo pergunta à avó: “— Até parece que de noite o papai se transforma em vampiro. Ou **lobisomem**, nas noites de sexta-feira e lua cheia...” (CARRASCO, 2010, p. 19, grifo nosso). “Persiste no imaginário coletivo [...] já que os homossexuais não reproduzem [...] “homem com homem dá lobisomem” —, gays e lésbicas representariam séria ameaça à sobrevivência humana.” (MOTT, 2015, acesso em: 11 set. 2018). Um exemplo que a homossexualidade não é ameaça à raça humana está na história do Japão. Antes de 1865, os samurais e grande parte dos atores do teatro nô e kabuki eram homoeróticos. E eram admirados pela sociedade. Mesmo com um alto percentual de homossexuais, “a população nipônica cresceu naquele período até os limites externos da subsistência física, derrubando-se assim as iliações alarmistas de que a liberação do amor entre [...] [iguais leva ao] extermínio do homo sapiens.” (MOTT, 2015, acesso em: 11 set. 2018).

Por último, Naldo volta a conversar com o leitor: “Já tinha ouvido falar de gays. Havia um colega de classe no ano passado de quem todo mundo caçoava. Ameaçando até bater nele. Chamavam ele de gayzinho, porque falava de um jeito delicado.” (CARRASCO, 2010, p. 22). Esse tipo de *bullying* ainda é bem comum nas escolas brasileiras. De acordo com Sedgwick (apud CORNEJO, 2012, p. 73-47, grifo nosso):

O movimento gay nunca foi a fundo para atender aos assuntos relativos aos meninos afeminados. Há uma razão desonrosa para essa posição marginal ou estigmatizada à qual, inclusive, os homens gays adultos que são afeminados têm sido relegados no movimento social. Uma razão mais compreensível que a “afeminofobia”<sup>9</sup> é a necessidade conceitual do movimento gay de interromper uma longa tradição de ver o gênero e a sexualidade como categorias contínuas e coladas – uma tradição de assumir que qualquer pessoa, homem ou mulher, que **DESEJA** um homem deve por definição ser feminina, e que qualquer pessoa, homem ou mulher, que **DESEJE** uma mulher, deve pela mesma razão, ser masculina.

Giancarlo Cornejo, sociólogo peruano, relata que foi um menino afeminado. E que a escola foi cruel com ele por ser desse modo. Particularmente, os professores de Educação Física. Seu pai também o culpou por ser afeminado. Atribuíram uma doença ao Cornejo que se estendeu aos seu pais. A doença era a homossexualidade. E as “figuras como as de “pai ausente”, ou “mãe superprotetora” não tardam a aparecer como explicações de (pois teria que ser explicado) [...] [seu] afeminamento.” (CORNEJO, 2012, p. 79).

A fala de Naldo, principalmente no momento brasileiro, ressalta o preconceito de uma sociedade que não sabe lidar com as diferenças. Ela sabe apenas apagá-la ou destiná-la ao aniquilamento.

### 3.Comparação das ilustrações das edições

A primeira situação a ser estudada é o aparecimento de Celso para Naldo. Na primeira edição (CARRASCO, 2010, p. 8), o pai de Naldo está ao fundo, segurando a travessa com macarronada. Celso está servindo Naldo que está feliz com um belo prato de macarronada com almôndegas e há, também, um copo de suco de laranja no primeiro plano em destaque. Todos estão sorrindo. Há uma interação entre os três, dando a entender que há afeto entre eles. A ilustração na segunda edição (CARRASCO, 2017, p.11), aparece apenas Naldo e Celso, na qual Celso segura a travessa de macarrão. Como estivesse servindo Naldo como um graçon. Naldo é representado de pé em cima de um banquinho, com os braços para cima segurando talheres. Os dois sorriem mas não há uma representação de afeto.

Quando Naldo revela ao leitor: “O papai me contou que o Celso e ele estavam morando juntos. Senti o maior alívio! Com Celso por perto bolos não iam faltar!” (CARRASCO, 2010, p. 11). A ilustração é muito colorida, com os três flutuando entre legumes, um saleiro e um moedor de pimenta. A ilustração ocupa duas páginas, o texto está integrado na mesma, e Celso usa um chapéu de cozinheiro. A cor de fundo é verde água que “é uma cor tranquilizadora, referescante, *humana*. A cada primavera [...] [surge] um novo manto verde que traz de volta a esperança”.

---

<sup>9</sup> Afeminofobia: “o desprezo por aquelas pessoas que saem de seus papéis de gênero. Ou seja, contra os homens afeminados e as mulheres masculinizadas [...] você pode ser gay ou lésbica, mas sem dar bandeira.” (ABUNDANCIA, 2017, acesso em: 11 set. 2018).



(CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 938-943). Já na segunda edição (CARRASCO, 2017, p.13), o texto está em uma folha branca. A ilustração é uma travessa de salada, vários legumes, Naldo segura a travessa, o pai à esquerda e Celso à direita. Porém, apenas as mãos das personagens aparecem. Trazendo uma impessoalidade à ilustração (CARRASCO, 2017, p.12). O fundo da ilustração é alaranjado que “ simboliza antes de tudo o ponto de equilíbrio entre o espírito e a libido. [...] Mas o equilíbrio [...] é algo tão difícil [...] [que a cor simboliza] a infidelidade e [...] luxúria.” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 27).

Quando Naldo questiona: “— O que o papai fez de tão errado? Por que não querem que eu fique com ele?” (CARRASCO, 2010, p. 15). Naldo está sozinho, sentado numa posição pensativa. A cor do fundo da ilustração é verde e o texto em branco sobreposto ao fundo. Apesar do sério questionamento de Naldo, a cor verde suaviza a passagem. Na segunda edição (CARRASCO, 2017, p. 16-17), o texto está em uma página em branco e ao lado está representado, provavelmente, o quarto de Naldo com a predominância do alaranjado ao fundo. É uma imagem muito impessoal e fria.

Na hora de Naldo ir morar com o pai, a mãe diz a ele: “— Não se deixe influenciar, porque seu pai tem uma vida muito diferente da nossa. Lembre: o importante é que ele adora você!” (CARRASCO, 2010, p. 16). A mãe está calma, agachada, dando uma bolsa para Naldo que mostra que não está entendendo o significado das palavras maternas com o olhar e postura corporal. A cor de fundo é violeta que representa “temperança [...] lucidez e da ação refletida, de equilíbrio entre terra e o céu, os sentidos e o espírito, a paixão e a inteligência, o amor e a sabedoria.” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 960-961). A composição reforça o discurso materno. Contudo, na segunda edição (CARRASCO, 2017, p.18), a mãe aparece na porta de casa, falando alto ou gritando para Naldo. E ainda há uma foto em preto e branco de um cachorro olhando para a mãe. O fundo é branco. Mais impessoabilidade e falta de empatia com Naldo que está mudando de casa.

Quando Naldo relata ao leitor seus pensamentos: “ — Até parece que de noite o papai se transforma em vampiro. Ou lobisomem, nas noites de sexta-feira e lua cheia ...” (CARRASCO, 2010, p.19). Ele está representado jantando tranquilamente com o pai dele e o Celso, com a cabeça virada para fora da ilustração, como se olhasse para o leitor. A cor de fundo é o azul. O azul é “impávido, indiferente, não estando em nenhum outro lugar a não ser em si mesmo, o azul não é deste mundo; sugere uma ideia de eternidade tranquila e altaneira.” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 107-110). É uma ilustração afirmativa da relação homoafetiva mesmo que Naldo não saiba da existência dela. Na outra edição (CARRASCO, 2017, 22-23), a ilustração traz Naldo abraçado pela avó, como se ela estivesse protegendo-o de

algo, e um monstro de cor preta e de quatro mãos ameaçadoras rondando os dois. O fundo é alaranjado. E há uma lua cheia no canto direito na página vinte e três. Numa clara referência ao lobisomem que é a representação cultural abjeta da relação do pai de Naldo e Celso. Isso é reforçado porque o monstro tem quatro mãos numa alusão as duas mãos do pai de Naldo e as duas do Celso.

Naldo percebe que estão falando dele na escola. Sobre a reunião de pais e mestres, Naldo ressalta que “o papai e o Celso queriam saber tudo o que acontecia comigo na escola, então foram à reunião. [...] Depois que os dois foram vistos juntos, os comentários aumentaram.” (CARRASCO, 2010, p. 20). A ilustração mostra o pai de Naldo ao lado de Celso, encarando o leitor, sob várias lupas sobre os dois. Como se estivessem sendo examinados, investigados, por detetives. O fundo está em preto que é “compreendido sob seu aspecto frio, negativo.” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 740-744). Na segunda edição (CARRASCO, 2017, p. 24), a ilustração tem o fundo branco e mostra a reunião de pais e mestres. O pai do Naldo está na frente da mesa da professora segurando uma prova e Celso atrás dele. No primeiro plano há duas mulheres comentando dos dois. Mais uma vez, comparando com a ilustração respectiva da primeira edição, não há uma representatividade da relação dos dois.

Na passagem:

À noite, o papai me chamou. Ele e o Celso sentaram na minha frente.  
— Por que brigou com o Celso, Naldo?  
Pensei na palavra “gay”, mas não tive coragem de falar.  
— Não quero que o Celso fique morando aqui — respondi.  
Os dois se olharam.  
— Mas aqui é a casa dele também — disse o papai, — Por que você está contra o Celso, Naldo?  
— Ele estragou a vida da gente! — gritei.  
Eles ficaram mudos. Fui para o quarto, tremendo de raiva.  
(CARRASCO, 2010, p. 22-23)

A ilustração mostra o pai de Naldo e o Celso sentados na frente de Naldo preocupados com a situação. Naldo está de debruçado sobre a mesa. A ilustração é fiel ao texto. Na segunda edição (CARRASCO, 2017, p. 28-29), Naldo já dorme no seu quarto que está às escuras. Há apenas um abajur verde, que pode significar esperança. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p.939). O texto está num quadrado na cor preta, como se fosse na memória de Naldo ou num pesadelo dele.

Concluindo, no final do livro, Naldo conta ao leitor:

Cortei a primeira fatia de bolo. Botei num pratinho. De repente, senti uma tremenda coragem. E um sentimento incrível explodiu dentro de mim. Estendi o braço e dei a primeira fatia do bolo para o Celso, dizendo em voz bem alta:  
— Você também é meu pai! (CARRASCO, 2010, p.36-37).

O texto é bem retratado na ilustração. Ela ocupa duas páginas, o fundo é azul. Em primeiro plano, Naldo aparece oferecendo a fatia de bolo ao Celso. E esse é representado numa expressão de surpresa. Ao fundo, estão a mãe de Naldo orgulhosa com a atitude do filho e o pai sorrindo. Na segunda edição (CARRASCO, 2017, p. 42-43), a ilustração também ocupa duas páginas. Mas não há materialização do texto. Estão, da esquerda para direita, a mãe de Naldo, Celso, o pai do Naldo e a avó de Naldo jogando o Naldo para cima. Numa referência a comemoração do seu aniversário. O bolo aparece na página quarenta sendo carregado por Celso e pai de Naldo mas sem demonstração de afeto entre eles. E a imagem do texto de Naldo entregando o pedaço de bolo acontece apenas na primeira edição.

### Considerações Finais

A conclusão é que pode ser afirmado que a segunda edição do livro apaga a relação homoerótica. Esse apagamento é percebido pela comparação das ilustrações como o estudo elucidou.

É pertinente contextualizar o cenário brasileiro vigente quando houve o lançamento das edições. Na primeira, havia, conforme Fernandes, na pauta das políticas públicas o *Brasil sem homofobia*. E “apesar de não ter relação com a SECAD<sup>10</sup>, mas está intrinsecamente ligado a uma agência anti-homofobia na educação, está o livro *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco” (FERNANDES, 2011, acesso em: 11 set. 2018). Na segunda, Carrasco respondeu à pergunta de Lisauskas (blogueira do Estadão):

**Blog:** Esse livro foi escrito há mais de dez anos e é relançado em um momento crucial: **quando se discute abertamente a tal “cura gay”** e em um país que mais mata homossexuais no mundo. Esse “timing” é proposital ou apenas coincidência?

**Walcyr:** É uma coincidência porque o livro nunca deixou de ser editado, apenas o contrato com a outra editora acabou e passou para a (editora) Moderna. Mas durante todo esse tempo foi adotado por escolas de todo o país.

(LISAUSKAS, 2017, acesso em: 17 set. 2018, grifo nosso)

Não é possível negar que há uma negligência com o programa *Brasil sem homofobia*. E um desinteresse de grande parte da população e por um dos candidatos à presidência do Brasil em relação ao tema. Mas essa abordagem não se esgota nesse trabalho. Seria produtivo saber em quais escolas são adotadas cada edição e como são trabalhadas com as turmas construindo um grande painel sobre o uso desse livro e os seus resultados.

---

<sup>10</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

## Referências

- ABUNDANCIA, R. "Afeminofobia": o desafio de ser autêntico em um mundo que cultiva o macho. *EL PAÍS*, 28 jun. 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/28/estilo/1498676098\\_711307.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/28/estilo/1498676098_711307.html)>. Acesso em: 05 set. 2018.
- Alaranjado. In: CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução de Vera da Costa e Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. p. 27. ISBN 85-03-00257-4.
- ARAÚJO, E. C. D. As estratégias masculinas ao lidar com a dor da traição: associação de cornos, criação de aforismos e sociabilidade em mesa de bar. In: SOCIAIS, A. -A. N. D. P.-G. E. P. E. C. *34º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu: ANPOCS, 2012. ISSN 2177-3092. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st30-2/1644-earaujo-as-estrategias/file>>. Acesso em: 05 set. 2018.
- Azul. In: CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução de Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. p. 107-110. ISBN 85-03-00257-4.
- BORRILLO, D. Definições e questões terminológicas. In: PRECONCEITO, H. H. E. C. D. U. *Daniel Borrillo*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 21-41. ISBN 978-85-7526-456-0. 3. reimp. (Série Ensaio Geral).
- CARRASCO, W. *Meus dois pais*. Ilustração Ana Matsusaki. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017. ISBN 978-85-16-10768-0. somente il. color. (Série todos juntos).
- CARRASCO, W. *Meus dois pais*. Ilustração Laurent Cardon. São Paulo: Ática, 2010. ISBN 978-85-08-12815-0. somente il. color. 5. reimp. (Série todos juntos).
- CORNEJO, G. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Tradução de Larissa Pelúcio. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 73-80. ISBN 978-85-65381-28-4.
- FACCO, L. Ilustração. In: FACCO, L. *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*. São Paulo: Summus, 2009. p. 2013-2019.
- FERNANDES, F. B. M. *A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Florianópolis: [s.n.], 2011. 284-285 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95612>>. Acesso em: 10 set. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2011.
- FRAZÃO, D. Walcyr Carrasco: romancista brasileiro. *eBiografia: biografias de famosos, resumo da vida, obras, carreira e legado*, 07 dez. 2015. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/walcyr\\_carrasco/](https://www.ebiografia.com/walcyr_carrasco/)>. Acesso em: 11 set. 2018.
- LISAUSKAS, R. 'Meus dois pais', de Walcyr Carrasco, ensina às crianças que existem diversos tipos de famílias. *Estadão Blog*, São Paulo, 26 set. 2017. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/meus-dois-pais-de-walcyr-carrasco-ensina-as-criancas-que-existem-diversos-tipos-de-familias/>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- MOTT, L. ANTI-HOMOSSEXUALIDADE: A GÊNESE DA HOMOFÓBIA. *Revista de Estudos de Cultura - REVEC*, Sergipe, n. 02, p. 15-32, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/4244/3527>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- Preto. In: CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução de Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. p. 740-744. ISBN 85-03-00257-4.

Verde. In: CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução de Vera da Costa e Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. p. 938-943. ISBN 85-03-00257-4.

Violeta. In: CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução de Vera da Costa e Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. p. 960-961. ISBN 85-03-00257-4.

## A potência da palavra da infância contada na literatura e na psicanálise

Fabiana Monnerat de Melo

O presente texto foi escrito às vésperas das eleições de 2018 no Brasil envolvo em um sentimento de forte preocupação com os rumos da democracia no país. O desenho das pesquisas eleitorais aponta a maioria das intenções de voto para presidente a um candidato de extrema direita, capitão reformado do exército de discurso autoritário e de projetos de retorno à ditadura militar. A ditadura é um regime governamental onde todos os poderes do Estado estão concentrados em um indivíduo, um grupo ou um partido. É um regime antidemocrático onde não existe a participação da população. A literatura infantil publicada no período da ditadura militar no Brasil foi comprometida política e socialmente pelo fato de abordar a criança no seu lugar de fala e desejo. A literatura infantil em *Era uma vez um tirano* de Ana Maria Machado conta a história de um tirano e uma sociedade que encontra as soluções para as censuras e desmandos a partir da escuta da palavra potente da criança. O texto faz o recorte criança, fala, desejo e potência na obra da Ana Maria Machado em tempos de censura.

O período que compreendeu historicamente a existência da ditadura no Brasil, de 1964 a 1985, foi marcado pelo regime autoritário do estado e o cerceamento das liberdades individuais de expressão no qual se buscava eliminar as vozes discordantes através da coerção e limitação. Em contrapartida, uma grande produção cultural surgia na época com manifestações muito ricas de significado e de cunho de resistência ao autoritarismo e desmandos vigentes. A censura do Estado impunha regras desmedidas às criações e publicações. Na literatura, diversos livros de autores brasileiros foram vetados oficialmente pelo Estado. A literatura infantil publicada nessa época foi de extrema riqueza criativa para burlar a censura, ou seja, foi produzido um discurso que aparentemente não dizia muito, mas na época representava bem o contexto socio-político-histórico vivido pelos escritores da época. Ana Maria Machado, Ligia Bojunga e Ruth Rocha



foram alguns nomes que representaram bem a ditadura em suas histórias. Vários estudos e pesquisas da época concluíram que há uma forte denúncia ao sistema da ditadura nas obras infantis dos anos 70-80. Essa literatura é de extrema relevância, não só pelo seu conteúdo, mas principalmente pela criatividade dos escritores, cujas obras tornaram-se referências para futuros produtores da literatura infantil brasileira. A autora Ana Maria Machado foi um nome significativo e publicou diversos livros adultos e infantis que retratam o sentimento da época e apontam para o posicionamento e comprometimento frente às formas de repressão. Os títulos infantis da autora foram publicados após o seu retorno do exílio ao Brasil e apresentam o sentimento de quem viveu na pele a censura e a repressão a sua liberdade individual. Ela foi exilada na França, segundo ela, por não suportar ver injustiças calada. Foi no retorno do exílio que ela retomou com mais força o seu trabalho com as obras infantis. Em *Era uma vez um tirano* ela aborda com criatividade, leveza e de forma lúdica as soluções criativas de crianças para a violência da tirania. A criança é contada no lugar de protagonismo e de potência capaz de afetar e transformar a sociedade da qual faz parte.

A obra *Era uma vez um tirano* foi publicada no ano de 1982 quando já vigoravam as leis da anistia, mas ainda havia no país censura e repressão. O livro se inicia de forma bem curiosa:

Uns dizem que esta história aconteceu há muitos e muitos anos, num país muito longe daqui. Outros garantem que não, que aconteceu há poucos e poucos dias, bem pertinho. Tem também quem jure que está acontecendo ainda, em algum lugar. E há até quem ache que ainda vai acontecer. (MACHADO, 1982, p.5)

A obra se inicia com uma dúvida e alerta para o fato da tirania não ser propriedade de um tempo ou de um lugar estabelecidos. Ela pode estar batendo à porta. Em seguida, aponta para a falta de registros históricos sobre o acontecido. “Por isso, uns se esqueceram de tudo. Outros confundiram tudo. E, se não fosse pelas três crianças, nem sei o que aconteceria...” (Idem, 1982, p.5). A infância é contada na obra, desde o início, em um lugar diferenciado do lugar das lembranças históricas e cronológicas. É um lugar que irrompe, apesar da opressão, da censura e da tirania.

Nesse lugar, que não se sabe se era um reino ou uma república, as pessoas viviam felizes, cantavam, trabalhavam, conversavam e tinham ideias. A autora faz referência a diversão e a leveza onde, inicialmente, havia uma liderança que levava em conta o desejo de cada uma, e que, por isso, às vezes, até parecia até desordem. “Foi por isso que apareceu o Tirano. Déspota. Ou ditador, tem muitos nomes. “(Idem, 1982, p. 7). E assim o Tirano entrou expulsando quem havia sido escolhido pela maioria e começou a dar ordens. Implicou com as diferenças, opiniões, decidiu que não podia ter cores diferentes.

As pessoas tiveram que se vestir de cinza. Os edifícios, as ruas, os automóveis foram pintados de cinzento. As árvores foram derrubadas, acabaram as flores, sumiram os passarinhos e as borboletas. Os jardins cimentados, a terra asfaltada, as verduras enlatadas. (Idem, 1982, p. 8).

As reações foram diversas, algumas pessoas reclamaram e consideraram o absurdo de tais proibições e outras visualizaram os lucros provenientes de tal situação. Mas, frente a tamanhas proibições, algo sempre escapa. O livro explicita que, apesar de toda poluição causada pelas fumaças das fábricas implantadas pelo tirano que deixavam as pessoas ocupadas o tempo todo e que fizeram o céu ficar constantemente cinzento.

Mas, volta e meia, o vento conseguia afastar uma daquelas nuvens pesadas e as pessoas viam um pedaço de azul. E sonhavam com momentos felizes ou lembravam momentos gostosos de outros tempos. (Idem, 1982, p. 10)

Houve a proibição das reuniões e conseqüentemente das ideias que nascem dos encontros. Nascem também as trocas interpessoais, onde a sexualidade pode se deslocar, percorrer outros espaços fora do próprio corpo. “E num instante proibiu tudo o que tivesse alguma invenção, alguma história, alguma ideia.” (Idem, 1982, p.14) Estava proibido as cores, o canto, a dança, o batuque, a representação, o desenho, a pintura, a escrita, a leitura, as invenções, guardar registro escrito. E assim se passou um tempo “até que chegou a vez das crianças. E acabou a vez do Tirano”. O livro é marcado por uma nova fase após a introdução do universo infantil com os personagens Totonho, Jacira e Isabel. Conta o “encontrão” cheio de risos e gargalhadas quando os três buscaram ao mesmo tempo uma folha que caía de uma árvore. Desse encontro, o objeto ficou secundário e em primeiro plano ficaram os olhares para as diferenças na cor da pele, nos olhos, nos cabelos. “Mas o sorriso era o mesmo pois a alegria marcava novos encontros.” (Idem, 1982, p. 17). A partir desse encontro puderam falar das alegrias e também das insatisfações com o “país”. Sugestão de mudança com a conversa com outras crianças e com outras pessoas. Ouviram muita reclamação, mas descobriram também que cada cabeça tem muitas ideias, lembranças e alguma proposta. “De conversa em conversa, já se sabe, começaram a ter ideias.” (Idem, 1982, p. 17). Com tanta ideia e conversa começou também uma trabalheira. Toda casa tinha alguém aprontando num canto alguma coisa escondida num armário, fechado no porão ou numa garagem. E na hora que foram à frente do palácio provocaram um susto no tirano. Após o susto, seguiu-se a raiva e a obra conta uma desorganização do lugar da tirania frente às cores, a arte e a alegria.

Ana Maria Machado marca a força do encontro, da criatividade, do riso, da arte, da infância na obra contra a violência da tirania. A potência do que pode ser herdado dos antepassados para ser transformado em algo próprio e criativo, quando conta sobre o arco Iris da Jacira que “era só um pedaço de cristal que a vó tinha dado para ela, um vidro com todas as

cores dormindo dentro dele.” (Idem, 1982, p. 20). O poder da transformação do que se recebe do adulto em algo da criança. A criança marca um novo momento na obra desde a sua chegada. A criança descortina, tira as vestes, o uniforme que é comum a todos, como faz Jacira, “E embaixo estava linda, pintada com urucum e jenipapo, enfeitada com penas de arara e periquito, de tucano e japu, de saruá e anambé, que os avós tinham guardado esse tempo todo, num segredo bem escondido.” (Idem, 1982, p. 21). A criança Jacira, cujo nome é originário do Tupi, se despe da uniformização colonizadora e se apropria da sua herança ancestral. Totonho liderou um movimento musical com os ritmos, fazendo a música ecoar de qualquer objeto e de parte do próprio corpo.

E quando todos estavam animados tocando e cantando, Totonho começou um novo jeito de tirar uma canção de seu corpo: todo ele gingava e balançava bonito, numa dança que ia dando em todo mundo vontade de dançar também, de sacudir as cadeiras e os ombros, de mexer os braços pra cá e pra lá, de deslizar os pés no chão e de saltitar inteiro. (Idem, 1982, p. 23)

Em seguida, Isabel e seu avô fabricante de estrelas.

Quando finalmente a noite chegou... a beleza ficou diferente. Começou a chover ao contrário. Uma chuva de luz, que primeiro subia para o céu e só então derramava toda esparramada, iluminando, escorrendo e piscando. (Idem, 1982, p.24)

E, a partir dessa festa de cores, sons e movimentos surgida depois do encontro entre as três crianças e suas histórias familiares o tirano aproveitou o escuro da noite e sumiu. “As cores e os brilhos do país em festa estavam fortes demais para ele. Nunca mais foi visto por lá.” (Idem, 1982, p.26).

A arte, o olhar atento para as belezas do mundo, das diferenças, da palavra compartilhada é potência transformadora nessa obra da Ana Maria Machado. É potência inversamente proporcional a tirania. Como logo na primeira página da história “E, se não fosse pelas três crianças, nem sei o que aconteceria...” (MACHADO, 1982, p.5). A criança, personagem do livro de Ana Maria Machado, no seu lugar de potência e de desejo dialoga com a criança escutada pela psicanálise.

Sigmund Freud foi o primeiro a apontar a existência da sexualidade infantil, chocando a sociedade em 1905 que considerava a criança ingênua e pura. Também como um ser totalmente permeável às investidas educacionais e catequizadoras. Ele pesquisou a sexualidade nessa faixa etária e no desenvolvimento humano enquanto ponto chave dos laços sociais. Não bastando descrever a sexualidade na infância, também a considerou uma financiadora das neuroses dos adultos. A grande inovação de Freud foi entender o sintoma não como um defeito ou uma

degeneração, e sim, como um modo de expressão do ser. Sintomas são palavras congeladas e defesas diante da intolerabilidade de alguns sofrimentos. Dito de outro modo, o sintoma é resultante de um conflito entre o desejo e a lei que o censura. A psicanálise entende que é através das palavras em livre associação, enfrentando a censura a partir do lugar de sujeito do desejo que o sofrimento pode ser olhado de frente e remodelado.

Françoise Dolto (1939), ao longo de 50 anos de experiência amplia a teoria freudiana infantil e aborda a criança, desde muito cedo, enquanto sujeito de desejo rompendo com o discurso costumeiro de contenção, educação e repressão. Desta forma, confere a ela o estatuto de portadora de enorme potencial criativo. A psicanalista foi considerada revolucionária para a sociedade considerando a criança autônoma e responsável. “Os adultos querem compreender as crianças e dominá-las, eles deveriam escutá-las” (DOLTO, 1985, p. 323). No livro *A causa das crianças* ela aponta a necessidade dos adultos escutarem as crianças ao invés de tentarem dominá-las dizendo que “todo aquele que se põe a ouvir a resposta das crianças é um espírito revolucionário” (Idem, 1985, p. 11). A criança, sujeito de fala e de desejo, é convocada no decorrer da sua teoria ao mesmo tempo em que aborda os lugares de convivência da mesma em sociedade. Ela problematiza a existência da criança censurada, no seu lugar de sujeito, nesses espaços e relata que é preciso escutar os pequeninos olhando nos olhos e escutando-os com os ouvidos e com a alma. “Da Idade Média até a época clássica, o corpo da criança é de fato aprisionado, escondido.” e que “A representação da criança, até na pintura clássica, mostra bem que seu corpo não é tomado por aquilo que é na realidade, mas por aquilo que a sociedade quer ocultar na infância”. (Idem, 1985, p.11 e 12). No capítulo de nome “Sexualidade infantil: os muros do silêncio” ela problematiza “no adulto, a memória apaga tudo o que pertencia ao período pré-edípico. É por isso que a sociedade teve tanta dificuldade para aceitar a sexualidade infantil.” (DOLTO, 1985, p. 22). Acrescento a essa palavra que, talvez, nesse ponto esteja uma das importantes raízes do comportamento tirânico. A sociedade que não se permite ver o que tem por baixo das próprias vestes se desconhece.

Dolto acrescenta que a criança é portadora de um enorme potencial criativo e que a sociedade não a escutando perde a sua capacidade imaginativa e renovadora. A sociedade que introjetou o lugar tirânico distante da própria infância, e vivências da sexualidade. Benjamin diz que não nos aproximamos de uma criança com respostas prontas, mas com verdade, coragem e ética. “A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (BENJAMIN, 1996, p.237). Ele diz que a pedagogia da infância não acessa verdadeiramente a criança com todo o seu potencial criativo e inventivo que brota de quase nada, dos restos.

Percorrendo o campo literário, Diana Klinger expõe que é preciso transformar a literatura em uma força. Que ela por si só não é uma força, precisa de transformação. Precisa do nosso ser, do nosso espanto, da nossa implicação, apesar de toda a dor. Acrescento nesse ponto a literatura infantil da Ana Maria Machado que sai do território moralista para a fala verdadeira, posicionada, criativa, sem as vestes da censura. Klinger aponta que os corpos sozinhos não possuem afetos, e sim potencialidades de afetar, pois os afetos acontecem na relação, em função da relação. Não são propriedades de um corpo sozinho, mas eventos, marcas e vestígios de um encontro, de uma dinâmica relacional. Como a potência surgida do encontro das três crianças do livro de Ana Maria Machado. O olhar de Jacira, Isabel e Totonho que deslizou da folha (objeto comum) para as diferenças de cada um, para o olhar dos corpos, as falas, a relação. O encontrão se transformou em olhar e em palavras livres e criativas frente à censura e a tirania. Maria Terezza Andruetto (1954-) é argentina, poeta, escritora e estudiosa de literatura infanto juvenil mostra interesse por temas comprometidos. Para ela, “A literatura não é, necessariamente, um lugar onde encontrar o igual, às vezes, é a única janela para somar-se ao diferente” (ANDRUE'TTO, 2009, p.47).

A tirania, como no livro, não foi produto exclusivo de uma época e não está em uma única figura de poder. Ela é também contemporânea e claramente dissipada na sociedade brasileira resultado de uma sociedade conservadora e censora das manifestações artísticas e culturais o apagamento da voz potente e criativa da criança.

Censura é um projeto fadado ao insucesso, seja pelo viés do inconsciente, seja pela tirania de uma sociedade moralista e hipócrita. Os rastros do desejo continuam lá. E, nesse momento do país, atravessado por uma grande solicitação de retorno às formas tirânicas de poder e que aparece em uma sociedade censora e moralista que grita pela censura de obras infantis, que se exalta contra a arte exposta nos museus, que quer o apagamento das diferenças e se escandaliza com o tema sexualidade nas escolas finalizo o texto refletindo com Ana Maria Machado. Se não for pelo caminho da escuta às crianças, à própria sexualidade, à arte, à diversidade o que será de uma sociedade? O que será da sociedade brasileira? Ao final do livro, um alerta sobre o paradeiro do tirano “Dizem que vive percorrendo outras terras, procurando um canto para outra vez tiranizar. Por isso, é bom ter olho vivo, e não deixar ele tomar conta da nossa. Mesmo porque pode ser que agora ele esteja mais esperto.” (MACHADO, 1982, p. 26).

## **Referências**

ANDRUE'TTO, M. T. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Obras, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DOLTO, Françoise. *A causa das crianças*\_(tradução Ivo Storniolo e Yvone Maria C. T. da Silva). Aparecida – SP: Ideias e letras, 2005.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *Edição Standart das Obras completas de Sigmund Freud, vol. VII*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KLINGER, Diana. *Literatura e ética – da forma à força*. São Paulo: Rocco, 2014.

MACHADO, A. M. *Era uma vez um Tirano*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982.

# Tecnologia e sala de aula: uma leitura para vídeo-resenha

Fabiani Rodrigues Taylor Costa

## Introdução

Não podemos negar que as novas tecnologias adentraram o espaço escolar. Por novas tecnologias em educação, conforme exposto por Masetto (2002), “...estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância (...)” (p. 152). Sem elas, tínhamos um número reduzido de acessórios para o trabalho pedagógico de sala de aula, tais como o quadro, caderno, giz e livro didático, entre outros, mas esses eram os mais recorrentes e de fácil acesso para o professor.

Porém, percebemos que, depois de criado o computador, várias outras ferramentas de trabalho foram surgindo e acabaram deixando o aprendizado mais dinâmico. Chamamos atenção para a internet que “é a tecnologia que mais rapidamente se infiltrou na sociedade na história da humanidade” (GÓMEZ, 2015, p.17), juntamente com esses novos suportes que apareceram com ela, dando-nos uma gama de possibilidades, por exemplo, para repassar os conteúdos em sala de aula.

É importante frisar que cada época se relaciona com esses materiais de aprendizado de acordo com o pensamento vigente. Assim, o que foi citado anteriormente - quadro, giz e livro didático - estiveram presentes com maior frequência quando o ensino era chamado de tradicional e tinha o professor como centralizador do conhecimento.

Esses materiais, ditos tradicionais, não se extinguiram por completo do espaço escolar. Porém, outros chegaram e se agregaram à vida do docente para uma maior dinâmica no aprendizado e também tornar o aluno cada vez mais protagonista, visto que

Estamos diante da primeira geração que domina as poderosas ferramentas digitais que são utilizadas para acessar e processar a informação que interfere na vida econômica, política e social, e ela faz isso melhor do que os mais velhos: pais, mães e professores. Este fato, embora não saibamos ainda em que sentido, obviamente, muda claramente a vida social familiar e escolar, ao converter os alunos em especialistas digitais e os adultos em aprendizes em tempo parcial dos nossos jovens peritos digitais. Essa inversão de posições questiona em princípio a forma tradicional de compreender a influência socializadora e formadora da família e também da escola

sobre o aprendiz, bem como o conceito clássico de autoridade geracional (DEL RIO, 2005; DEDE, 2007, *Apud* GÓMEZ, 2015, p. 27).

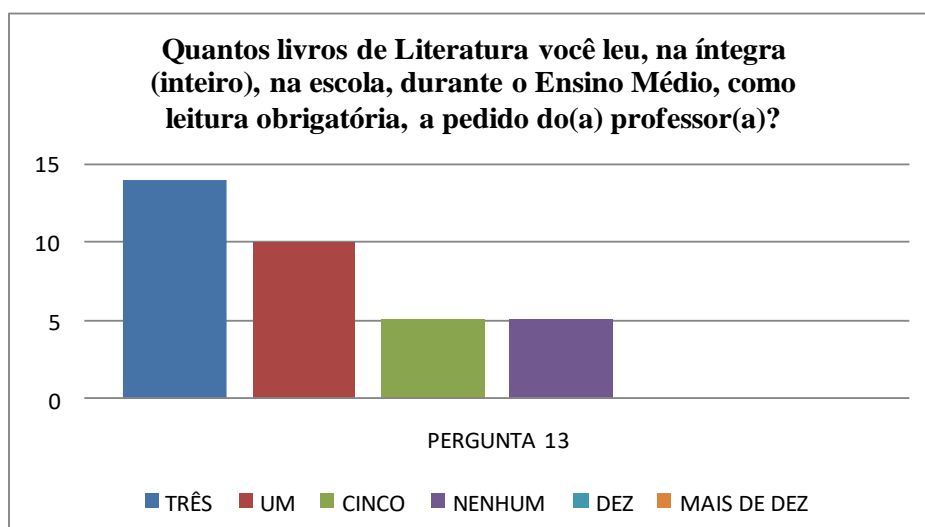
Dessa forma, é perceptível que a sociedade em geral sofreu uma grande transformação com esses novos programas tecnológicos. Não poderia ser diferente com a escola, principalmente com o professor. Mesmo não nascido na “Era conectada”, há um esforço por parte dos docentes para que suas aulas tenham um maior número de suportes, chegando até “(...) a adaptar materiais existentes ou mesmo confeccionar seus próprios de forma a motivar seus alunos a se inserirem de forma eficiente e significativa no tecnológico mundo atual” (HERMONT, 2012, p. 8), porém, não descartando os antigos, para que assim possa “chamar mais atenção” do aluno que, conforme observado, já possui um maior entendimento do manuseio de tais acessórios.

Assim, com tantas transformações dentro da escola, não poderia ser diferente com o ensino da literatura juvenil estudada pelos alunos de Ensino Médio, visto que, na maioria das vezes, o único objetivo de se ler uma obra literária é para responder a uma avaliação escrita com perguntas relacionadas ao seu conteúdo, mas que agora, porém, existem outras formas de se alcançar o maior número possível de leitores numa sala de aula, proporcionando-os um trabalho mais criativo que possa inseri-los no mundo tecnológico e ao mesmo tempo aprendendo, conforme veremos nesse trabalho.

### 1. As novas tecnologias na sala de aula

Pensando nessa proporção que a tecnologia possa dar aos trabalhos realizados em sala de aula, tanto pelo professor na construção de suas aulas, quanto em relação aos alunos nas apresentações realizadas, é que se observou a importância desse novo instrumento como ferramenta para que a literatura pudesse ser passada para os discentes de forma que o desejo pela leitura literária aumentasse e se concretizasse na vida dos estudantes, ou seja, a partir das leituras realizadas na escola, o aluno continuasse nesse aprendizado, mesmo depois que terminasse seus estudos. Porém, ao observar o gráfico abaixo, encontramos:

*Gráfico 1: quantos livros de literatura você leu, na íntegra (inteiro), na escola, durante o Ensino Médio, como leitura obrigatória, a pedido do(a) professor(a)?*





O gráfico acima foi confeccionado a partir de uma pesquisa de mestrado intitulada “Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem”, desenvolvida na EEEFM Professora Filomena Quitiba, em Piúma-ES, em que um questionário foi aplicado a uma turma de 3º ano do Ensino Médio, onde pudemos observar que de trinta e quatro alunos, quatorze leram apenas três obras, dez leram apenas uma, cinco alunos leram cinco e outros cinco não leram nenhuma. As respostas dez ou mais de dez nem aparecem no gráfico. Ao observar tal resultado, podemos inferir que

Na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatizar a leitura de textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, ‘facilitar’ o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar (SILVA, 2003, p. 517).

Levando em consideração que todos os alunos passaram os três anos do Ensino Médio na escola em que a pesquisa aconteceu, e que nesta os períodos de avaliação são por trimestre, ou seja, a cada ano estudado, o aluno tem três trimestres, espera-se que, ao finalizar tal modalidade de ensino, o aluno tenha lido, pelo menos como leitura obrigatória, nove obras/romances literários, visto que o professor aplica uma por trimestre. Assim como é importante ressaltar que a preocupação não se detém somente aos três anos que se destinam ao Ensino Médio, mas também à continuidade da leitura ao fim de tal modalidade, pois

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um (LAJOLO, 1984, p. 43).

Dessa forma, compreendemos a partir da pesquisa realizada que somente passar um livro como leitura para no final pedir uma avaliação sobre o mesmo, levou-nos a observar que nem todos adquiriram o prazer da leitura no decorrer dos anos em sala de aula, instigando-nos a observar que “Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura” (LAJOLO, 2000, p. 15), bem como saber que outras possibilidades podem ser utilizadas para que os livros de literatura, principalmente os cânones, mais lidos pelos jovens na escola, possam ser trabalhados de forma que

Quanto às leituras, há vários modos de utilizá-las como técnica que incentive a aprendizagem. Certamente não será interessante simplesmente “dar como lição de casa” ler tantas páginas do livro. Ao sugerir determinada leitura aos alunos, o professor precisa deixar claro como essa leitura deverá ser feita, que tipo de material será produzido com base nela, como ela será utilizada na aula seguinte. É necessário

também que o professor conscientize os alunos sobre a importância de essa leitura ser feita, afirmando inclusive que os que não a tiverem realizado não participarão da atividade do próximo encontro. Dessa forma, a leitura passará a ter um sentido muito próprio e importante para o aprendiz, que certamente perceberá como essa prática se apresenta como meio importante para sua aprendizagem. A indicação de leitura deverá trazer consequências para as atividades do próximo encontro para que ela seja interpretada como importante para a aprendizagem do aluno (MASETTO, 2002, p.150).

Assim, é necessário inserir na sala de aula outros recursos que possam visar um melhor aprendizado, principalmente os tecnológicos, visto que os alunos têm uma enorme adesão aos mesmos e sabem manipulá-los com desenvoltura, porém, muitas vezes, não utilizam tais ferramentas para que o conhecimento seja ampliado, já que

[...] recursos audiovisuais quando são usados não apenas para demonstrações, mas permitem discussão, análises, comparações, alterações entre projeção e debates permitindo ao aluno se colocar diante de realidades que talvez ele não conheceria, ou dificilmente delas se aperceberia não fosse por esse recurso. Além de motivadores, esses recursos se prestam para os mais diferentes objetivos (MASETTO, 2002, p. 150).

Ao observar que esses recursos tecnológicos podem trazer benefícios para a sala de aula, é que se pensou em trabalhar, com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, algumas obras literárias para que as mesmas fossem transformadas em vídeo-resenha, como poderemos analisar a seguir.

## **2. Um relato de experiência: vídeo-resenha**

Ao observar que os alunos possuem uma forte habilidade para as novas tecnologias, principalmente em relação aos programas que podem manipular no celular ou notebook, é que ficou evidente que um trabalho realizado com tais ferramentas poderia estabelecer mais criatividade no momento de aprendizado, envolvendo a literatura, para que pudéssemos abranger um pouco mais a leitura de obras literárias.

Para tanto, há que se notar que houve um grande crescimento na internet de vídeos caseiros até aos mais sofisticados, em que qualquer pessoa, seja ela jovem ou adulta, em algum lugar estratégico ou não, possa fazer um vídeo-resenha sobre determinado livro, principalmente aqueles que estão com mais destaque entre as pessoas, não deixando, também, de dar a própria opinião a respeito do que leu.

Ao propor o trabalho de se produzir um vídeo-resenha, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, levou-se em consideração que os alunos já conheciam o gênero resenha, pois foi um conteúdo ensinado anteriormente. Porém, para que não houvesse desentendimentos, foi feita uma recapitulação sobre o assunto. Em seguida, os alunos assistiram a um vídeo-resenha (ver bibliografia) do livro *Extraordinário*, da autora R. J. Palacio, sucesso de venda na época em que o trabalho foi proposto, em 2017.

Depois de assistir ao vídeo, observar e falar sobre as características básicas para fazê-lo, como por exemplo, mostrar o livro lido, prateleira com livros, este último não obrigatório, mas desde que fosse em local que os alunos se sentissem à vontade para filmar e que fosse propício para suas leituras, bem

como não criar um vídeo muito longo, de preferência, com até dez minutos. Assim, a turma se dividiu em grupos, cada um deveria ter no máximo três alunos e cada grupo, através de sorteio, recebeu uma obra da Literatura Brasileira, conforme tabela abaixo.

*Tabela 1: Obras literárias para vídeo-resenha*

<b>Livro</b>	<b>Autor</b>
Vestido de noiva	Nelson Rodrigues
A hora e a vez de Augusto Matraga	João Guimarães Rosa
Insubmissas lágrimas de mulheres	Conceição Evaristo
Morte e vida Severina	João Cabral de Melo Neto
O primeiro beijo e outros contos	Clarice Lispector
A Hora da Estrela	Clarice Lispector
Venha ver o pôr do sol e outros contos	Lygia Fagundes Telles
A vida não é justa	Renata Pachá
O conde e o passarinho e O morro do isolamento	Rubem Braga
O badalador de sinos e outras crônicas	Fabiani Taylor

Fonte: A autora

O prazo dado para que os alunos fizessem a leitura da obra e o vídeo foi de um mês. Na data marcada, foi interessante observar que os estudantes estavam interessados na aula, à espera de passar o próprio vídeo como também assistir ao vídeo dos colegas. Nesse momento, foi possível analisar que apenas uma aluna não fez a leitura da obra correspondida ao seu grupo, pois tinha uma “cola” com os dados que apresentou. Os demais grupos, além de falar sobre a obra e manter uma postura crítica em relação a mesma, fizeram pesquisas para acrescentar curiosidades sobre o que leram.

Assim, podemos destacar no grupo que ficou com o livro Vestido de Noiva o seguinte apontamento “Achamos o livro confuso, pois é em forma de roteiro e ficou complicado ler toda hora o que as personagens iam falar...”. Na obra A hora e a vez de Augusto Matraga, observamos a seguinte narrativa

O nome do personagem já nos diz a sua trajetória: Augusto pode ser lido como um adjetivo que quer dizer impetuoso, poderoso títulos que podemos encontrar nos imperadores romanos. Esteves pode ser lido como a conjugação do verbo estar no passado e Matraga se a gente separar a palavra, vamos ter “má” e “traga”, ou seja, aquele que traz coisa ruim.

É possível inferir quanto ao comentário feito pelos alunos para o livro Vestido de noiva que, muitas vezes, não trabalhamos o texto dramático. De acordo com o currículo estudado, o aluno só tem proximidade com esses textos quando estuda Gil Vicente e sua peça O auto da barca do inferno. Em seguida, provavelmente, o estudante só terá contato novamente com a dramaturgia com Nelson Rodrigues, no terceiro ano do Ensino Médio.

Já no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, foi possível destacar, através dos apontamentos dos alunos, que a obra possui

Treze contos, cada conto com uma protagonista que é negra onde expõe alguns sentimentos que são tidos por essas mulheres, mas também antes de tudo, isso mostra a capacidade que elas têm de sair de um cenário de problemas e demonstrar resistência de algum modo.

Quando todos os trabalhos foram apresentados, vários comentários ainda foram feitos sobre as obras lidas, destacando outros pontos relacionados à leitura e também à produção dos vídeos. Vale a pena ressaltar que nesse momento da mostra dos trabalhos houve uma interação intensa da turma com todas as obras apresentadas, revelando o interesse que tiveram ao fazer o trabalho.

### **Considerações Finais**

Esse trabalho de vídeo-resenha a partir de obras da Literatura Brasileira, desenvolvido em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, mostrou-se significativo quanto à leitura pertinente aos livros sugeridos aos alunos, pois foi percebido que os vídeos foram apresentados de forma a demonstrar que o contato com a obra teve significado para eles devido à performance realizada nas narrativas produzidas em relação às histórias analisadas, bem como a maturidade para fazer uma crítica ao livro lido por cada grupo. Dessa forma, é importante ressaltar que

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (MORAN, 2002, p. 74).

Portanto, foi possível observar que, quando o estudante é direcionado para um trabalho que fará uso das novas tecnologias, juntamente com o conteúdo que adquire na escola, é possível perceber que o aprendizado acontece de uma forma mais satisfatória, levando-nos a inferir que através do devido contato com tais ferramentas, no caso específico desse trabalho, o aluno mostrou-se com um interesse maior para tal atividade escolar, pois a leitura das obras foi realizada.

### **Referências**

BRAGA, Rubem. *O conde e o passarinho & Morro do Isolamento*. Rio de Janeiro: Record: 2002.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FELTRIN, Tatiana. Vídeo-resenha do livro *Extraordinário*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OSXCHc8a2Qg>. Acesso em: 26/09/2017.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *Educação na Era Digital: A escola educativa*. Tradução: Marisa Guedes. Revisão técnica: Bartira Costa Neves. – Porto Alegre: Penso, 2015.

HERMONT, Thiago. *Multiletramentos, letramentos digitais e ensino: novas práticas em busca de sabedoria digital*, 2012. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/86>. Acesso em: 28/09/2015.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. – 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. - 6ª Ed. – São Paulo: Ática, 2000.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

LISPECTOR, Clarice. *O primeiro beijo e outros contos*. 11ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel [et al]. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. – Campinas, SP: Papirus, 2002. – (Coleção Papirus Educação).

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e Vida Severina e Outros Poemas Para Vozes*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel [et al]. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. – Campinas, SP: Papirus, 2002. – (Coleção Papirus Educação).

PACHÁ, Andréa. *A vida não é justa*. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

RODRIGUES, Nelson. *Vestido de Noiva*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

ROSA, João Guimarães. A hora e a vez de Augusto Matraga. In: *Sagarana*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001, 363-413.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*, 2003. Disponível em: [http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2\\_Ivanda.pdf](http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf). Acesso em: 11/09/2016.

TAYLOR, Fabiani. *O badalador de sinos e outras crônicas*. São Paulo: Kuzuá, 2016.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr do sol e outros contos*. 20. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

## A escola e a construção identitária da criança negra no black power de Tayó

Fabírcia Bittencourt Pazinato Vago

Colocando as questões das identidades no interior da linguagem, isto é, como ato de criação linguística, a literatura, como um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentido, torna-se *locus* propício para a enunciação ou para o apagamento das identidades (Conceição Evaristo).

45

---

A literatura tem uma função significativa de contribuir para a percepção da realidade que nos circunda e, ao nos apropriarmos dela, podemos caminhar para um processo de (des)construção de identidades<sup>11</sup>. Propõe-se: 1- ampliar as discussões sobre como a escola lida com as representações simbólicas do negro a partir de referências literárias; 2- discutir sobre a contribuição da obra *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, para o processo de construção e resgate de identidades, para a desconstrução de estereótipos firmados na ideologia do branqueamento e para a valorização da cultura de matriz africana.

Considerando que as representações sociais<sup>12</sup> são práticas culturais para se pensar e construir a realidade, os textos literários são campos propícios para que a criança construa, a partir deles, significações e repense suas concepções acerca das questões culturais e sócio-históricas. Essas representações sociais

[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os

---

<sup>11</sup>Segundo Stuart Hall (2005), a construção da identidade é pessoal e social. Inicia-se na infância e é desenvolvida durante todo o ciclo da vida, nunca devendo ser vista como algo acabado. O sociólogo afirma que, sendo esse processo formado ao longo do tempo e das vivências do sujeito, está suscetível às influências do meio. Essas influências representam os valores absorvidos através do meio social a que o indivíduo pertence.

<sup>12</sup>Segundo Roger Chartier (1990), em *História Cultural – Entre práticas e representações*, as representações são expressas por discursos e dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída.

próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

A discussão sobre a representação do negro nos livros didáticos e paradidáticos já era pauta relevante nas reivindicações do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979. Dentre as propostas sugeridas pelo movimento destaca-se a

[...] mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos e paradidáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a auto-estima e o orgulho. (GUIMARÃES, 2002, p. 106).

Essas reivindicações articulam-se com a Lei nº 10639/03, que estabelece o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instâncias da educação, visando a uma sociedade equânime. De acordo com suas pesquisas, Ângela Maria Ramos Parreiras (2007, p. 43) afiança que

[...] durante muitas décadas, os negros e negras foram retratados nas histórias infantis como figuras ingênuas, escravos, serviçais, subalternos desempregados, órfãos, abandonados, como coadjuvantes da ação [...]. Quando eram mulheres, apareciam como cozinheiras ou lavadeiras, geralmente gordas, vistas como crias da casa [...]. Esses estereótipos são transmitidos tanto através da linguagem verbal, quanto da não verbal, através das ilustrações.

Amparada na lei, a escola possui um papel fundamental na discussão acerca das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar. Entretanto, apesar da existência da lei citada, há, na escola, um certo silenciamento no tocante ao ensino da cultura afro-brasileira, uma vez que a própria escola reflete uma sociedade ainda imbuída de valores ocidentais, embora apresente sua composição multirracial. Não há um reconhecimento da matriz africana, o que já aponta para uma postura excludente. Eliane dos Santos Cavalleiro (1998, p. 198) afirma que

[...] de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira.

No entanto, textos que sugerem a exclusão e o preconceito, ainda que timidamente, estão sendo colocados em xeque, pois cresce o desejo pela visibilidade de obras que salientam a diferença e o respeito entre os indivíduos, algo que na Modernidade era escamoteado. Segundo Maria Elena Viana Souza (2003), na década de 80, as obras literárias começam a abordar os aspectos positivos dos personagens negros e de sua cultura. Essa representação do negro contribui para gerar novos valores éticos e estéticos.

Ione da Silva Jovino (2006) declara que as obras literárias atuais tendem a apresentar

temática afro-brasileira, rompendo, aos poucos, com a tendência à visão estereotipada dos personagens negros; e esses personagens também passaram a ser inseridos nas suas culturas, ou seja, são representados com trajes coloridos e cabelos *black power* ou trançados. Dessa forma, as narrativas objetivam estimular a autoestima do leitor negro e o contato do leitor não negro com essa cultura, ainda pouco explorada na escola.

A exemplo dessas obras, destacamos *O mundo no black power de Tayó* (2013), segundo livro de Kiusam de Oliveira, que apresenta como protagonista uma menina negra que tem orgulho das suas origens e, principalmente, do seu cabelo afro exibido em um lindo penteado *black power* em que carrega seus sonhos, desejos e o orgulho de sua ancestralidade.

Kiusam de Oliveira é professora na Universidade Federal no Espírito Santo (UFES), na disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, foi orientadora pedagógica do projeto Geração XXI, o primeiro de Ação Afirmativa do país e assessorou a implementação da Lei 10.639/03 em Diadema de 2005 a 2016. Em 2010 e 2011, atuou como assessora na Secretaria de Cultura de Diadema nos assuntos da cultura voltada para as questões de gênero e raça.

Ativista na causa das relações étnico-raciais, a escritora relata que suas percepções sobre o racismo iniciaram devido às práticas discriminatórias vivenciadas por ela dentro do espaço escolar e que a entrada no Movimento Negro Unificado (MNU) possibilitou a ela estar mais atenta para as questões de gênero e para os preconceitos que sofria, afinal, ser mulher e negra em uma sociedade preconceituosa e machista é um estandarte de luta por conquistas. Escrever *O mundo no black power de Tayó* foi uma resposta para a criança interior da autora, discriminada na década de 70 e sem condições emocionais de dar respostas efetivas ao racismo sofrido. A obra recebeu o Prêmio ProAC Cultura Negra, em 2012, e também foi selecionada, em 2014, para fazer parte do Acervo Básico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. (FNLIJ).

O nome Tayó origina-se do idioma africano iorubano e é um nome próprio feminino e masculino e significa "da alegria", ou seja, o nome revela a forma como a protagonista da obra se relaciona com as pessoas que estão à sua volta e com as suas raízes culturais.

Antes mesmo de abrir o livro, já na capa, a ilustradora Taisa Borges convida o leitor a evocar um repertório de experiências sociais e culturais. Segundo Kiusam, a Literatura Negra do Encantamento - é assim que ela própria denomina a literatura que faz - depende da arte presente nas ilustrações:

Salienta-se, portanto, a importância de se considerar a materialidade desses textos voltados para crianças, uma vez que os leitores infantis prendem-se às ilustrações, às cores, à capa do livro. As imagens, por sua potencialidade comunicativa, ajudam a construir o imaginário do leitor, então, a forma como o texto chega até o leitor, certamente irá contribuir para uma



identificação e uma recepção positiva da imagem do negro:

[...] as imagens que moram em nossas mentes desde a infância influenciam nossos pensamentos durante a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas, inferiorizadas) para a autoestima e aceitabilidade das diferenças visando a uma vida adulta feliz. Para isso essas imagens precisam mostrar nossa “cara”, força e cultura de todos (SOUZA, 2002, p. 196).

Com cores vibrantes que nos remetem à alegria, assim como a origem do nome Tayó, as ilustrações vão dando maior significado à história e Tayó começa a ser apresentada:

Seu rosto parece uma moldura de valor, que destaca belezas infinitas. Seus olhos são negros, tão negros como as mais escuras noites que do alto miram com ternura qualquer ser vivo. Do fundo do seus olhos escuros saem faíscas de um brilho que só as estrelas são capazes de emitir. Seu nariz parece mais uma larga e valiosa pepita de ouro. Grossos e escuros como o orobô, seu lábios encantam, só se movendo para dizer palavras de amor. Sobre a cabeça, a parte do corpo de que ela mais gosta, ostenta seu enorme cabelo crespo, sempre com um penteado black power (OLIVEIRA, 2013, p. 8-17).

Tayó é desenhada com palavras poéticas e aparece para o leitor com cor, encanto e beleza. Com o brilho nos olhos negros, vai, aos poucos, revelando os encantos do seu corpo, seu território sagrado. É o corpo-resistência de Tayó que possibilitará ao leitor revisitar o continente africano e constatar que a história do negro não começa com o tráfico de escravos.

Quando os colegas de escola de Tayó zombam dela dizendo que seu cabelo é ruim, prontamente ela responde: "Meu cabelo é muito bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso" (OLIVEIRA, 2013, p. 27). Destarte, importante pensarmos como o negro, em uma sociedade preconceituosa e excludente, pode aceitar e reconhecer suas raízes e sua história sem o sentimento de inferiorização. A identidade negra recebeu uma conotação pejorativa, contribuindo com a negação da história da população afrodescendente e é sobre a identidade afro-brasileira que Kabengele Munanga (1996, p.225) se debruça com suas reflexões:

A busca da identidade, no nosso caso no Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática (...) A questão fundamental é simplesmente esse processo de tomada de consciência da nossa contribuição, do valor dessa cultura, da nossa visão do mundo, do nosso “ser” como seres humanos; e valorizar isso, utilizar isso como arma de luta para uma mobilização; isso é que é importante.

Segundo Munanga (1988, p. 44), o cerne da questão da identidade “consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, com cabeça erguida: sou negro”. Ele postula ainda que, ao pensarmos a identidade negra brasileira, devemos pensar na relação dialógica entre negros e brancos, com cada um preservando suas idiossincrasias.

Nilma Lino Gomes (2003) destaca que a cor da pele, juntamente com o cabelo, são os elementos que dão maior visibilidade ao corpo e possuem um papel relevante na construção da identidade: " são suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra - a beleza negra."(2002, p.2). No seu cabelo mundo *black power*, Tayó constrói sua identidade e preserva suas origens ancestrais. O cabelo de Tayó carrega consigo uma simbologia: a resistência.

Essa resistência nos remete ao Movimento Black Power, que eclodiu nos anos 60 como estandarte de negação da imposição estética eurocêntrica e, de acordo com Hooks (2005, p. 2):

Durante os anos 1960, os negros que trabalhavam ativamente para criticar, desafiar e alterar o racismo branco sinalavam a obsessão dos negros com o cabelo liso como um reflexo da mentalidade colonizada. Foi nesse momento em que os penteados afros, principalmente o *black*, entraram na moda como um símbolo de resistência cultural à opressão racista e fora considerado uma celebração da condição de negro(a). Os penteados naturais eram associados à militância política. Muitos(as) jovens negros(as), quando pararam de alisar o cabelo, perceberam o valor político atribuído ao cabelo alisado como sinal de reverência e conformidade frente às expectativas da sociedade.

*Black is beautiful*: esse sentimento aflorou e o movimento negro dos Estados Unidos revelou entusiastas como Panteras Negras, Malcon X e Angela Davis, que, com seu cabelo *black power*, desafiou padrões impostos às mulheres negras e se transformou em símbolo de luta e empoderamento<sup>13</sup>.

Com o intuito de empoderar, resgatar a autoestima e fortalecer a imagem positiva da criança negra, Oliveira (2017) propõe um texto para desterritorializar o outro branco, para que ele entenda que está em "solo-pátria-mãe-gentil roubado e que isto custou as vidas de milhares de africanos e afro-brasileiros e indígenas".

Segundo a autora, reconhecer a identidade e assumir o cabelo natural significa romper com ideários colonizadores, com padrões estéticos impostos e tidos como referenciais:

Tenho chamado o tipo de literatura que produzo de "Literatura Negra do Encantamento". Ela está focada na ancestralidade e no fortalecimento das identidades negras. Ela é capaz de atingir as estruturas psíquicas mais profundas de jovens e crianças negras, provocando as costuras psíquicas necessárias para que suas identidades, fragmentadas pelas vivências racistas, sejam reconstruídas de forma saudável. Tal literatura depende da arte presente nas ilustrações que devem encantar

<sup>13</sup> De acordo com Joice Berth (2018, p.14), "[...] quando assumimos que estamos dando poder, em verdade, estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, principalmente, um entendimento sobre sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor".

crianças e jovens negros para que se sintam orgulhosos do que veem e se reconheçam naquelas imagens (OLIVEIRA, 2017).

O *black power* de Tayó é habitado pelos orixás e pela casta real africana. Representa a sua coroa. Por meio dele, ela reconhece suas raízes e se sabe rainha, guardiã das tradições culturais dos seus antepassados.

Maria Mattos (2003, p. 135) ressalta que “ensinar história da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira”. Esses estereótipos são internalizados no imaginário da criança por meio dos livros de histórias infantis, gerando um sentimento de inferiorização que contribui para a negação da história e das raízes da criança negra e para uma visão preconceituosa por parte da criança branca, já que ambas estão imersas em um ambiente escolar que, pelo silêncio, fomenta atitudes discriminatórias.

Diante desse quadro, visa à reflexão sobre como a escola trabalha os textos literários com personagens negros; e como ela contribui na construção da identidade da criança negra, uma vez que esses textos são imbuídos de símbolos e representam terrenos propícios para a demarcação de uma posição social e de padrões a serem seguidos.

Munanga (1996, p. 23) defende a escola cuja postura é engajada na luta por uma sociedade igualitária e democrática:

O reconhecimento da pluralidade, o respeito das identidades e das diferenças não se fará romanticamente. Se fará através do jogo político, pois a existência da identidade do afro-brasileiro supõe a existência das identidades dos outros. No jogo político de negociação das identidades nascerá uma verdadeira construção da cidadania, sem a qual não existe democracia.

Afirmamos com o estudioso que à escola compete não mais assumir e aceitar discursos que incentivam a hierarquia e a exclusão. Cabe a ela repensar a identidade negra apontando para seu caráter múltiplo. Neste sentido, aponta-se para a necessidade da reorganização curricular escolar pautada no reconhecimento da diversidade cultural, da valorização da cultura africana e das atitudes democráticas que entrelaçam as relações sociais e ressignificam o conceito de identidade, aqui entendida como um processo relacional.

## Referências

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte:Letramento: 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, São Paulo, 1998.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2002.

GUIMARÃES, Antônio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed.34, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HOOKS, Bell. *Alisando o nosso cabelo*. Revista Gazeta de Cuba – Union de escritores y artista de Cuba, Tradução Lia Maria dos Santos, p. 1-8, Jan-Fev. 2005 Disponível em: Acesso em: 04 mai. 2015

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org). *Literatura Afro-Brasileira*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MATOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação social no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: USP: Estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_. *Negritude: usos e sentidos*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Kiusam. “A criança é capaz de reproduzir o racismo que vê”, diz autora. **Luneta**, 22 dez. 2017. Entrevista concedida a Camilla Hoshino. Disponível em:

<<https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/entrevista-kiusam-de-oliveira/>>. Acesso em: jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *O mundo no black power de Tayó*. Peiropolis, 2013.

PARREIRAS, Ângela Maria Ramos. *Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas*. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infantil e juvenil. In: CAVALEIRO, Eliane. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, Maria Elena Viana. Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Calda. *Anais...* Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/>>.

# Literatura juvenil, mídias e tecnologias: o caso da obra *Todos contra Dante*, de Luis Dill

Greyce Mara Correia  
Mariana Passos Ramalhete

## Introdução

A evolução tecnológica é tão constante que não se pode mais negar a presença das novas e mais variadas mídias. Estas, por sua vez, influenciam em todos os aspectos da vida do indivíduo, até mesmo na sua maneira de enxergar o mundo. E esta leitura do mundo depende, sobretudo, de sua formação como leitor.

E para mostrar de que modo esses diferentes tipos de mídias (impressas, visuais e sociais) influenciaram na formação do leitor de literatura no Brasil, primeiramente, foi necessário fazer um percurso histórico, desde o século XIX, destacando alguns aspectos, obras e autores de cada época.

Em seguida, apresentamos o perfil desses leitores e o que eles estão lendo com o intuito de mostrar que os professores têm a importante tarefa de levar a essa nova geração, outras possibilidades de leituras, além das impostas pela mídia e mercado editorial.

E por fim, foi realizada uma análise do livro *Todos Contra Dante*, de Luís Dill, um bom exemplo de literatura contemporânea que apresenta uma linguagem e recursos textuais bem próximos dos adolescentes e jovens que vivem em uma era digital.

## 1. A influência das mídias na Literatura ao longo do tempo

De acordo com Lima (1998), no final do século XIX e início do século XX, autores como João do Rio e Monteiro Lobato contribuíram significativamente com a evolução tecnológica na literatura brasileira. Isso ocorreu porque suas obras conquistaram leitores de diversas faixas

etárias e de diferentes classes sociais, impulsionando, assim, a produção de mais livros impressos.

Ainda no século XIX, com o aprimoramento da imprensa, os jornais tiveram grande importância para a propagação da literatura, pois obras como *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo (TEIXEIRA, 2014), *Cinco Minutos* e *Senhora*, de José de Alencar (BORGES, 2013), entre outras, foram publicadas, primeiramente, em folhetins para depois serem editadas em livros.

No século XX, surgiram outros meios de comunicação, como a televisão, que transformou a forma de leitura, que antes era apenas com o papel impresso, para uma leitura de imagem. Esse meio de comunicação conseguiu alcançar a maioria da população e muitos autores e diretores adaptaram obras literárias como *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, para as telenovelas que se tornaram uma grande atração para o público, até os dias atuais. Um dos pontos positivos desta adaptação é o reconhecimento dessas obras e de seus respectivos autores por pessoas analfabetas ou com um baixo grau de escolaridade. Por outro lado, muitas pessoas, nas horas vagas, preferem assistir um filme, jogar futebol ou sair com os amigos do que ler um bom livro. Embora atualmente, este veículo de comunicação seja usado, muitas vezes, com uma intenção manipuladora, ainda há canais educativos como o canal Futura, TV Escola, TV cultura que incentivam o hábito da leitura desde a infância.

Já no final do século XX, foi criada e popularizada a internet que permitiu a inserção do ser humano nesse mundo digital, ampliando não só o seu conhecimento mas também suas relações sociais. Esse novo universo desencadeou a formação de um novo perfil de leitor, acostumado com a rapidez e facilidade de acesso às informações.

Devido ao avanço tecnológico, a leitura, que antes era realizada por meio de livros impressos, ganhou novas formas de circulação. Com isso, muitos se questionam quanto à existência dos livros impressos. Nesse sentido, é preciso renovar a convicção de que o livro ainda tem uma imensa contribuição individual e social a dar, como, de forma visionária defendeu Umberto Eco, ao longo do tempo, mesmo no contexto da explosão digital, quando muitos apostavam no seu desaparecimento:

Com a internet, voltamos à era alfabética. Se um dia acreditamos ter entrado na civilização das imagens, eis que o computador nos reintroduz na galáxia de Gutenberg, e doravante todo mundo vê-se obrigado a ler. Para ler é preciso um suporte. Esse suporte não pode ser apenas o computador. (...) Das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não mudaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. Você não pode fazer uma colher melhor do que uma colher. (...) O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso,

poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é. (Eco; Carrière, 2010, p.16-17)

O atual período em que vivemos (século XXI) é caracterizado pelo acesso ilimitado à informação. A sociedade deste período, como afirma Castells (2010), recebe vários tipos de informações, culturas, modos de vida e estão sempre interagindo e compartilhando ideias no que podemos chamar de ciberespaços que pode ser definido como:

Algo imaterial, não configurado em termos geográficos e composto por inúmeras redes tecnológicas e sociais conectadas entre si, em que ocorrem fenômenos de socialização e de produção de cultura e onde se criam novas formas de relações e de práticas sociais, com códigos e linguagens próprios (PEREIRA, 2013, p.36).

Vale ressaltar que as pessoas que nasceram na década de 1990, em particular, são consideradas “nativas digitais”, isto é, já nascem interagindo as mídias e tecnologias. E são elas os maiores leitores da atualidade.

## **2. Perfil do leitor atual**

Com base nos dados revelados sobre a leitura dos jovens na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 4 (2016)<sup>14</sup>, pode-se constatar que as práticas culturais dos jovens são hoje complexas, múltiplas, inter-relacionadas e se apoiam fortemente num processo lúdico e de socialização, que, por sua vez, adquire contornos cada vez mais globalizados. Em outras palavras, dificilmente um jovem lê um livro “de forma isolada”. E entenda-se essa expressão tanto no sentido de ler um livro e se restringir a ele ou de ler um livro apenas para si mesmo.

Os livros mais lidos hoje pelos jovens estão associados a fenômenos culturais que não se limitam a um dado livro, mas envolvem adaptações e recriações como filmes, vídeos, peças teatrais, música, videogames, moda, HQ, TV, sites, espetáculos multimídia, aplicativos, enfim, uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam permanentemente à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, unindo-se variadas modalidades. Esses livros são traduções, em sua maioria produzidos pela indústria cultural de língua inglesa (norte-americana e britânica), difundidos em meio a economias globalizadas. Optar pela leitura de um livro “isolado” parece ser cada vez menos a regra para os títulos que fazem maior sucesso.

---

<sup>14</sup> Pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. 4ª. organização. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: Acesso em: [http://prolivro.org/home/imagens/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil-2015.pdf](http://prolivro.org/home/imagens/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil-2015.pdf)

Nesse contexto juvenil, a leitura de uma obra por um jovem parece exigir socialização. Revela-se uma necessidade de não ler apenas para si mesmo, mas com outros jovens, compartilhando a leitura realizada, buscando identificações, coletivizando a fruição. A leitura de um determinado livro passa a atender a certa necessidade de pertencimento a um grupo de identidade que tem gosto e atitudes semelhantes, que consome um mesmo tipo de gênero ou subgênero literário, que se entrega a certa tendência musical, em que a escolha da roupa e o tratamento dado ao corpo se equiparam. Embora a casa seja o lugar onde o jovem mais lê, é ele quem mais lê em livrarias, bibliotecas públicas, bibliotecas escolares e bibliotecas comunitárias, espaços que, frequentemente, se prestam à socialização da leitura.

Para chegar a essa “socialização” da leitura, os jovens buscam muitos recursos e as redes sociais também desempenham papel fundamental por meio de fanzines, blogs, sites, eventos de cosplay, os jovens frequentam lançamentos de livros de seus autores prediletos e noites de autógrafos, vão a bienais do livro, assistem a entrevistas. Assim, livros e leitura passam a ter um valor simbólico positivo e agregador, ou seja, a literatura se demonstra “na moda” e deixa de ser vista como atividade escolar, coisa apenas de nerds. Não ter lido ou não estar lendo uma obra em evidência pode significar estar “por fora” e perder prestígio no grupo.

É dentro dessa lógica da socialização das leituras realizadas que surgiram, por exemplo, os *booktubers*, jovens que, em vlogs bastante populares, dão dicas para outros jovens sobre livros, lançamentos editoriais, títulos associados a determinados gêneros literários, etc., criando tendências e fazendo escola. Também os jovens estão entre aqueles que mais leem livros na internet (sobretudo aqueles na faixa dos 11 aos 13 anos).

A partir da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>15</sup>, podemos notar um certo abismo entre o modo como a escola brasileira trata a leitura e a necessidade de se atualizarem as estratégias para formar leitores. Ainda que não se tenha acesso às escolhas específicas dos jovens, mesmo porque foram bastante pulverizadas, nas listas de obras e autores mais citados pelos leitores como um todo na pesquisa, há uns e outros que se reportam a esse universo da literatura juvenil.

Na lista dos livros mais lidos, por adolescentes e jovens, atualmente, estão *O diário de um banana*, de Jeff Kinney; *A culpa é das estrelas*, de John Green; *Cidades de papel*, também de John Green; *A maldição do titã* – série Percy Jackson, de Rick Riordan; *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak; *Muito mais que cinco minutos*, de Kéfera Buchmann; e *Crepúsculo*, de Stephenie

---

<sup>15</sup> Pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. 4ª. organização. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: Acesso em: [http://prolivro.org/home/imagens/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil-2015.pdf](http://prolivro.org/home/imagens/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil-2015.pdf)



Meyer; *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis; *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank (Annelie Marie Frank); *Harry Potter*, de J. K. Rowling.

No que diz respeito às obras citadas, chama a atenção o vínculo que praticamente todas mantêm com a indústria cultural – quase todos os livros foram objeto de adaptação cinematográfica ou estiveram associados a outros produtos, como videogames, música, moda, etc. A exceção é a obra *Muito mais que cinco minutos*, de Kéfera Buchmann, que, embora não tenha sido ainda objeto de qualquer adaptação cinematográfica, é exemplar de um outro tipo de fenômeno editorial alavancado pelo público jovem, o do livro composto por textos curtos, que originalmente constaram do blog de sucesso de um autor, alcançando enorme popularidade e contabilizando milhares ou milhões de acessos na internet. Além disso, esse tipo de escritor – o *youtuber* –, interage bastante com seu público leitor, como é o caso de Bruna Vieira, Thalita Rebouças, Julia Tolezano ou Jout Jout (conhecida por narrar a história do livro *A Parte Que Falta*, de Shel Silverstein), P. C. Siqueira, entre outros.

No que diz respeito àquilo que os jovens leem, chama a atenção o fato de que no universo geral das obras citadas pelos jovens leitores, há uma ausência de inúmeros autores brasileiros e estrangeiros que nas últimas duas décadas têm se destacado pela boa qualidade de sua produção literária, tendo recebido diversos prêmios literários – nacionais e internacionais – e tendo usufruído de razoável espaço tanto na imprensa comum quanto nas publicações especializadas, voltadas para educadores e pesquisadores, como por exemplo, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo, João Carlos Marinho, Luís Dill, Caio Riter, entre tantos outros..

Atualmente, há várias pesquisas que se debruçam sobre a questão dos sérios impasses que a formação de leitores no país vem sofrendo, apontando o descompasso entre as práticas de leitura dos jovens e a natureza das estratégias (quando não sua falta quase absoluta) empregadas para a formação de leitores no contexto escolar brasileiro.

É preciso enfrentar o problema das Licenciaturas em Letras que não se assumem como tal, nas quais – via de regra – sequer há disciplinas obrigatórias como Literatura Infantil, Literatura Juvenil, Leitura, Letramento Literário, Ensino da Literatura e Formação de Leitores. Sob o risco de desperdiçar levemente recursos investidos a duras penas no setor nos últimos anos, tampouco é possível deixar de lado o imenso conjunto de profissionais já em serviço, sem formação e atualização específica nesse âmbito. Além disso, é preciso levá-los, em sua atuação, a considerar os modos muito específicos com que se dão as práticas culturais dos jovens hoje, particularmente a leitura.

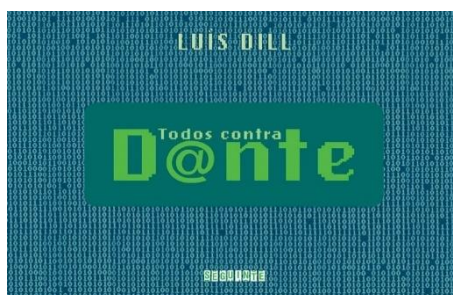
E para atrair a atenção desse novo leitor, mergulhado em mundo virtual, muitas vezes é necessário reinventar a escrita e a leitura, principalmente dos textos literários. E um autor que conseguiu fazer isso com bastante êxito foi Luís Dill, como podemos observar em sua obra *Todos Contra Dante* que além de retratar assuntos reais presentes no cotidiano das crianças e dos jovens, apresenta alguns aspectos digitais para narrá-los.

### 3. Análise do livro *Todos Contra D@nte*, de Luís Dill

O livro *Todos Contra D@nte* foi escrito por Luís Augusto Campello Dill, nascido em Porto Alegre, no dia 4 de abril de 1965. Jornalista e escritor brasileiro, Luís Dill formou-se em jornalismo pela PUC/RS. Atualmente, trabalha na Rádio FM Cultura, de Porto Alegre, onde atua como Produtor Executivo. Estreou como escritor no ano de 1990 com a novela policial juvenil *A Caverna dos diamantes*. Tem no currículo mais de 50 livros publicados além de participação em coletâneas. É também colaborador de jornais e revistas. Já foi finalista em vários prêmios literários, tendo vencido alguns deles. Em sua atividade como escritor, participa de feiras do livro e de variados tipos de encontros com leitores em escolas e universidades. Além disso, possui o site [www.luisdill.com.br](http://www.luisdill.com.br) por meio do qual troca impressões com os leitores (COMPANHIA DAS LETRAS, 2008).

Essa obra aborda o bullying e a violência nas escolas, práticas cada vez mais frequentes e que atingem não só os alunos, mas também professores e pais que, na maioria das vezes, não sabem ao certo como lidar com essas situações. É baseada em fatos reais e narra a história de Florentino, também conhecido como Dante por ser apreciador da *Divina Comédia*, de Dante Alighieri. Novo no Colégio, ele é ridicularizado por sua aparência e classe social (pois não era rico). A perseguição ganha força com a utilização dos meios eletrônicos, ciberespaços, pelos agressores que se escondem no anonimato (MARTHA e ESTEVES, 2009).

Figura 1 – Capa do livro *Todos Contra Dante*.



Fonte: Autor

Ao ler esse livro, é possível perceber que não só o tema, mas também a linguagem e a estrutura do texto, se aproximam do universo juvenil. A capa apresenta a aparência de uma tela de um computador, com cores verdes e cinza, letras num formato digital como o “a” da palavra Dante que é escrito em @, além disso, o próprio título é bem significativo e já dá indícios do assunto abordado (ESTEVEES,2011).

A estrutura do livro se assemelha aos *blogs*, comunidades, chats e a linguagem utilizada nesses espaços virtuais é cheia de nomes inventados, frases curtas, palavras abreviadas, letras que indicam expressões como risadas (kkkkk), do mesmo modo que os jovens usam nas redes sociais. Esses aspectos podem ser percebidos no trecho a seguir:

“[...] – Patygirl: vcs não sacaram? Gente, ele é a encarnação do Pinóquio.  
– Bob ceva: Pô, galera, dá um tempo pro cara. O nariz dele até que é bem bonitinho. Tem umas minas que são fissuradas nele. Quem? Aquelas minas que moram com o conde drácula, rererere.” (DILL, 2008, p.19)

A narrativa se desenrola a partir de *links*, nos quais as páginas da esquerda se ligam às páginas da direita (diálogo dos adolescentes), adiantando o desenvolvimento da história. Ao todo, são 41 links, 21 diálogos dos alunos do colégio, além das conversas da comunidade virtual *En sacaneio o Dante*. As conversas e ponto de vista de Florentino, o protagonista, são apresentadas nas páginas referentes aos 10 *blogs*. Isso mostra que Dante também era usuário das redes sociais e utiliza sua página pessoal para relatar as práticas de bullying, perseguição e violência, das quais era vítima. No final, há um *Post-scriptum* que conta a história real que serviu de inspiração para esta narrativa (MARTHA e ESTEVES, 2009).

Além do bullying, *Todos contra D@nte* promove a discussão de outros temas como respeito ao próximo, amor na adolescência, separação, morte, como lidar com as diferenças e a passividade de professores e autoridades diante dos vandalismos praticados pelos alunos, como podemos ver no link 29 do livro:

“É cocô de gente, disse uma servente com a mão sobre o nariz. Pelo visto, de mais de uma pessoa, concluiu diante do volume deixado na porta da sala dos professores. Nada aconteceu. Exceto a faxina reforçada.

Um aluno revoltado com a nota baixa na prova para a qual não tinha se preparado jogou a mesa na professora. Ela não foi tão ágil ao se esquivar e ficou ferida na mão. Nada aconteceu. Exceto um bilhete para os pais do aluno.

Uma aluna pegou seu estilete e fez um rasgo de quarenta centímetros nas costas do casaco de couro de uma professora. Nada aconteceu.

Briga entre duas turmas rivais na saída do colégio descambou para guerra de pedradas. Três automóveis de pessoas que passavam pelo local durante o conflito ficaram

danificados. Nada aconteceu. Exceto a remoção dos entulhos junto do colégio que serviu de arsenal.

Alunos atearam fogo numa porção de lenha empilhada do lado de fora de um restaurante onde eles haviam parado para almoçar durante passeio pelo litoral. Dia quente e seco. As chamas se alastraram. Os bombeiros tiveram que ser chamados. Parte do telhado de capim santa-fé ficou chamuscada. Nada aconteceu.” (DILL, 2008, p.64)

Tudo isso possibilita os adolescentes e jovens uma reflexão e uma possível tomada de decisão diante desses acontecimentos. Pois como afirma Candido (1995) a literatura é um bem inegável, cujo caráter humanizador satisfaz a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando o indivíduo a tomar posição diante dos acontecimentos da vida.

## **Conclusão**

Com o avanço tecnológico, surgiram vários tipos de mídias que influenciaram diretamente na vida do homem. Modificando seus hábitos, costumes e até mesmo a sua formação como leitor.

Vimos ao longo deste trabalho que as mídias contribuíram de diversas maneiras para a propagação da literatura. As mídias impressas impulsionaram o crescimento e a distribuição de livros impressos, inserindo, assim, um número maior de pessoas no universo das letras. As mídias visuais, como a TV, também tiveram sua colaboração. E o surgimento da internet e das redes sociais alavancou a circulação de informações e de textos, aproximando-os cada vez mais das pessoas.

Porém, o que mais chama a atenção e preocupa os educadores é no que se refere à qualidade e tipos de leitura que os adolescentes e jovens estão tendo acesso, atualmente. Pois bem sabemos que a maioria das obras lidas por eles, são influenciadas pelo mercado editorial e por algumas mídias específicas que têm como objetivo apenas o consumo.

E no tocante à esta defasagem de conteúdos, principalmente de textos literários, na leituras dos jovens, os professores, atuais e futuros, têm a importante tarefa de levar até eles, obras e autores consagrados que estão ficando no anonimato. Outro grande desafio é atrair a atenção de alunos que não leem ou não gostam de ler. Para isso, podem fazer uso de diversos recursos midiáticos e trabalha-los em sala de aula a fim de formar não só cidadãos, mas leitores ativos e críticos diante dos acontecimentos e contribuir para que a Literatura não seja extinguida nem dos currículos escolares nem da vida do ser humano.

## Referências

- BORGES, Valdeci Rezende. *O “Romance Brasileiro” de José de Alencar nas páginas da imprensa fluminense de seu tempo*. Anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em <[http://www.ileel.ufu.br/silel/2013\\_808](http://www.ileel.ufu.br/silel/2013_808)>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*, 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução [de] Roneide Venâncio Majer. 7.ed.rev. e ampl. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- DILL, Luís. *Todos contra D@nte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- ESTEVES, Nathalia Costa. *HERÓIS EM TRÂNSITO: NARRATIVA JUVENIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós - Graduaçõ em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em:  
<<https://www.ple.uem.br/defesas/pdf/ncesteves.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- LIMA, Rogério. *O dado e o óbvio: a significação do romance na pós-modernidade*. ília: Editora Universidade de Brasília/Universa, 1998.
- MARTHA, Alice Áurea Penteadó; ESTEVES, Nathalia Costa. *NARRATIVA JUVENIL E “BULLYNG”: TODOS CONTRA D@ANTE*. 2008. Disponível em:  
<[http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE\\_529.pdf](http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_529.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- PEREIRA, Daniel Augustin. “O mundo está em dicotomia convergente, mais vai mudar”. In: \_\_\_\_\_. *Mídias sociais como estratégia de comunicação em instituições de ensino: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina*. Florianópolis, SC: IFSC, 2013. p. 13-26.
- Retratos da leitura no Brasil*. 4ª. organização. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <[https://prolivro.org/home/imagens/2016/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil-2015.pdf](https://prolivro.org/home/imagens/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil-2015.pdf)> Acesso em: 6 jun. 2018.
- TEIXEIRA, Cristiane Garcia. *O uso da literatura folhetinesca na pesquisa histórica – uma possível contextualização da fonte*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. v. 6, n. 12, Dezembro de 2014. Disponível em <<http://www.rbhcs.com>>articles>viewfile/2016/210> Acesso em: 18 jul. 2018.

# Todo Mundo Futebol Clube: uma análise do livro *Menina não entra*, de Telma Guimarães

Lorena Bezerra Vieira  
Sandrina Wandel-Rei de Moraes

## Introdução

Esse trabalho compõe um estudo teórico que abarca questões sobre literatura infantil, leitores e gênero. Propomos uma análise da obra intitulada *Menina não entra*, da autora Telma Guimarães. Abordaremos as interrelações entre literatura e educação, considerando as possibilidades de que essas relações podem fazer parte de práticas escolares, mas principalmente, que a narrativa apresentada é capaz de atuar diretamente no contexto social dos sujeitos-leitores. E é nesse sentido que nos interessa a análise da referida obra.

Nas narrativas de literatura infantil comumente encontramos personagens femininos que ocupam variados espaços: ora como princesas, encontradas em contos de fadas, ora como heroínas, em busca de aventuras, de maneira que as meninas-leitoras conseguem se identificar com as personagens. Entretanto, apesar da realidade que temos vivenciado, em que as mulheres estão submetidas a mais variadas situações de violência e tem tido seus direitos negados, e as narrativas infantis propõem questionamentos acerca do lugar que a mulher pode ocupar, questionando os comportamentos e padrões de normatividade impostos pela sociedade.

O livro *Menina não entra*, de Telma Guimarães Castro Andrade (2006) é um exemplo de narrativa que questiona o lugar da mulher na sociedade. Em linhas gerais, podemos indicar um caráter subversivo no texto, visto que questiona desde o título da obra, o lugar que a mulher/menina pode ocupar.

O texto conta a história de Fernanda, após tentar participar de um time de futebol organizado por Miguel, ela enfrenta o grupo de meninos e assume o seu lugar no time. A obra narra sobre a criação de um time para treinar e disputar um jogo contra o time do bairro vizinho.

O nome do time é “meninos futebol clube”. Miguel parte em busca de meninos para formar o time: entraram vizinhos, irmãos e amigos do bairro. Dentre os novos vizinhos, estava Fernanda, uma menina! Em coro, os meninos rejeitaram a entrada dela com um sonoro: - “Menina não entra!”. Justificando imediatamente que futebol não é coisa de menina.

A perspectiva trazida no livro tem um caráter divertido e questionador ao discutir de maneira objetiva se as meninas podem ocupar o lugar de jogador camisa 10 do time de futebol. A obra apresenta potencialidades no que trata do projeto gráfico e das questões de gênero abordadas com leveza. Essas características estão visíveis em uma leitura inicial do livro, no entanto, para alcançarmos novas compreensões, entendemos que a mediação literária, se faz necessária, a medida que a partir de uma perspectiva de educação literária criamos novas possibilidades de leitura.

Por tratar-se de uma análise de obra já publicada, a pesquisa é categorizada metodologicamente como uma pesquisa bibliográfica. Este trabalho trata, prioritariamente a partir dos estudos de Zilberman e Lajolo (2005), alguns aspectos acerca da literatura infantil, leitura e interação social. Para compor o corpus dos estudos sobre gênero, dialogamos com Louro (2003) e Soares e Carvalho (2015), afim de realizar uma análise da temática em questão.

Portanto, temos como objetivo da pesquisa, analisar brevemente o livro, ressaltando a importância de temas de relevância social com foco na educação literária. Como objetivos específicos, buscamos assegurar a importância das obras de literatura infantil na formação social do sujeito, para além do espaço escolar; Ponderar sobre como o projeto gráfico da obra pode potencializar a leitura; Questionar os padrões pré-estabelecidos, principalmente no que tange ao lugar da mulher na sociedade.

## **1. Metodologia**

Conforme já indicado anteriormente, o presente artigo apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica, na qual temos a intenção de discutir a partir de referencial teórico previamente determinado, algumas questões acerca da educação literária e literatura infantil. Entendemos que pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), é aquela

desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (p. 44).

Vale destacar que a crítica da referida obra e as análises construídas em consonância com o nosso referencial teórico são de caráter qualitativo, visto que buscamos entender os fenômenos e as relações sociais presentes no corpus da pesquisa.

Para Gil (2002),

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação (p. 133).

Em concordância com o referencial metodológico utilizado, compreendemos que em uma pesquisa bibliográfica os livros são fontes bibliográficas primárias, e que há diversas maneiras de analisar os dados produzidos, desse modo, em nosso trabalho, considerados os objetivos iniciais, o foco de análise será a obra literária e os demais diálogos estabelecidos à luz do referencial teórico, visto que nos auxiliarão nas análises.

## 2. Referencial Teórico

A experiência da humanidade com o material literário remonta desde a antiguidade clássica. Diversos estudiosos empreendem teorias, dentre eles, Zilberman (2003), Lajolo (1988), Coelho (2000), Cândido (1972), ressaltando a força da literatura e sua capacidade de realizar interação entre o sujeito e o mundo. Corroboramos com o pensamento de que, a leitura literária pode proporcionar um despertar de fantasias, faz de conta e até necessidades de autoconhecimento enquanto sujeitos que pensam e sentem socialmente.

De acordo com Coelho (2000), “literatura é arte e, como tal, as relações e vivências que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que o alcance da sua formação integral, ou seja, sua consciência do eu + o outro + o mundo, em harmonia dinâmica” (p. 10).

Para a autora, em relação a essa formação humana, pode-se afirmar que a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra, o pensamento, as ideias, a imaginação, exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano, pois sua eficácia está diretamente ligada a uma das atividades básicas do ser humano: a leitura.

Acreditamos que por meio da literatura podemos adquirir conhecimento, conhecer o outro, nos libertar de nossas maneiras convencionais de pensar a vida, ver o mundo com outros olhos, derrubar barreiras para mudar falsas verdades e valores enraizados na sociedade. Comungamos com Cândido (1972) quando ele afirma que a literatura oferece acima de tudo possibilidades para nos humanizar.

Partindo do pressuposto que nossa pesquisa discute sobre a subversão das representações de gênero no futebol que é historicamente definido como masculino, trazemos à baila que o estudo de gêneros adquiriu uma relativa circulação mais ampla como categoria analítica no final do século XX (SCOTT, 1995, p. 85).



Segundo Freitas e Silveira (2014), foi a partir de então que o gênero, como marca identitária, construída no âmbito social e cultural para marcar a diferença dos sexos masculinos e femininos, se tornou uma fecunda ferramenta analítica, cuja utilização se articula à contestação das concepções essencialistas e biológicas de ser homem e ser mulher. Nesse sentido, vários estudiosos já assinalaram conforme Louro (1997), que “[...] as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (p.23), ou seja, homens e mulheres têm maneiras próprias em suas identidades, funções sociais diferentes específicas, jeito próprio de vestir, agir, falar, comportar-se, enfim, regimes fixos construídos ao longo de formação de identidade genérica.

Tal fato é disseminado entre as sociedades e principalmente no Brasil, onde privilegia a identidade masculina na atuação do futebol. Segundo Louro (1997), foi recorrente ao longo da história a noção de que as meninas são mais frágeis e fracas e que não gostam de jogar futebol. Com o passar do tempo essa falsa verdade vem mudando consideravelmente e a cada dia mais meninas se destacam na prática esportiva do futebol.

Corroboramos com Louro (1997), quando afirma que

[...] pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (p. 34).

A partir do pensamento de Louro (1997), julgamos pertinente nos remeter aos estudos de Zilberman (2003) quando relata que os primeiros livros escritos para as crianças no século XVII eram destinados à colônia da pedagogia.

Zilberman (2003) contraria a ideia de uma literatura como “colônia da pedagogia” comprometida com a dominação da criança e indica que a literatura oferece e ela a possibilidade de compreender a realidade do mundo que a cerca:

[...] se o livro fornece condições para a compreensão – de seu mundo interior transcende o âmbito familiar – ele também transmite a seu destinatário um lastro a partir do qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior. [...] A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagogizante (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Ressaltamos que ao longo da história a literatura infantil, após ser utilizada como instrumento pedagógico, teve uma trajetória de transições sendo considerada um “elemento propulsor que levará à ruptura de uma educação contraditória e tradicional” (ZILBERMAN,

2003). Não há como estudar a literatura distante do contexto histórico e social no qual ela está inserida. Para Regina Zilberman (2003), “a leitura por meio da literatura é uma atividade decisiva na vida dos alunos, na medida em que, como se viu, permite a eles um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade” (p. 27).

Acreditamos que a obra *Menina não entra*, de Telma Guimarães Castro Andrade, cumpre o papel de desmistificar a ideia que a literatura deve ser pueril e multiplicadora da norma em vigor. Essas são algumas reflexões acerca da leitura, literatura e gênero que compõem a base teórica do nosso trabalho. Passamos agora a análise da obra *Menina não entra*.

### **3. *Menina não entra*: análise da obra**

O livro de Telma Guimarães Castro Andrade, intitulado *Menina não entra*, publicado pela Editora do Brasil em 2006, ilustrado por Ellen Pestilli, é uma obra atual e divertida, ao trazer o universo conhecido pela maioria das crianças, das famosas partidas de futebol e as falas que rodeiam a brincadeira de rua, a partir de uma ideia da sociedade machista em que estamos inseridas, de que futebol não é coisa de menina. A obra, chama atenção das crianças ao indicar uma proibição às meninas, já no título. Essa provocação segue acompanhada de uma ilustração de um grupo de meninos animados, reunidos em círculo, sendo observados pela protagonista que está do lado de fora do círculo.

O livro apresenta uma narrativa curta, com fonte em caixa alta de tamanho médio, acompanhada de ilustrações em todas as páginas, de modo que podemos perceber a existência de um diálogo entre o texto verbal e o não verbal, conferindo, um caráter lúdico à obra. Apesar de haver um diálogo entre ilustração e texto escrito, vale ressaltar que o emprego das ilustrações não tem a intenção particular de ilustrar os componentes verbais. Fica evidente, especialmente nas feições das personagens que as imagens propõem indagações ao próprio texto e levam os leitores a refletir sobre as situações vivenciadas na realidade, visto que a narrativa retrata momentos existentes na infância.

A narrativa começa quando Miguel precisa montar um time para jogar uma partida contra o time de futebol do bairro vizinho. Ele precisava de mais 10 jogadores e o primeiro a ser convidado foi Guilherme. Miguel explica para o amigo que já tem um nome para o time: “Meninos Futebol Clube”. Ao saber das intenções de Miguel, Guilherme pergunta se pode chamar o irmão mais novo. A partir dessa pergunta segue uma sequência de convites aos colegas, conhecidos e aos três novos vizinhos. Desse modo, a narrativa vai seguindo uma ordem pré-estabelecida de convidar somente meninos para o time.

Na página seguinte, surge entre os três novos vizinhos, a protagonista da obra, chamada Fernanda. Ao apresentar-se aos demais jogadores do time, ele ouve um: “Nossa! Ela é uma

menina.”. Com o espanto dos meninos, segue uma orientação: “-Menina não entra!”. Os irmãos tentam defendê-la, mas o time não se deixa convencer. Justifica com argumentos machistas, indicando que meninas devem praticar atividades como o balé (tido no imaginário social como uma atividade tipicamente feminina), que ela sairá machucada da partida dos treinos de futebol e, finalizam afirmando que as garotas não sabem de nada.

O comportamento dos meninos deixa claro que a nossa atenção deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. Louro (1997) afirma que são, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (p. 77). Louro assegura que:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural" (LOURO, 1997, p. 77).

A atitude dos meninos, acompanhada das falas que se arranjam no imaginário social, em que futebol é uma atividade exclusivamente para meninos, demonstram que a prática do esporte na formação do sujeito foi marcada ao longo do tempo por uma centralidade que praticar esportes durante a vida era considerado como "natural", "instintivo", e o seu oposto, ou seja, não praticá-lo, era visto como um indicador de que "algo está (ou estava) errado", já que o esporte é "parte da existência" masculina (LOURO, 1997, p.78). Esse pensamento é quase uma sentença que gostar de futebol é considerado quase uma “obrigação” para qualquer garoto “normal” e “sadio”. E se conseguir ser o melhor, no esporte, “pode representar, especialmente para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade” (p. 79)

Mas a reviravolta é iniciada por Fernanda, ao fazer a sua própria defesa e provocar os meninos, afirmando que na fala deles há muito preconceito. A protagonista surpreende ao afirmar que sabe fazer baixadas e até cobrar falta. Apesar dos argumentos iniciais, o time composto pelos dez meninos não ficou satisfeito, mas precisava do décimo primeiro jogador. Fernanda, inclusive solicita a camisa dez. Podemos destacar que no pedido do número da camisa, quando se trata de futebol, a camisa dez geralmente é do jogador mais importante do time. E é esse o lugar que Fernanda quer ocupar.

No início do treino, Fernanda causa espanto no time, pois ela sabia chutar tanto com o pé esquerdo, quanto com o pé direito. No dia do jogo, o time Meninos Futebol Clube ganhou de goleada, e Fernanda foi a atração principal. Ao final da partida, ela foi convidada pelos jogadores adversários a fazer parte do time. Mas o convite foi interrompido por Miguel, ao

responder aflito que agora ela era a capitã! Diante da nova posição, Fernanda faz duas sugestões: que o time possa abrir vaga para meninas e mudar de nome para Todo Mundo Futebol Clube.

Sem alimentar uma postura reducionista e ingênua a protagonista eliminou as relações de poder na instância do futebol da qual ela fazia parte. Nesse sentido, Louro (1997), destaca que é provável que para algumas crianças - aquelas que desejam participar de uma atividade controlada pelo outro gênero - as situações que enfatizam fronteiras e limites sejam vividas com muita dificuldade, ou seja, “as fronteiras do gênero, o contato com o outro, tanto pode abalar e reduzir o sentido da diferença como pode, ao contrário, fortalecer as distinções e os limites” (p. 83).

Entretanto, não foi isso que aconteceu com Fernanda. De maneira autêntica adotou uma postura contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural” que estava embutido na cabeça dos meninos. Isso implica disposição e capacidade de interferir nos jogos de poder que a vida nos oferece todos os dias.

Convém destacar que no surgimento da literatura infantil, a figura feminina era vista a partir de um estereótipo de ser submisso, que estava à margem da sociedade, pois os papéis atribuídos a ela tinham pouca/nenhuma relevância social.

### **Considerações finais**

Retomando os objetivos primeiros deste trabalho que se debruça na análise breve do livro *Menina não entra*, de Telma Guimarães Castro Andrade (2006), discutimos como a obra, por meio do texto e das ilustrações, apresenta questões pertinentes para que possamos pensar sobre o papel da literatura infantil e as possibilidades de questionar os padrões pré-estabelecidos e subverter a ordem dominante. Não pretendemos encerrar a discussão, visto que a relação entre literatura e gênero indica um amplo debate, mas faremos algumas ponderações.

Entendemos, por fim, que as ideias e os interesses da autora, enquanto mulher, estão de algum modo, vinculadas ao contexto histórico-social em que ela está inserida. A obra se distancia das características contidas nos primórdios da literatura infantil, quando tinha um caráter pedagógico, moralizante, visto que o livro analisado mostra outra vertente. Contesta as exigências do mundo contemporâneo, em que a mulher, muitas vezes, tem sido tratada como um ser que deve aceitar as exigências impostas. É preciso ressaltar que o valor da mulher está para além dos padrões esperados, de modo que ela é capaz de questionar e está consciente do seu papel na sociedade.

## Referências

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

CAMARGO, Luis. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1984. 100 p.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

## **Ilustrações de personagens negras na literatura infantil: uma perspectiva semiótica**

Mariana Silva Souza  
Débora Cristina de Araujo

A proposta desse estudo foi de realizar análises das imagens de um livro de literatura infantil com personagens negras através da semiótica e da análise bibliográfica, fundamentada em referenciais da literatura infantil e das relações étnico-raciais. Para este trabalho foi selecionada a obra literária “Uma, duas, três princesas”, de Ana Maria Machado (2014). Nessa história um casal negro, formado por um rei e uma rainha, tem três filhas. Tal família vive um conflito devido ao adoecimento do pai e à ausência de filhos homens para desempenhar funções no parlamento e substituir o rei. Ele e a rainha, então, alteram as leis do reino para possibilitar a participação das princesas nas decisões políticas. Após isso, as protagonistas realizam pesquisas e também viagens com a finalidade de encontrar uma solução para a enfermidade do pai.

A análise do livro baseou-se na semiótica de vertente greimasiana, que se interessa “por tudo que faça sentido para o ser humano. Toma a linguagem como sistema de significações, de relações, e procura explicar o ou os sentidos do texto pelo exame, primeiramente, de seu plano de conteúdo” (HERNANDES, 2006, p. 26 apud BARBOSA, 2009, s/p). Vale ressaltar que o objeto semiótico é denominado “texto”, seja ele verbal, visual, sonoro ou prática social.

Também foi utilizada a semiótica plástica, responsável por investigar especificamente textos imagéticos. Tal estudo é realizado através da observação das cores, formas e materiais que compõem a imagem. Esses elementos são denominados formantes pictóricos e apresentam certas dimensões:

Enquanto cor [os formantes] constituem a dimensão cromática, enquanto forma, a dimensão eidética. Essas dimensões são ambas constituídas a partir de materiais, técnicas e procedimentos que lhe dão uma corporalidade que, quando é apreendida

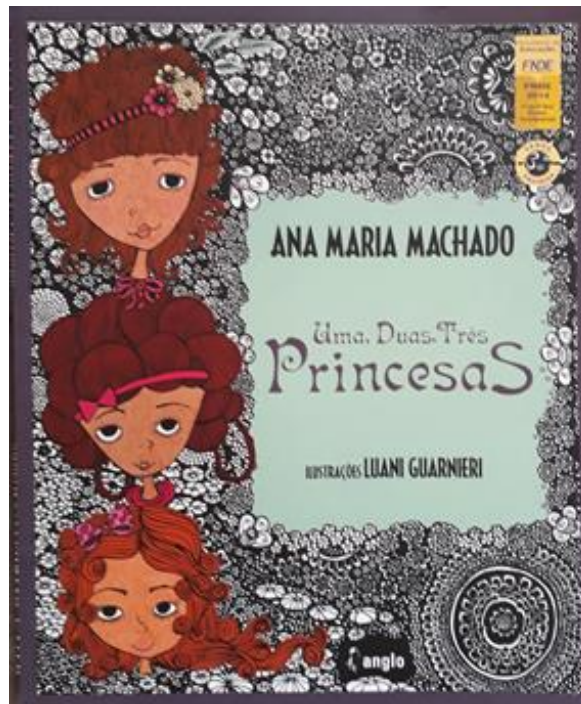
em sua fisicalidade, constitui-se por si mesma uma dimensão distinta das demais, a matéria. (OLIVEIRA, 1995, p. 3).

Assim, a análise aqui empreendida teve ênfase também na ilustração, considerando sua importância na literatura infantil, uma vez que a imagem dialoga ou transcende o texto verbal (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984).

### 1. As aventuras das três princesas

A obra “Uma, duas, três princesas”, de Ana Maria Machado foi publicada pela primeira vez em 2014 pela editora Anglo e ilustrada pela artista Luani Guarnieri, que fez uso de técnica mista: caneta nanquim sobre papel kraft com a utilização de recursos digitais para colorir imagens e inserir fotos de materiais com texturas. Vale ressaltar que as três personagens não foram consideradas negras a partir da observação das representações presentes na capa do livro, mas somente através das imagens que compõem o interior da obra.

Figura 1. Capa do livro Uma, duas, três princesas



Fonte: Machado (2014)

Na história, há uma família negra cujo pai e mãe são reis e suas filhas princesas. Há um entrave ocasionado pela ausência de filhos homens que seriam herdeiros, pois o reino não permitia que mulheres governassem. A rainha, então, conversou com o esposo sobre a necessidade de uma mudança nessa tradição. Assim, o rei fez um projeto para o parlamento com a finalidade de mudar a realidade política do reino. Esse projeto foi aceito e as princesas

tornaram-se herdeiras. Posteriormente o rei adoeceu tornando necessário que as filhas se reunissem para pensar em modos de resolver essa situação. Nesse processo, por ordem de idade, cada uma das princesas fez uma viagem para tentar encontrar um elemento mágico ou uma pessoa que curasse o rei. Além disso, as três herdeiras se prepararam para essas atuações, estudando através de livros e da internet. Entretanto, em suas viagens, as meninas desempenharam outras ações, como ajudar pessoas e interagir com personagens e elementos de outras histórias, como, por exemplo, fazer uma sopa com a abóbora que se transformaria em carruagem no clássico “Cinderela” e indicar um caminho longe do caçador para o lobo mau da história “Chapeuzinho vermelho”. Isso escandalizou os cidadãos do reino que consideraram as princesas despreparadas. Ao fim da narrativa, a princesa mais velha, por ter estudado mais, sugeriu que chamassem um médico para cuidar do pai delas e assim ele foi curado.

Desse modo, acerca dos sentidos e significados da história pode-se empreender diversas reflexões. A obra cria uma relação entre o mundo contemporâneo e o mundo dos contos de fada. Exemplo disso é a situação na qual as protagonistas procuraram um elemento mágico para salvar o pai, mas suas tentativas fracassaram. A princesa mais velha, então, refletiu acerca do que seria óbvio para a sociedade do mundo real: que o pai dela precisava de um especialista, ou seja, um médico.

Além disso, o livro questiona as histórias ocidentais e tradicionais dos contos de fadas cujo herói quem soluciona os conflitos costuma ser o príncipe, um homem. Nesse livro, a lógica é alterada, pois a heroína foi uma das princesas. Outra imprevisibilidade acrescentada à trama foi uma das princesas beijar um sapo, mas além de este não se transformar em príncipe, a jovem contraiu uma doença devido ao contato com o anfíbio. A obra também evidencia outras questões de gênero, pois houve possibilidade de as princesas governarem e serem consideradas herdeiras, entretanto as decisões passam pelo parlamento, formado somente por homens.

## **2. As representações imagéticas das personagens negras**

No tocante às ilustrações do livro, a Figura 2 apresenta uma imagem que expõe o nascimento da terceira filha. O texto visual situa o espectador dentro da cena permitindo a visão da família e do interior da residência onde vivem. A composição é organizada na horizontal atribuindo um sentido de estabilidade. As cores rosa e bege pastel presentes no fundo homologam o sentido de afeto e feminilidade presentes na história. Nessa imagem as três filhas aparecem em destaque no centro e os pais nas laterais formando o retrato de uma família feliz e unida.



Figura 2. Ilustração das protagonistas da história e seus pais



Fonte: Machado (2014), p. 6-7

Existe um jogo de olhares entre as personagens: o olhar do pai direciona-se à mãe das princesas, a mãe olha para as filhas que estão se entreolhando. Esses olhares demonstram afeto. A família negra retratada também possui boas condições financeiras. Isso pode ser observado através das vestimentas e adornos principalmente da mãe e do pai das princesas que utilizam coroa e vestes bem elaboradas. Além disso, o ambiente apresenta certo luxo e as filhas também estão bem vestidas.

Para os estudos sobre ilustração de personagens negras, tal perspectiva representa um grande avanço, pois não era recorrente a presença de famílias negras em condições de valorização, sobretudo em contexto de nobreza. Sobre isso, Lima (2005) refletiu que representações de negros em livros infantis frequentemente apresentavam esses sujeitos em situações depreciativas:

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. [...]. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada (LIMA, 2005, p. 103).

Assim, considera-se de grande importância uma história cujo enredo expõe personagens negras de modo diferenciado, considerando que essas protagonistas podem representar diferentes modos de ser e não um único estereótipo.

Figura 3. Ilustração da princesa mais velha estudando



Fonte: Machado (2014), p. 16-17

Parece haver certa desconfiança nesse modo de vigiar a princesa que demonstra não se importar, pois está concentradíssima em sua leitura. Além disso, certos elementos ilustrados enfatizam o contexto de um momento de estudo como: a luminária localizada próximo da princesa e a estante repleta de livros atrás da jovem. O contraste entre os livros coloridos e a estante em preto e branco remete a uma oposição entre as cores: colorido X preto e branco. Esse contraste demonstra o destaque para a presença dos livros na cena.

Figura 4. Ilustração da princesa do meio



Fonte: Machado (2014), p. 20-21

Na Figura 4, a composição cria um plano aberto distanciando o espectador da princesa e mostrando a paisagem. O texto verbal comunica que ela “aprendera umas coisas e sabia uns truques” (MACHADO, 2014, p. 20). A ilustração reitera esse sentido, uma vez que a expressão da princesa é de curiosidade e esperteza. Pode-se inferir que ela está confiante, pois parece andar com tranquilidade e segurança. Em evidência na imagem está a paisagem que apresenta montanhas elaboradas com texturas. Foi destacado o local onde a princesa se encontra: próxima ao parque e em sentido contrário ao castelo. Isso demonstra o engajamento e comprometimento da princesa na resolução da demanda familiar sobre a enfermidade de seu pai. As linhas que constroem nuvens, folhas e arbustos são sinuosas. Isso constitui a marca eidética da imagem que é a principal característica do desenho no tocante às suas formas. A dimensão eidética, então, é definida pelo sinuoso que reitera o sentido de uma jornada a ser enfrentada com desafios e perigos. Na dimensão cromática, o colorido foi reduzido e substituído por cinza, branco e preto que confirmam o significado da seriedade e importância dessa missão para a menina.

### **Considerações Finais**

Foi possível observar avanços na representação de personagens negras, a partir da obra literária “Uma, duas, três princesas”, de Ana Maria Machado. Pode-se afirmar que o livro colabora com a desconstrução do estereótipo de personagens negras em condições de desumanização, como também atua de modo a valorizar o corpo e a identidade negra. Exemplo disso foi observado na elaboração das singularidades das protagonistas. Cada princesa foi construída com características diferentes, tanto estéticas quanto temperamentais. Isso pôde ser observado nas ilustrações: as formas e texturas aplicadas para representar os cabelos das princesas, as roupas utilizadas por elas e as tonalidade de papel kraft presente na pele das personagens.

A elaboração cuidadosa da caracterização dos protagonistas negros é um excelente caminho para a afirmação da identidade negra na infância e no ambiente escolar. Essas obras com representações positivas na escola favorecem a reflexão sobre a questão racial e trazem personagens com novos perfis, como heróis e heroínas, contribuindo para uma mais ampliada e enriquecida memória imagética da pessoa negra (PASCOLATI; GODOY, 2015).

No entanto, um limite observado na obra foi o emprego do termo “moreninha”, para descrever as princesas negras. A utilização dessa palavra é problemática, pois tem como objetivo atenuar a negritude de uma pessoa por considerar essa característica negativa. Torna-se questionável a omissão, no texto verbal, da informação de que as crianças são negras. Outra

lacuna verificada foi a sugestão de uma democracia racial, uma vez que o conflito estabelecido é apenas de gênero. Os conflitos raciais são ausentes na história.

Positivamente destaca-se também que o livro analisado não se ajusta a um ideal de família burguesa vinculada à relevância da vida doméstica e controle autoritário dos pais. Sobre infância e a questão familiar na literatura infantil, Zilberman (1984) conceituou três modelos de núcleos familiares: eufórico, crítico e emancipatório.

No modelo eufórico, as crianças, ao ultrapassarem os limites do ambiente familiar, vivenciam a realidade exterior e retornam para casa, concluem que o contexto doméstico é superior, enquanto o meio externo não as acrescenta nada, visto que se apresenta de forma desconexa do já conhecido (ZILBERMAN, 1987). O modelo crítico propõe um questionamento da estrutura familiar, entretanto as ações de personagens infantis não suscitam mudanças sociais ou políticas, pois têm suas participações bastante limitadas nos fatos importantes da história. As insatisfações com a família são apresentadas, porém as narrativas terminam sem que as personagens tenham realizado atos expressivos que culminam em experiências de autodescoberta (ZILBERMAN, 1987). E no modelo emancipatório as crianças protagonistas vivenciam a realidade externa ao lar com curiosidade e expectativa. Além disso, as relações não são construídas de forma a reforçar o valor da instituição familiar, mas sugerem um relacionamento livre de rigidez e dependência do adulto.

---

75

Desse modo, o enredo da obra literária “Uma, duas, três, princesas” associa-se ao último modelo familiar apontado: na história, ainda que colaborem com o processo de autodescoberta e autonomia das filhas por meio, por exemplo, da decisão do rei e da rainha de possibilitar que elas se tornassem herdeiras e a liberdade concedida às princesas em suas viagens, o pai e a mãe não são agentes do desenrolar da trama. São as princesas que, em suas tentativas de encontrar cura para o pai, exercitaram a autorreflexão, a habilidade de solucionar entraves, como também adquirem conhecimentos teóricos e práticos, principalmente a princesa mais velha que solucionou o conflito principal tendo uma atitude decisiva na história.

## Referências

BARBOSA, Romilda. O percurso gerativo de sentido em 'Amante Profissional'. *Web-Revista Discursividade: estudos linguísticos*, v. 3, p. 1-9, 2009. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/03/arquivos3/06%20Romilda%20Meira%20de%20Souza%20Barbosa.pdf>>. Acesso em: 14/08/2018.

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

LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)>. Acesso em: 14/08/2018.

MACHADO, Ana Maria. *Uma, duas, três princesas*. São Paulo: Anglo, 2014, 1ª edição.

OLIVEIRA, Ana Claudia. As semioses pictóricas. *Revista Face da Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, v. 4, p. 104-145, 1995. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/cps/downloads/biblioteca/as-semioses-pictoricas-ana-claudia.pdf>> Acesso em: 14/07/2018.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido e GODOY, Maria Carolina de. Representações da diversidade étnica em obras da Literatura Infantil e Juvenil. *Claraboia: Revista do Curso de Letras da UENP*, Jacarezinho-PR, n.2/1, p.130-144, jan./jun. 2015. Disponível em: <[http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/566/pdf\\_39](http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/566/pdf_39)>. Acesso em: 29/07/2017.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Ed., 1987, 6ª edição.

## **Os mais vendido\$:**

### **literatura juvenil, mercado editorial e a formatação do gosto**

Mariana Passos Ramalhete

Samira da Costa Sten

#### **Introdução**

A mente humana entra em turbilhão sob as mãos dos editores, exploradores, locutores de rádio, tão depressa que a centrífuga joga fora todo pensamento desnecessário, desperdiçador de tempo! (BRADBURY, 2007, p.78)

77

---

Talvez seja adequado começar este trabalho com a advertência de Ray Bradbury, em seu romance distópico *Fahrenheit 451*. Trata-se de uma obra que narra a história de Guy Montag, um bombeiro que, após anos exercendo o ofício da queima de livros, interessa-se em descobrir qual o fascínio que essas páginas impressas exercem em algumas pessoas. Ele se predispõe a desvelar o que motiva certos indivíduos a desafiar o Estado, a colocarem suas vidas em risco, pela obstinação em continuar a ler. No caso específico do fragmento epigrafiado neste capítulo, em um diálogo com o capitão Beatty, Montag indaga como e porque começou a perseguição aos livros e aos leitores. Além de uma longa explicação na defesa da incineração de livros, o capitão chama a atenção que tudo tem seu início no nivelamento “por baixo” (Bradbury, 2018, p. 77).

É desse tipo de nivelamento que trata deste trabalho, que, portanto, discute a padronização do gosto em obras destinadas ao público juvenil e toma como objeto de análise a lista dos livros mais vendidos no Brasil no período de 2015 a 2018<sup>16</sup>. A partir de uma abordagem

---

<sup>16</sup> Informações coletadas até o dia 18 de agosto de 2018, disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/ranking/semanal/11/2018/8/17/0/0/>>.

qualitativa, com ênfase documental, problematiza, à luz conceito de indústria cultural (Adorno e Horkheimer, 1985), o aprisionamento das consciências gerado pela ideologia dominante, que restringe o acesso das massas a uma experiência autêntica com a arte por meio da leitura literária.

Esta pesquisa estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente, apresenta-se o conceito de indústria cultural, circunscrito na obra *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, de autoria dos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer, além de tratar os estudos de Christoph Türcke sobre a *sociedade excitada*. Em seguida, apresentam-se e discutem-se os dados de um levantamento a respeito dos livros de literatura juvenil, seguido de análises, para, então, serem tecidas as considerações finais.

### **Indústria cultural: água para o moinho dos poderosos**

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 114).

Theodor Adorno e Max Horkheimer, em seu período de exílio, identificaram na democracia estadunidense, a partir da análise da produção da cultura de massa, traços de controle e de dominação semelhantes aos países autoritários. Sobreviverem ao sistema totalitário nazista em uma democracia foi a saída encontrada por esses filósofos para fugirem dos horrores da 2ª Guerra Mundial, todavia perceber pouca distinção entre esses regimes foi o marco que os levou a desenvolverem o ensaio intitulado, *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. Nesse ensaio, cunharam o termo *indústria cultural*, em que se explica que tal indústria impõe “[...] métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO; HORKEHEIMER, 2006, p. 100).

Tal imposição de necessidades iguais, atribuída ao fato de milhões de pessoas participarem desta organização social, legitima tanto a padronização quanto a produção em série de mercadorias, o que explica, conforme Adorno e Horkheimer “[...] o círculo de manipulação e da necessidade retroativa, na qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa” (2006, p. 100).

Adorno e Horkheimer (2006) em suas análises sobre a indústria cultural ratificam o ambiente dissolvente que a sociedade contemporânea se encontra e, sob o escrutínio da Teoria Crítica, discutem o simulacro de vida humana com ênfase na massificação e na perda da subjetividade. Aludem com exemplos do cotidiano a vida administrada do sujeito

contemporâneo, que, impedido de refletir criticamente sobre a realidade concreta, vive a espetacularização e excitação (TÜRCKE, 2010) da época atual, produzida à revelia de sua própria vontade, a qual já obliterada, pela dominação social e pelas ideologias de consumo e de mídia de massa, impõe-lhe uma falsa consciência da realidade.

Conforme Fianco (2010), todo esse processo de agenciamento do sujeito, assegurado pelos esquematismos da indústria cultural, exerce uma pressão psicológica, que, ao contrário, dos regimes de dominação totalitários e ditatoriais, que imputam a violência ao corpo físico - a dominação produzida pela ideologia, assegurada pela alienação social, cerceia “a partir de dentro” (FIANCO, 2010, p. 129), esvaziando, de tal modo, a subjetividade, até que se perca toda a dimensão crítica do sujeito.

Ao manipular o consumidor, a indústria cultural ratifica um modelo de cultura, ou seja, “[...] sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100). Esse estado de coisas reverbera no enfraquecimento da objetividade, processo em que se desqualifica a reflexão com vistas a dissipar a compreensão da essência dos fenômenos sociais pela via do conhecimento objetivo, a fim de manter o indivíduo encerrado apenas na aparência dos fenômenos.

Nessa lógica, padronizar o gosto do leitor, do espectador e, de uma forma geral, do consumidor, é um imperativo à indústria cultural. No entanto, essa padronização acontece sem resistência, encoberto apenas pela falácia de que tal produto segue “originariamente” a necessidade daquele consumidor. Fortalecido assim, o moinho dos poderosos segue a rodar com a força propulsora oriunda do círculo vicioso da indústria cultural, produzido à revelia de uma concreta transformação na estrutura da sociedade capitalista. Tal alegoria de denúncia, água para moinho dos poderosos, encontra eco nas reflexões de Leandro Konder (2009) a partir da obra do filósofo e ensaísta Walter Benjamin.

Em consonância com essa concepção de indústria cultural, objetivamos discutir a intrínseca relação entre os livros mais vendidos de 2015 a 2018, e a determinada relação do consumo, cuja expansão, em tese, se dá pela via do fortalecimento do mercado editorial, em que de um lado, expande a venda de livros, a partir do *ranking* chancelados pelo próprio mercado, e por outro, limita a experiência do leitor ao prescrever uma lista dos livros mais vendidos.

### **A lista, os livros e o nivelamento por baixo**

Denunciamos: “Os resultados de se acreditar cegamente nas leis do mercado fazem que se confunda literatura com cifras de venda por título” (ANDRUETTO, 2012, p. 62). Arraigando-se na crítica de Andruetto (2012), que chamamos a atenção para a contradição



instalada na própria ideia da venda. Ela fortalece o consumo, naturaliza a lista de mais vendidos como um critério estético e, ao mesmo tempo permite o debate de natureza semelhante a esta proposta. Em outras palavras, a lista de livros mais vendidos, contraditoriamente, permite a nossa crítica e, ao mesmo tempo, nocivamente, chancela padrões, baliza o que se entende por literatura juvenil.

Em estudo semelhante, Loureiro (2017), ao analisar a lista de filmes mais vendidos, constatou que, na sociedade do espetáculo, a indústria cultural hegemônica uniformiza os produtos imagéticos, de modo a planificar uma formação estético-sensível. Para o autor, tal artimanha proporciona uma terceirização da memória e da fantasia, de modo a reduzir a possibilidade de uma experiência estética avessa à hiperexcitação fomentada nesse contexto. Assim: “Os produtos da indústria cultural, muitas vezes consumidos como arte, carregam, na sua imanência, a própria ideologia do sistema” (LOUREIRO, 2017, p. 12).

Feitas as observações iniciais, apresentamos, a seguir, a lista de livros mais vendidos no Brasil, concentrando-se especificamente na categoria “Literatura Juvenil”. Como pode ser observado, listamos as obras mais vendidas entre os anos de 2015 a 2018 e priorizamos os três primeiros lugares, dada à natureza desta proposta.

Quadro 1 - "Literatura Juvenil": Lista de Livros Mais Vendidos

Livros Mais Vendidos 2015 a 2018				
	Ano de Publicação	Título	Autores/as	Editora
1º	2015	O pequeno príncipe	Antoine Saint-Exupéry	Agir
2º		Eu fico loko	Christian Figueiredo de Caldas	Novas Páginas
3º		A herdeira	Kiera Cass	Seguinte
1º	2016	O diário de Larissa Manoela	Larissa Manoela	HarperCollins
2º		Harry Potter e a criança amaldiçoada	J. K. Rowling	Rocco
3º		Authentic Games	Marco Túlio	Astral Cultural
1º	2017	Felipe Neto: a trajetória de um dos maiores youtubers do Brasil	Felipe Neto	Pixel
2º		Extraordinário	R. J. Palacio	Intrínseca
3º		O Mundo de Larissa Manoela	Larissa Manoela	HarperCollins
1º	2018	As aventuras na Netoland com Lucas Neto	Lucas Neto	Pixel
2º		Felipe Neto - A vida por trás das câmeras	Felipe Neto	Pixel
3º		Extraordinário	R. J. Palacio	Intrínseca

Fonte: PUBLISHNEWS, 2018.

Adorno e Horkheimer (2006) nos alertam para o caráter repetitivo da indústria cultural hegemônica, a nos oferecer sempre o mesmo travestido de novidade, para que tenhamos a falsa sensação de escolha, de quebra de grilhões. Nessa perspectiva, gostaríamos de salientar que muitas dessas posições no ranking se dão por influência dos produtos imagético-eletrônicos, ou seja, a reprodução nas telas cinematográficas de certos enredos e o advento dos youtubers alavancam, muito, as cifras: “[...] Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural. Ela consiste na repetição” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 112).

Da lista de livros apresentada, gostaríamos de chamar atenção para os livros: *Eu fico loko*, de Christian Figueiredo de Caldas, que “narra” as histórias de infância e de adolescência do autor, hoje, um youtuber. *O diário de Larissa Manoela*, de Larissa Manoela, que narra a história de vida da autora, hoje uma protagonista de novela infantojuvenil de um canal aberto de TV; *Authentic Games*, de Marco Túlio, que é um livro sobre jogos, já que o autor é famoso por ter um canal no Youtube que trata dessa temática; *Felipe Neto: a trajetória de um dos maiores youtubers do Brasil*, de Felipe Neto, também se dedica a contar a trajetória do youtuber que troca, como um camaleão, a cor do cabelo; *O Mundo de Larissa Manoela*, cuja autora é a própria Larissa Manoela, parece ser uma continuidade do diário. Nessa obra, a atriz compartilha o seu “mundo” com os leitores, em relatos cotidianos, à moda da futilidade das revistas de fofoca; *As aventuras na Netoland com Luccas Neto*, de Luccas Neto é um livro de entretenimento e brincadeiras; por fim, citamos *Felipe Neto: A vida por trás das câmeras*, de Felipe Neto, também faz uma descrição do cotidiano do autor.

Como pode ser observado nessa breve descrição, nenhuma das obras passam por um crivo estético consistente. E sabemos que isso não se dá ao acaso, já que obras literárias são um risco, uma afronta ao sistema: “[...] A máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 111).

O que a lista de livros endossa como literatura juvenil não é, de modo algum, literatura. O que o mercado hegemônico tem oferecido é um mundo de diversão, cores, jogos e distração, a endossar, ainda mais, os lucros não só das editoras que se valem de mercadorização e da terceirização da memória e da fantasia (LOUREIRO, 2017), mas, também, de sustentar, ainda mais, os canais de recreação da internet. Desse modo, é imprescindível lembrar que:

[...] a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 112).

Avaliamos esse fenômeno como algo danoso, pois, de certa maneira, eles interferem na concepção das pessoas a respeito do que se entende por literatura juvenil. Essa interferência é ainda mais nociva, se julgarmos a necessidade indelével por melhores condições de vida e o grande alcance da internet:

A diversão se alinha ela própria entre os ideais, ela toma o lugar dos bens superiores, que ela expulsa inteiramente das massas, repetindo-os de uma maneira ainda mais estereotipada que os reclames publicitários [...]. A única impressão que ela ainda produz é a de uma lengalenga que as pessoas toleram nos *best-sellers* religiosos, nos filmes psicológicos e nos *women's serials* [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 119).

Ao colocar a diversão como intuito maior, ao se fazer culto ao entretenimento fugaz e pueril, ao tomar textos sem critério ético e estético como objetivo maior de vendas, rechaça-se o texto literário como possibilidade de contramão. Quando Bradbury (2018, p. 77) chamou a atenção para o nivelamento por baixo como faísca inicial para a queima de livros, é com cautela e com atenção que analisamos o que está acontecendo nos últimos anos do mercado editorial brasileiro, visto que está clara a substituição da experiência por “[...] por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 2010, p. 33). Logo, a capacidade de percepção crítica de mundo fica diminuída, exaurida, quando a manipulação e o fingimento são a regra.

Afinal, ao se chancelar o comezinho, o baixo, o superficial, o ordinário como literatura, apagam-se as vertentes estéticas, culturais, políticas, sociais do texto literário. Abreviam-se as chances de insubmissão, de rebeldia, de desacato à ordem estabelecida, tendo em vista a flagrante necessidade do sistema em “[...] não soltar o consumidor, de não lhe dar nenhum momento o pressentimento da possibilidade de resistência” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 117).

### **Considerações finais**

Talvez seja pertinente retomarmos a finalidade deste trabalho que é a discussão sobre a padronização do gosto em obras destinadas ao público juvenil e toma como objeto de análise a lista dos livros mais vendidos no Brasil no período de 2015 a 2018. Problematizamos, à luz conceito de indústria cultural (Adorno e Horkheimer, 1985), o aprisionamento das consciências

gerado pela ideologia dominante, que restringe o acesso das massas a uma experiência autêntica com a arte por meio da leitura literária.

A observância do ranking desvela a eficiência da influência da indústria cultural, ideologia da sociedade capitalista, na reprodução e solidificação da ordem social estabelecida, a agir, astutamente, na formatação e a administração de subjetividades. Em outras palavras, trouxemos à baila as severas críticas dos filósofos alemães, a fim de ponderarmos que não há ingenuidade nas cifras de livros juvenis mais vendidos. Ao contrário: vende-se diversão, entretenimento e espalha-se às escâncaras a *semiformação* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2010).

O conto de Machado de Assis, intitulado *Teoria do Medalhão*, apresenta ironicamente o desserviço de um pai que narra ao filho no dia de sua maioridade a possibilidade do ofício de medalhão. As expectativas do pai repousavam na declarada “inópia mental” do rapaz; condição essencial a tal ocupação social. O pai, nessa perspectiva, é categórico: “[...] proíbo-te que chegues a outras conclusões que não sejam as já achadas por outros. Foge a tudo que possa cheirar a reflexão, originalidade, etc., etc.” (ASSIS, 1994, p. 7). Como professoras, como leitoras, como pessoas que lutam por um respeito à inteligência e à formação crítica de seres humanos, em desagravo às artimanhas desse pai, salientamos a necessidade expor o caráter titereiro da indústria cultural (RAMALHETE, 2015) e seus respectivos efeitos nefastos. Em articulação à crítica dos livros mais vendidos, pensamos que o conceito ora tratado nos deu as condições para defendermos, ainda mais, a importância de uma educação literária, a importância de uma escola pública como local de conhecimento sistematizado e a premência de uma formação consistente, crítica, que vise à autonomia, à emancipação, se afastando de reificação, e\_ por que não?\_ que vise a retirar, insistentemente, a água do moinho dos poderosos.

## Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. pp. 99-138.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. B. (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-41.

ANDRUEITTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. Tradução de Carmem Cacciacarro.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Teoria do Medalhão*. 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000232.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

- BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. Trad. Cid Knipel. São Paulo, Globo, 2007.
- FIANCO, Francisco. Adorno: Ideologia, cultura de massa e crise da subjetividade. *Revista Estudos Filosóficos* n° 4, 2010 – DFIME – UFSJ - São João Del-Rei-MG, p. 128-142.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LOUREIRO, Robson. *Fantasia, memória e cinema na excitada sociedade do espetáculo: considerações teórico-críticas sobre a formação estética*. Vitória: Nepefil, 2017, mimeo.
- RAMALHETE, Mariana Passos. *O Leitor e a Literatura Juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução: Antônio A. S. Zuin et. Al. São Paulo: Unicamp, 2010.
- PUBLISHNEWS. *Lista de Mais Vendidos de Infantojuvenil*. 2018. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/ranking/semanal/11/2018/8/17/0/0>> . Acesso em: 18 ago 2018.

## Humor em quatro poemas infantis: crítica e(m) formação

Maria Amélia Dalvi

Monick Pereira de Araújo dos Santos

“a possibilidade não é a realidade, mas é também ela uma realidade”  
(Gramsci, 1995, p. 47)

No Brasil, do início do séc. XX ao momento contemporâneo, a demanda escolar, a industrialização da cultura e, principalmente, o interesse editorial pelo público mais jovem puseram em evidência a literatura infantil e juvenil – e não apenas como modalidade de produção (artística) e como legado cultural a ser democratizado, mas também como objeto de consumo que se articula a certo segmento de mercado, no que se evidencia de saída sua natureza contraditória. Ao longo do percurso, houve mudanças significativas, seja no que concerne às temáticas recorrentes, ao grau de investimento e ousadia artística, à variedade e complexidade das linguagens utilizadas, à diversificação do suporte, às estratégias de legitimação, à dinâmica de difusão e circulação, ao esforço crítico etc.

De, inicialmente, em suas origens, uma “vertente” literária identificada quase exclusivamente com a transmissão e conservação dos valores burgueses e familiares (DALVI, 2019), a literatura infantil e juvenil forjou-se, no período da ditadura civil-militar no Brasil, como uma importante possibilidade de questionamento à doxa e de protesto e resistência (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999). Nesse movimento de transformação, começa a se constituir uma crítica especializada, de dentro das universidades e dos grandes jornais, que coopera no processo de qualificação da literatura infantil e juvenil (SALINAS, DALVI, ZILBERMAN, 2015; DALVI, 2015). Paralelamente, ocorre no percurso a criação de uma Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, bem como a instituição de premiações por segmentos e categorias correspondentes ao crescente nuançamento da produção e aos interesses dos agentes envolvidos nesse circuito cultural e econômico (RAMALHETE, 2015; SOUZA, 2019).

A partir da década de 1970, as críticas sociais e comportamentais começaram a ocupar um grande espaço nos livros infantis, abordando temas como: a separação conjugal; o extermínio dos indígenas; o amadurecimento sexual de meninos e meninas; a proibição da sociedade ao choro do menino; o preconceito racial; a marginalização dos idosos; o autoritarismo; a pobreza; a miséria; a injustiça; entre outras várias crises da sociedade (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999), constituindo-se, na atualidade, como um campo aberto à experimentação de linguagens e de processos editoriais, movendo importantes prêmios, vultuosos resultados financeiros e mobilizando inúmeras políticas públicas – entre as quais mencionamos, por exemplo, o PNBE, o PNLD e o Pnaic, entre outros – que visam à constituição de acervos para bibliotecas, à educação literária em contexto escolar, à formação continuada de profissionais da educação (DALVI, 2018b; RAMALHETE, 2019).

Há, ainda, na produção mais recente, uma crescente tendência de revisão crítica dos históricos apagamentos e silenciamentos de indígenas, mulheres, negros, o que dá ensejo a uma produção mais rica e diversificada, que problematiza e excede o perfil hegemônico – embora, muitas vezes, também eivada de equívocos e problemas, como apontam estudos de revisão sistemática tanto das pesquisas quanto das próprias obras (ARAÚJO, 2018; ARAÚJO, SILVA, FERRANDO, 2017). Adicionalmente, nota-se o lento mas constante crescimento de um veio filosófico de indagação do mundo, que corre em paralelo ao resgate da tradição mais popular, vulgarmente conhecida como “folclórica” (DALVI, 2014, 2012), o que se evidencia bem na maneira como, por exemplo, os contos fantásticos ou maravilhosos vêm sendo apropriados de diferentes maneiras ao longo do tempo, ora para a inculcação de normas, ora para a questionamento do lugar-comum e potencialização da formação crítica (FERREIRA, 2018) – o mesmo se dando com a apropriação de contos tradicionais das cosmovisões indígenas e quilombolas.

Todo esse processo de transformação da literatura infantil e juvenil articula-se à transformação da concepção de criança, ao amadurecimento teórico-historiográfico e, enfim, à necessidade de reflexão sobre a unidade forma-conteúdo das e nas obras ficcionais. Consoante a isso, é importante mencionar a crescente relevância desse objeto cultural que, a despeito de sua natureza contraditória (pois coagido pelos valores sociais e pelos interesses do sistema produtivo), pode contribuir substancialmente à formação humana integral, com o consequente desenvolvimento do senso crítico (MARSIGLIA, DELLA FONTE, 2016).

O contexto histórico aludido – a consolidação do sistema capitalista que possibilitou a industrialização acelerada no país e que instituiu, no Brasil, a ditadura civil-militar, e que exigiu, posteriormente a construção de um movimento democrático de natureza burguesa –, com suas

repercussões sobre a literatura infantil e juvenil no Brasil (tanto em termos de forma-conteúdo, produção, circulação, legitimação e difusão), vai ao encontro das concepções de linguagem, enunciado, discurso e polifonia do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, 2013, 2015, 2016, 2017b; VOLÓCHINOV, 2013, 2017). *Grosso modo*: não existe uma linguagem autônoma em relação aos contextos histórico-sociais e culturais; todo signo é ideológico e a consciência é, ela mesma, também ideológica, já que constituída significativamente; as obras só existem em uma realidade singular, mas conhecível; a produção e a leitura possuem uma eventicidade própria; os discursos nunca são neutros e têm uma existência material; e as grandes obras se fazem no atravessamento de múltiplas vozes, que viabilizam uma produção não-evidente de sentidos. Assim, a leitura de literatura vista como uma prática cultural situada e orientada socio-histórico e culturalmente relaciona-se inelutavelmente com as trocas (comunicativas) entre mundo ficcional e realidade, bem entendidas como posicionamento responsável e responsivo do sujeito face às situações de enunciação (BAKHTIN, 2017a).

Para a efetivação da formação crítica diante da realidade do público prioritário da literatura infantil e juvenil, que são as crianças, atribui-se principalmente (mas não exclusivamente) às instâncias formais educativas, e particularmente à escola, a função de transmitir os saberes básicos necessários à formação humana numa perspectiva emancipatória (LAVOURA, MARSIGLIA, 2015), incluindo a literatura como um campo de conhecimento que possibilita a superação de dicotomias tais como objetividade e subjetividade, racionalidade e sensibilidade (DELLA FONTE, 2020) e tais como erudito e popular (SANTOS, GOBBI, MARSIGLIA, 2015). Isso se faz, principalmente, pela didatização de conteúdos e conhecimentos que potencializem um ensino desenvolvente (MARTINS, 2015).

Por entendermos que é fundamental transmitir às crianças que estão nos seus primeiros anos de escolarização certos conteúdos e conhecimentos (I. *características do discurso poético*; II. *trânsito entre cultura popular e erudita*; III. *recursos linguísticos de construção do humor*; IV. *potencial crítico do humor no desvelamento da realidade*), selecionamos quatro poemas de obras literárias infantis diferentes, para compreender como o humor se constrói discursivamente nos textos poemático e como essa construção mobiliza e potencializa a reflexão dos/nos leitores, desenvolvendo seu senso crítico.

Nossa aposta no texto poético se dá, entre outras razões, como consequência dos apontamentos de JUNQUEIRA DE SOUZA (2012), que, em sua pesquisa de campo sobre o trabalho com a leitura de poesia nos anos iniciais do ensino fundamental, constatou, em síntese, que: a) a escolha dos textos a serem lidos em sala não contava com nenhum critério explícito; b) a maioria das professoras atuantes no segmento não se declaram leitoras de literatura e não



têm um repertório consistente de leituras poéticas; c) nos planos de ensino anuais, os textos poéticos frequentemente não são sequer mencionados; e d) os livros e manuais didáticos adotados não preveem um trabalho sistemático com a leitura crítica do texto poético (utilizando-o, quando muito, para o ensino de unidades linguísticas e de atividades gramaticais).

Sintetizando as principais particularidades dos livros selecionados para este trabalho, podemos afirmar, de início, que se trata de poemas recentes, publicados em primeira edição no período de 2013 a 2018. A obra *No cangote do Saci: lendas do Brasil* (DALVI, KONDO, 2018), à maneira de um livro brinquedo, opera uma seleção de personagens e histórias do folclore brasileiro; algumas lendas foram recontadas em versos, acrescentando à essência das lendas alguns traços do universo das crianças, permitindo que pela manipulação do livro como objeto a criança possa formar novos personagens e lendas por meio do cruzamento de características. Já no *Caderno de rimas do João* (RAMOS, PRETO, 2018), os poemas funcionam como uma espécie de glossário íntimo, por meio dos quais se explica o que cada palavra que nomeia cada poema representa para o sujeito-lírico/personagem João. No livro *Piolho na Rapunzel: e outros bichos em versos* (CUNHA, JOÃOCARÉ 2013), a predominância temática está em animais e insetos que povoam o imaginário infantil; nos poemas, os animais e insetos são personificados, com qualidades, emoções e ações humanizadas e as crianças apresentam relações muito próximas com tais personagens. Por fim, em *A volta do garoto* (EMIL, 2013), os poemas estão dispostos no interior da obra cronologicamente, mediante as percepções de temas e sentimentos que acompanham o amadurecimento do personagem principal, o garoto – o que desenha não um *Bildungsroman*, mas uma espécie de “*Bildungspoems*”.

Considerando as informações apresentadas por Maria da Glória Bordini (2009) sobre a transitoriedade do leitor criança, descartando qualquer possibilidade de interpretação engessada de faixa etária sobre adequações linguísticas e literárias destinada aos poemas, nota-se que a *iniciação* à leitura poética infantil é atravessada pelos gêneros populares, especialmente os vulgarmente chamados de “folclóricos”, derivados da tradição oral; a presença do folclore em uma versão mais estilizada que a popular normalmente encontra-se nos primeiros anos da Educação Infantil, fazendo um alongamento da cultura familiar/comunitária para a cultura escolar (DALVI, 2013). Mediante isso, visando à superação, na escolarização, da dicotomia entre popular e erudito já apontada por Santos, Gobbi e Marsiglia (2015), o ensino desenvolve pode apresentar às crianças a estética literária (e, particularmente, poemática) a partir, por exemplo, do reconto poético em versos da lenda “Saci”, de Maria Amélia Dalvi, ilustrada por Daniel Kondo:

SACI  
Um negro levado  
De gorro vermelho.  
Cachimbo na boca.  
Que nunca tem medo.

Se tem um pé só  
Não faz diferença  
Ele é bem ligeiro  
Mais que você pensa!

Vivendo na mata  
Engana a todos  
Em tudo acha graça  
Roubando cachaça.

Azeda o leite  
Espanta o cavalo  
Protege as plantas  
Não gosta de pasto.

Vem bem de repente  
Em redemoinhos,  
Pra ser o seu mestre  
Segure o gorrinho.

Eu tenho vontade  
De ser um saci:  
Viver pela mata  
Morrendo de rir.

Este poema está no livro *No cangote do saci: lendas do Brasil*, cuja capa reproduzimos abaixo:

Imagem 1



Fonte: Reprodução da capa. Acervo das autoras.

As seis estrofes que compõem o poema em foco, “Saci”, são quadras populares de versos pentassilábicos; os versos são rimados e a extensão sonora predominante é de rimas toantes (por exemplo na primeira estrofe: “vermelho”, “medo”), com a tônica recaindo sempre na 2ª e a subtônica na 5ª sílaba poética de cada verso. As chamadas “quadrinhas”, com sua regularidade, favorecem a récita e a memorização, e são por isso mesmo abundantes na literatura infantil, principalmente, entre o público de faixa etária do Ensino Fundamental (BORDINI, 2009). A escansão dos versos em cinco sílabas poéticas e a alternância entre tônicas e átonas traz à leitura o ritmo acelerado do Saci, também enfatizado pelo adjetivo “ligeiro” e pela locução adverbial “de repente”.

A métrica unida ao tema da primeira estrofe introduz as principais características do Saci, que “preparam” o humor do poema. Ser ligeiro, levado e valente faz deste personagem folclórico um herói para as crianças que têm suas vontades e curiosidades cerceadas pelas regras de comportamento socialmente impostas. O Saci age como alguém que burla convenções, faz o que só os adultos têm permissão para fazer: fumar cachimbo e beber cachaça (“Cachimbo na boca”; “Roubando cachaça”), sem deixar de ser traquina, um ser mítico que nunca envelhece ou amadurece: “Azeda o leite / Espanta o cavalo”. Além disso, a referência à brincadeira ‘O mestre mandou...’, nos versos “Pra ser o seu mestre/ Segure o gorrinho”, transfere do poema ao leitor uma função de promover diversão, ao propor o jogo de apanhar o gorrinho para dar ordens ao personagem – de tal modo que o Saci, que sempre faz os outros de bobos, seria ele mesmo enredado pelo leitor. Essa quebra de expectativas é parte da construção humorística do poema.

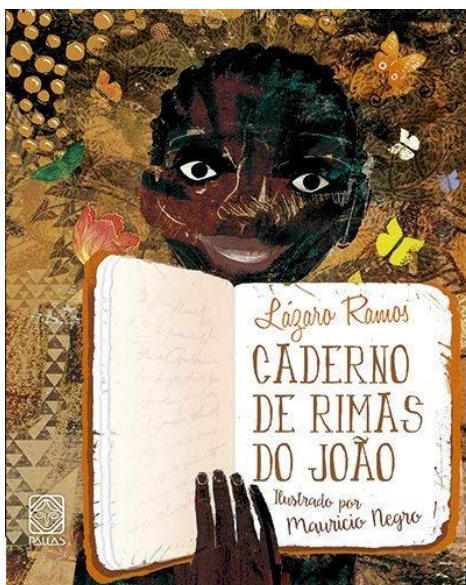
Em consonância com os apontamentos de Lajolo e Zilberman, citadas acima, sobre a literatura infantil brasileira alargando seus temas e promovendo mais criticidade aos seus leitores pós-1964, podemos assinalar como as críticas sócio-políticas, lastreadas no sistema econômico, ainda estão presentes nos poemas para crianças e jovens. Nos versos “Protege as plantas / Não gosta de pasto”, além da função do personagem de proteção ao meio ambiente, há uma possibilidade de reflexão sobre o desmatamento para expansão da pecuária. Há um jogo sutil na aproximação sonora entre *planta / pasto* e na expressão *gosta de pasto* que, por processos fusionais e transformações de natureza fonológica, faria surgir *gado*. Esse tipo de crítica, feita por meio do lúdico estético, parece mais efetiva que o discurso político em sentido estrito, no que concerne ao desenvolvimento crítico infantil. Isso também é ressaltado por Sírio Possenti em suas análises linguísticas de textos humorísticos: “as piadas fornecem simultaneamente um dos melhores retratos dos valores e problemas de uma sociedade” (POSSENTI, 2001, p. 72).

Ainda em relação a esta reflexão do parágrafo anterior, no poema selecionado da obra *Caderno de rimas do João*, de Lázaro Ramos e Maurício Negro, encontramos o humor na problematização da relação entre leitor (infantil) e classe política:

CANDIDATO  
Disputando alguma coisa.  
Prometendo não sei o quê.  
A maioria é quem escolhe.  
Único jeito de ser.  
Só escolho em quem confio,  
fico atento ao que ele diz.  
Investigo direitinho,  
pra ver se cresce o nariz.

A capa do livro onde está o poema “Candidato” é a que segue:

Imagem 2



Fonte: Reprodução da capa. Acervo das autoras.

Contendo uma única estrofe com oito versos, todos variando entre sete e oito sílabas poéticas (a depender da lógica de escansão dos versos), o poema “Candidato” mantém, na oralidade, um ritmo ágil na leitura, que tende à regularidade, com alguns *sobressaltos* – como ocorre, no quarto verso, quando há uma quebra da tonicidade inicial de cada verso comparativamente aos versos antecedentes (no primeiro e segundo versos a primeira tônica do verso recai na terceira sílaba poética; no terceiro verso, recai na segunda e a quarta sílabas poéticas; já no quarto verso, a primeira tônica recai já na primeira sílaba poética).

Apesar de o poema ter uma única estrofe, há uma divisão interna entre o que é um candidato, nos primeiros versos; uma orientação sobre como funciona a democracia representativa e sobre como o sujeito lírico procede para escolher um candidato; e um final que resume o poema ao mesmo tempo que o amplia, inscrevendo-o no repertório cultural mais

amplo, por meio da recuperação da figura literária Pinóquio (que ficou no imaginário infantil como uma personagem associada à mentira) – de modo que há, pois, um movimento dialético de unidade de contrários (síntese e expansão) no fecho poemático. Há, de certo modo, nesse momento do poema, uma quebra de expectativa por meio do recurso à intertextualidade – e, neste caso, o riso advém da comparação da classe política com o menino de madeira cujo nariz cresce toda vez que conta uma mentira.

O encerramento que alerta o leitor quanto à possibilidade de o candidato (qualquer que seja ele) ser um mentiroso retoma o conteúdo anunciado nos versos “Disputando alguma coisa. / Prometendo não sei o quê.”. Em conjunto, acentuam as suspeitas (ou melhor, a necessidade de participação ativa e de discernimento crítico por parte do leitor) sobre candidatos a algum cargo político, funcionando, simultaneamente, como texto poético e político, que reúne as dimensões ética e estética.

Na sequência, o poema escolhido do livro *Piolho na Rapunzel: e outros bichos em versos*, de Leo Cunha e Joãocaré, evidencia efeitos de humor produzidos a partir de uma engenharia poemática:

#### A TIXA DE ESTIMAÇÃO

Na família ninguém gosta do bichinho da Letícia:

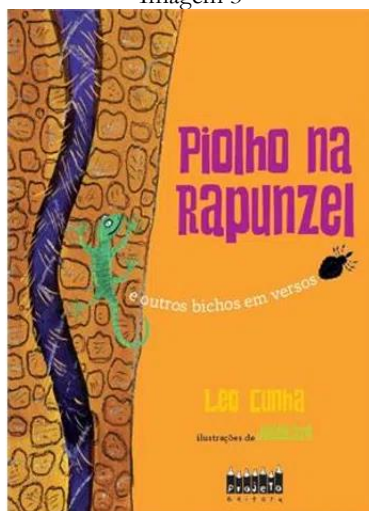
– Larga, Tixa, larga logo essa larga lagartixa!

– Larga, Tixa, que eu não posso nem olhar pra esse troço!

Mas a Tixa nem se lixa,  
faz muxoxo, encolhe, espicha,  
brinca com a bicha no pescoço,  
só pra aumentar a rixa...

A capa do livro de onde extraímos o poema é esta:

Imagem 3



Fonte: Reprodução da capa. Acervo das autoras.

Os elementos da estética do poema “A tixa de estimação” mais relevantes para uma análise que se encaminha para desvendar elaboração do humor estão nos jogos sonoros (produzidos pelas rimas alternadas e internas) e na aparente cisão morfológica da palavra lagartixa, dando origem a novos vocábulos, por um processo permutativo (lagartixa / larga tixa).

As rimas finais alternadas não seguem um esquema formal rigoroso, mas aproximativo; estão presentes em “Letícia” / “lagartixa” / “lixa” / “espicha” / “rixa” e em “troço” / “pescoço” (em que pese a variação entre vogal aberta e fechada) – ou seja, a ação de encolher e esticar informada como conteúdo poema é ela mesma executada formalmente pelo esquema rímico, evidenciando a unidade forma-conteúdo que, adicionalmente, reforça a aderência entre som e imagem.

Também podemos observar a repetição da tônica na vogal “i” nas palavras que unem o comportamento da personagem poemática Letícia ao animal de estimação (“nem se lixa”, “encolhe, espicha”, “brinca com a bicha”) – simbolicamente, no âmbito poético-linguístico, a sonoridade vocálica em questão remete justamente a tensão, o que se dá em razão de a amizade entre Letícia e sua lagartixa afrontar o senso comum atinente ao comportamento de uma menina (espera-se que pessoas do sexo feminino tenham pavor de insetos, répteis etc.). Ou seja: parece haver também aí uma equivalência forma-conteúdo entre a reação das pessoas e a sonoridade poemática, que privilegia um som vocálico identificado com o desconforto. A própria conclusão do poema, nesse sentido, é reiterativa, pois tudo o que Letícia faz é só “para aumentar a rIxa”, ou seja, a tensão.

No que concerne às rimas internas, observa-se uma outra modalidade de uso do som vocálico “i”, em um registro mais afetivo: “família”, “bichinho”, “brinca”. Esse movimento entre as rimas internas (que remetem a um campo afetivo) e as rimas finais (que remetem a um tensionamento, pontuado nos parágrafos anteriores) confere ao poema a exata medida da contradição entre a relação de Letícia com seu animalzinho de estimação e a reação das pessoas.

Chama a atenção, ainda, a repetição do nome “Tixa” junto com o verbo “larga”, restituindo (ou fazendo ressoar) o designativo popular do bicho de estimação de Letícia, a saber, uma lagartixa, que, na pronúncia oral dos registros sociais mais informais e menos escolarizados, muitas vezes é produzido como “laRgatixa” (e não lagaRtixa). É muito interessante como o poema, mais uma vez, se move dialeticamente, transformando uma ordem “– Larga, Tixa” exatamente naquilo que se rejeita: a lagartixa (no caso, incorporando-se o registro popular, “largatixa”).

Outro aspecto temático que produz um efeito de humor encontra-se no final do poema: “só pra aumentar a rixa...”. Essa atitude de enfrentamento e travessura por parte da

personagem, uma criança, à qual o leitor se identifica, vai ao encontro aos argumentos de Possenti (2002) sobre a produção do humor em piadas com crianças ocupando o protagonismo dos enunciados; o espanto e a surpresa necessários ao efeito de humor são ressaltados em ações e falas das crianças na ficção, contrariando o comportamento esperado/designado na vida real pelas regras de convivência pré-estabelecidas socialmente.

Para este poema, vale ressaltar, ainda, a humanização do animal de estimação através dos recursos gráficos que acompanham o texto escrito:

Imagem 4



Fonte: fotografia tirada pelas autoras do livro “Piolho na Rapunzel: e outros bichos em versos”, de Leo Cunha e Joãocaré

Ambas as imagens figuram ações e comportamentos do animal personificado, que se assemelham à ações e comportamentos da personagem criança – a lagartixa joga bola, dança. Este é um exemplo de como a ilustração se tornou autônoma e autossuficiente, como defendem Lajolo e Zilberman (1999) a respeito das mudanças significativas dos livros infantis a partir da década de 1970. Mesmo que nos versos do poema se diga que Letícia “faz muxoxo, encolhe, espicha, / brinca com a bicha no pescoço”, não fica explícito na descrição dessas brincadeiras o tom de igualdade exposto pelas imagens.

Por fim, passamos ao último poema, “A tia solteira”, da obra *A volta do garoto*, de Jorge Emil e Renato Moriconi; o efeito de humor se produz porque o poema inverte uma característica interpretada pela sociedade mais conservadora de forma negativa (o fato de a tia da criança – como enunciatário presumido – não ser casada):

A TIA SOLTEIRA  
A tia solteira,  
sentada na cadeira,  
não tem compromisso  
de preparar o almoço,  
nem de fazer a feira,

nem de varrer a calçada.  
Nada, nada, nada disso.

A tia solteira  
fica acordada  
até alta madrugada  
em frente à tevê com a gente  
e propõe milhares de maneiras  
de fazer as melhores  
brincadeiras.

A tia solteira  
não é tão séria. Ela  
é a cara das férias.

Está entendendo:  
a tia mais companheira  
é a que não tem marido.

A capa do livro *A volta do garoto* é a que reproduzimos abaixo:



Fonte: Reprodução da capa. Acervo das autoras.

O poema se constitui por dois heptetos e dois tercetos; sua rima mais recorrente se dá pela repetição da terminação “eira” e “eiras”, em diversas palavras ao longo dos versos: “solteira”; “cadeira”; “feira”; “maneiras”; “brincadeiras”; “férias” e “companheira”. A repetição da palavra “solteira” por três vezes (sempre no início de cada estrofe) acentua a qualidade de singularidade da tia, na perspectiva do garoto: por um jogo que ecoa ao longo do poema, a tia *solteira* é a tia *solta* (no sentido de livre, autodeterminada). Longe do senso comum que impõe às mulheres o “dever” de se casarem e de serem cuidadoras dos outros, o poema aposta no valor



positivo do *ser-para-si*; ou seja, a tia solteira não está alienada, podendo gozar de uma individualidade livre e universal (já que é “a mais companheira”) (DUARTE, 2013).

Sob este novo olhar para a situação da tia solteira, o humor se dá pela subversão da expressão popular: “vai ficar pra titia” – que é usada frequentemente com intenção depreciativa, para uma mulher que não é mais jovem e nunca se casou. Além disso, o fato de o poema evidenciar que a tia que não tem marido “é a cara das férias” tem uma outra camada mais profunda que coopera para o desenvolvimento da criticidade: ao evidenciar que a tia não tem uma sobrecarga de trabalho doméstico (“preparar o almoço”, “fazer a feira”, “varrer a calçada”) – pelo fato de ser solteira –, fica implícita uma crítica à divisão sexual do trabalho no sistema capitalista.

Quando analisamos as rimas internas e finais desta estrofe: “A tia solteira / não é tão séria. Ela / é a cara das férias” a leitura se faz mais instigante, pois: a) as rimas finais em /e/, /é/, /é/ mostram um movimento de abertura, na passagem do som vocálico fechado para seu correspondente aberto; b) há uma brincadeira sonora, de fundo permutativo, que transforma /eira/ [de solteira] em /éria/ [de séria e férias].

Um outro elemento digno de nota é o jogo de subversão entre a ideia de casamento e companhia, pois justamente a tia que não tem um companheiro (no sentido de “cônjuge”) é a “mais companheira”. O “não compromisso”, da tia, se inscreve, no poema, na irregularidade métrica dos versos, que variam em extensão quanto ao número de sílabas poéticas; ou seja: o rompimento informado pelo conteúdo se mostra formalmente no rompimento com a padronização dos versos; e a variação bastante significativa entre o número mínimo (3) e máximo (9) de sílabas encontra equivalência na imprevisibilidade do dia-a-dia com a tia.

Encaminhando à conclusão, é preciso retomar, *por um lado*, o percurso histórico do início deste texto, quando sintetizamos transformações no âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira; *por outro*, a argumentação que apresentamos em defesa do trabalho com o texto poético no processo de educação das crianças. Com este propósito, dialogamos com a seguinte observação de Cunha (2012, p. 121):

No século XIX a tarefa educativa da escola convocava a poesia para formar o futuro cidadão, um indivíduo de bons sentimentos, daí ser usada para recitativos em comemorações cívicas e festas familiares, constituindo-se em textos pueris, em prosa rimada, de caráter apelativo e com grande carga de estereótipos. Hoje convoca-se a poesia para levar a criança a descobrir algo, a experimentar novas vivências que ludicamente se incorporam ao seu desenvolvimento sensorial, afetivo, intelectual. Pela palavra poética a criança desvela a plasticidade da língua, sua potencialidade expressiva e a capacidade de traduzir inventivamente, por meio de equivalências, qualidades sensíveis de um objeto; ideias e críticas.

Finalizando, podemos dizer que os poemas escolhidos das quatro obras tematizam questões muito diferentes entre si e lançam mão de recursos formais bastante variados, mas que têm em comum a possibilidade de convergirem no desenvolvimento tanto do senso estético quanto do senso crítico e, assim, participarem na formação humana omnilateral.

Nos quatro textos analisados ficou evidente a renovação literária assinalada por Zilberman e Lajolo (1999). São abordadas, sem panfletarismo, questões como desmatamento de florestas em favor da pecuária; fragilidades da democracia representativa; convencionalismo social (imposto às crianças e aos adultos, e particularmente principalmente ao gênero feminino) – tudo isso com riqueza na dialética forma-conteúdo, de modo que os poemas possibilitam reflexões que superam dicotomias empobrecedoras: requerendo, portanto, uma mediação qualificada por parte do adulto (notadamente, em contexto escolar, o adulto professor).

## Referências

- ARAÚJO, Débora Cristina. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. In: *Educar em Revista* (Curitiba), v. 34, p. 61-76, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-61.pdf>. Acesso em 17 jun. 2019.
- ARAÚJO, Débora Cristina; SILVA, Juciamara Gomes da; FERRANDO, Giorgina Pott. O protagonismo negro na literatura infantil(?): resultados de pesquisas. In: *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar* (UERN), n. 8, v. 3, p. 269-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2307>. Acesso em 17 jun. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro e João, 2017a.
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. Organização, tradução, prefácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017b.
- BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. In: *Via Atlântica* (São Paulo), 2009. v. 14, p. 23-33. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50377/54487>. Acesso em 02 jul. 2019.
- CUNHA, Leo. *Piolho na Rapunzel: e outros bichos em versos*. Ilustrações de Joãocaré. 2. ed. Porto Alegre: Projetos, 2018.

CUNHA, Maria Zilda da. Poesia. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p. 104-122.

DALVI, Maria Amélia. Literatura Infantil e Democracia. In: Ana Carolina Galvão; Junia Zaidan; Wilberth Salgueiro. (Org.). *Foi Golpe! O Brasil de 2016 em análise*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 135-160.

DALVI, Maria Amélia. *No cangote do Saci: lendas do Brasil*. Ilustrações de Daniel Kondo. São Paulo: Kondo Studio, 2018a.

DALVI, Maria Amélia. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias?. In: Ana Paula Franco Nobile Brandileone; Vanderléia da Silva Oliveira. (Org.). *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontes Editores, 2018b, p. 23-38.

DALVI, Maria Amélia. Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* (Brasília). n. 46, p. 153-173, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n46/2316-4018-elbc-46-00153.pdf>. Acesso em 17 jun. 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura juvenil: uma leitura de *Iara e a arca da filosofia*, de Maurício Abdalla. In: Alice Áurea Penteadó Martha; Vera Teixeira de Aguiar. (Org.). *Literatura infantil e juvenil: leituras plurais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 89-108.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação* (UFES), v. 38, 2013, p. 123-140.

DALVI, Maria Amélia. O veado e a onça: um reconto de Ana Maria Machado. In: Vera Teixeira de Aguiar; Alice Áurea Penteadó Martha. (Org.). *Conto e reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 155-170.

DELLA FONTE, Sandra Soares. *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2013.

EMIL, Jorge. *A volta do garoto*. Ilustrações de Renato Moriconi. São Paulo: Peirópolis, 2013.

FERREIRA, Daiani Francis Fernandes. *Literatura infantil e pensamento crítico: um estudo sobre contos maravilhosos em livros didáticos da década de 1950 à atualidade*. 2018. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=12275>. Acesso em 17 jun. 2019.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JUNQUEIRA DE SOUZA, Renata. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: Histórias & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. In: *Perspectiva* (Florianópolis). v. 33, n. 1, jan.-abr. 2015, p. 345-376.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. In: *Revista Brasileira de Alfabetização*. n.º. 4, out.-dez., 2016. Disponível em:

<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/142>. Acesso em 15 jun. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015.

POSSENTI, Sírio. O humor e a língua. *Ciência Hoje*, 2001. v. 30, n. 176, p. 72-74. Disponível em: <http://aescritanasentrelinhas.com.br/wp-content/uploads/2009/02/o-humor-e-a-lingua-texto.pdf>. Acesso em 02 jul. 2019.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, p. 125-141, 2002.

RAMALHETE, Mariana Passos. *A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores no início do séc. XXI (2001-2018): o tropeço, a trapaça, o deleite*. 2019. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=13959>. Acesso em 17 jun. 2019.

RAMALHETE, Mariana Passos. *O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o PNBE*. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=9361>. Acesso em 15 jun. 2019.

RAMOS, Lázaro. *Caderno de rimas do João*. Ilustrações de Mauricio Negro. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

SALINAS, Delia Fajardo; DALVI, Maria Amélia; ZILBERMAN, Regina (Org.). Dossiê livro, leitura e literatura infantil e juvenil. *Revista Contexto* (Vitória). n. 28, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contexto/issue/view/634>. Acesso em 15 jun. 2019.

SANTOS, Cláudio Félix; GOBBI, Adalgiza Gonçalves; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O popular e o erudito na educação escolar. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* (Salvador), v. 7, n. 1, p. 68-77, jun. 2015.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de. *Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores*. 2019. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=13670>. Acesso em 14 jun. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A Construção da Enunciação e Outros Ensaios*. Trad. e notas: João Wanderley Geraldi. Supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João, 2013.

# **Estratégias de tradução em adaptações literárias: um estudo sobre a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma***

Ravena Brazil Vinter  
Rosana Carvalho Dias Valtão

## **1. Introdução**

O texto literário e suas formas de produção, além de movimentar o contemporâneo mercado editorial, impulsionam investigações que buscam compreender sua relação com leitores, escola e formação de leitores. Neste trabalho, propomos analisar algumas estratégias empregadas na tradução da obra *O triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto (1915). A escolha da obra se dá por ela fazer parte da lista do cânone literário indicado para estudo no ensino médio, e ainda por questões pessoais como leitor de literatura, professor e formador de jovens leitores.

*O triste fim de Policarpo Quaresma* narra a história do Major Policarpo Quaresma, enfatizando, nos primeiros anos após a Proclamação da República, seu nacionalismo ingênuo e exagerado. Nossa análise se dará a partir de três adaptações: uma de Selma Rutzen, coleção “Clássicos da Literatura” (2012); outra é a versão para neoleitores da coleção “É só o começo” e a terceira adaptação é a história em quadrinhos de Lailson de Holanda Cavalcanti (2008).

Tomaremos aqui as noções de adaptação a partir das reflexões propostas pela Tradução Intersemiótica, considerando as relações entre livros, leitores e mercado editorial propostas pela (Nova) História Cultural.

## **2. A questão da tradução/Adaptação e os jovens leitores estudantes do ensino médio**

A leitura literária encontra na escola uma de suas principais aliadas na formação de leitores, há, entre os jovens estudantes do ensino médio, leitores vorazes de literatura, entretanto

há uma repulsa no que se refere às obras consideradas como clássicas, tipicamente do meio escolar (VALTÃO, 2016).

A adaptação de uma obra literária em outra linguagem, seja história em quadrinhos, literatura de cordel ou mesmo reescrita do texto de maneira mais simplificada e/ou resumida, se propõe a oportunizar o acesso do leitor infanto-juvenil ao texto do clássico do campo<sup>17</sup> literário, partindo do pressuposto que o texto integral não promoveria a construção de sentido com o esse leitor, assim a tradução/adaptação visa promover o contato da criança e do jovem com obras que antes eram consideradas mais densas.

Valtão (2016) afirma em sua pesquisa que em 2013, a biblioteca do Ifes/Campus de Alegre realizou 867 empréstimos de livros literários, sendo 724 para alunos do ensino médio; esse total se refere ao número de livros de literatura que saíram da biblioteca, mas não faz separação entre leitores diferentes e renovação do empréstimo do mesmo livro pelo mesmo leitor, sabe-se, entretanto, que todos os empréstimos foram feitos por apenas 161 alunos. Tal dado representa um terço dos alunos do *campus*, uma vez que, de acordo com a secretaria da escola, no início do ano letivo de 2013 havia 599 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Outra curiosidade na análise dos resultados de Valtão (2016) se refere às obras consideradas canônicas, no contexto de comunidades escolares; isso porque somente duas obras desse tipo aparecem na lista de empréstimos (*Quincas Borba* e *Capitães da Areia*) para três alunos diferentes. Foram emprestadas também obras que fazem parte de uma série de adaptações para *neoleitores* (Coleção “É só o começo”, da editora L&PM). São livros como *O Alienista*, *A escrava Isaura*, *O cortiço*, *Dom Quixote*, *Romeu e Julieta*, *O triste fim de Policarpo Quaresma*, entre outros. Em contraponto, as obras que lideram a lista das mais emprestadas são os famosos *best-sellers*, divulgados e muito influentes na sociedade geral.

Observamos, na tabela abaixo, que, entre os treze livros mais emprestados pela biblioteca do IFES/*Campus* de Alegre, dez livros são esses *best-sellers* e três da Coleção “É só o começo”; não aparece nenhuma obra integral do campo considerado canônico para o contexto de comunidades escolares.

---

<sup>17</sup> Noção de campo a partir de Pierre Bourdieu.

Tabela 1: *Ranking* das obras literárias mais emprestadas pela Biblioteca do IFES/*Campus* de Alegre para os alunos do Ensino Médio, em 2013<sup>18</sup>.

Obras	Autores	Número de empréstimos
A cabana	William P. Young	10
As aventuras de Robinson Crusóe: versão adaptada para neoleitores <sup>19</sup>	Daniel Defoe	10
Um amor para recordar	Nicholas Sparks	10
Dom Quixote: versão adaptada para neoleitores	Miguel de Cervantes	9
A escrava Isaura: versão adaptada para neoleitores	Bernardo Guimarães	9
O cortiço: versão adaptada para neoleitores	Aluísio Azevedo	9
O Hobbit	J. R. R Tolkien	8
O código da Vinci	Dan Brown	8
A guerra dos tronos	George R. R. Martin	8
A vida na porta da geladeira	Alice Kuipers	7
A revolução dos bichos	George Orwell	7
O menino do pijama listrado	Jonh Boyne	7
Senhor dos anéis – volume único	J. R. R Tolkien	7

Fonte: *Pergamum* – Sistema Integrado de Bibliotecas usado no IFES.

Na pesquisa da Vinter (2017) não há dados referentes aos empréstimos da biblioteca da escola campo, uma vez que a pesquisa se desenvolveu em uma escola estadual que não conta com bibliotecário contratado, dessa forma, não há registro de empréstimos. A pesquisadora, entretanto, levanta um dado que nos parece relevante, organizando três diferentes quadros com “Adaptações distribuídas pelo PNBE”, “Adaptações distribuídas pelo SESI” e “Outras adaptações disponíveis no mercado”, de modo que encontramos na biblioteca da Escola de Ensino Fundamental e Médio Angélica Paixão, em Guarapari, o total de 23 versões de livros canônicos distribuídas pelo Programa Biblioteca na Escola, 7 versões de livros adaptados para “neoleitores” (conforme mencionamos anteriormente) e 7 outras adaptações também de obras consideradas canônicas. Dentre as adaptações literárias distribuídas pelo PNBE, destacam-se muitas histórias em quadrinhos, inclusive uma das obras de nossa análise, Triste Fim de Policarpo Quaresma em HQ.

Podemos, por meio das pesquisas mencionadas, percebermos que existe uma forte presença das adaptações literárias nas escolas e conseqüentemente, um investimento do próprio governo no mercado das adaptações. Ramos e Vergueiro (2015) afirmam que desde a inserção das histórias em quadrinhos no PNBE, em 2006, existe uma corrida editorial para atender aos editais, sobretudo para transformar textos literários em histórias em quadrinhos, cuja inserção também no Ensino Médio, em 2009, segundo os autores, rompeu com o paradigma de que

<sup>18</sup> Essa categoria se dá não pelo número de vezes que o livro foi emprestado para um mesmo aluno, e sim o número de leitores que os retiraram da biblioteca.

histórias em quadrinhos seriam feitas apenas para crianças, de modo que elas adentraram também o universo jovem, por isso nossa análise das obras aqui mencionadas como Literatura infanto-juvenil.

Para além das questões mercadológicas, entendemos, assim como Vinter (2017), que as adaptações podem oportunizar a chegada do leitor ao texto integral. Ana Maria Machado (2002) explica, em “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo”, que a leitura de um livro pode ser influenciada pela leitura de outro ou pode ser decorrência da lembrança de um texto lido anteriormente, muitas leituras são realizadas em decorrência de experiências com partes do texto, com episódios da vida do autor.

### 3. Breve histórico das adaptações literárias e interface com a tradução

Chartier (2002) registra já na França do século XVII o uso de adaptações literárias sob o nome de “Biblioteca Azul”, um tipo de “fórmula editorial” para atingir determinado número de leitores, textos adaptados a um custo bem baixo, produzidos para camadas populares, público ao qual as obras integrais jamais seriam destinadas, uma vez que ler era prestígio de poucos. Embora saibamos que as adaptações possam ser ponte para o acesso aos textos integrais (ROUXEL, 2013), não podemos deixar de nos atentar para o fato de que ano após ano as corridas editoriais para atender aos editais governamentais colocam mais e mais textos adaptados de uma mesma obra no mercado e ainda, sob a desculpa de que se deve desenvolver o “hábito da leitura” (que presta muito mais serviço aos interesses mercadológicos do que ao leitor em si), muitas produções se apresentam como tentativas de copiar, reduzir, cortar, resumir o texto original.

Não queremos, entretanto, efetuar aqui juízo de valor, uma vez que consideramos cada texto adaptado como único, e todos devem guardar seu estatuto artístico. Embora os estudos em si acerca das adaptações literárias sejam recentes, buscaremos analisar as adaptações em questão à luz da teoria da tradução.

Vinter (2017) ao fazer uma análise comparativa entre a adaptação de *O cortiço* por Fábio Pinto para a coleção “É só o começo” (para neoleitores) e a produção em HQ, da coleção “Clássicos em HQ”, com arte de Rodrigo Rosa e roteiro de Ivan Jaf, traz à baila os conceitos de tradução, recriação e refacção.

Vendo a tradução de “textos criativos” como processo de “recriação”, Haroldo de Campos (2013) defende não haver possibilidade de traduzir um texto pensado e sistematizado por um autor, assim: “tradução de textos criativos será sempre *recriação*, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca” (p. 5). Haroldo de Campos se refere aqui às traduções interlinguais (entre idiomas), no entanto, podemos perceber que várias versões de uma adaptação são sim



obras autônomas, criativas, enfim, não se trata de discutir o estatuto artístico das mesmas, nem colocá-las em posição inferior à obra dita original, mas sim em observar que algumas terão qualidade, outras não, o que é também algo passível de discussão, uma vez que os juízos de valor são subjetivos.

Jakobson (2011) fala da interpretação do signo verbal na mesma língua, em outra língua ou em outro sistema de símbolos não verbais. De seu conceito, podemos, junto com Vinter (2017), extrair o de “tradução intralingual ou reformulação” e o de “tradução intersemiótica ou transmutação”. Aquele pode ser aplicado a adaptações só textuais, este, a adaptações com texto e imagem.

Marcuschi (2007) amplia o conceito de retextualização trazido por Travaglia (2003), de modo que tal processo de tradução produz um novo texto a partir de um já existente, podendo haver ocorrências não somente intralinguais (TRAVAGLIA, 2003), mas também interlinguais (MARCUSCHI, 2007). A área de interesse do autor, segundo Vinter (2017) parece ser a tradução de textos falados para textos escritos, entretanto, Marcuschi (2007) nomeia o “movimento de um texto escrito para outro texto escrito” como refacção, como processo de retextualização. Toda reescrita, ou refacção segundo o autor, é um processo de retextualização (p. 48).

Seja por meio de condensação linguística (cortes de repetições, redundâncias ou pronomes); seja pela estratégia de inserção (termos, parágrafos); ou pela reformulação (introdução de marcas que referenciem ações); ou pela estratégia de reconstrução (reformulação de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos); ou pela estratégia de estruturação argumentativa (reordenação do texto e reorganização da sequência argumentativa; ou ainda pela estratégia de condensação (agrupamento de argumentos e passagens); Marcuschi (2007) ilustra como se dão os processos de retextualização de textos falados para textos escritos, o que tomamos emprestado – assim como Vinter (2017) – para nossa análise.

Antes, entretanto, de falarmos dos textos em si, cumpre ressaltar as características destacadas por Clüver (2006) para que um texto seja considerado uma boa tradução: ele deve, segundo o autor, conter “equivalentes para todos os aspectos e características do texto original (ou “texto fonte”)” (2006, p. 113). Uma total correspondência, entretanto, nunca acontecerá, uma vez que “qualquer tradução oferecerá, inevitavelmente, mais do que o texto original oferece, e também menos” (CLÜVER, 2006, p. 117).

Considerando então, assim como Vinter (2017), os objetos de análise como processos de retextualização ou refacção (MARCUSCHI, 2007) – para falarmos das traduções intralinguais (JAKOBSON, 2011), ressaltando a importância de reconhecermos as histórias em quadrinhos

como traduções intersemióticas (JAKOBSON, 2011), uma vez que associam texto verbal e não verbal em sua produção. Tomamos o cuidado de reconhecer as adaptações como textos autônomos e resultados de uma interpretação (CLÜVER, 2006).

#### 4. *Triste fim de Policarpo Quaresma* em três versões

Neste trabalho, analisaremos três versões adaptadas da obra integral *O triste fim de Policarpo Quaresma*: a) Texto adaptado de Selma Rutzen, da coleção “Clássicos da Literatura” (2012); b) versão para neoleitores, coleção “É só o começo”; e c) história em quadrinhos de Lailson de Holanda Cavalcanti (2008).

O texto integral da obra *O triste fim de Policarpo*, de Lima Barreto, foi publicado inicialmente em 1915, a edição analisada nesta investigação é a de 2005, da editora Paulus, a obra possui 195 páginas, é dividida em três partes, cada uma com cinco capítulos.

Por outro lado, o texto da Coleção é só o começo<sup>20</sup>, da editora LP&M (2009), é uma versão adaptada para neoleitores, apresenta o texto de Lima Barreto reduzido; o texto foi adaptado por Paulo Bentacur. A obra possui quinze capítulos e sessenta e quatro páginas e objetiva oferecer a um leitor “menos habilitado” ou “menos experiente” “a oportunidade concreta de ler clássicos da literatura” (FISCHER, 2009, p.12). É uma versão indicada para jovens e adolescentes do 7º ano do EF ao 3º ano do EM.

A adaptação de Selma Rutzen, da Editora Todolivro (2012), com trinta e três páginas, embora não tenha paginação e nem seja dividida em capítulos, é baseada na versão integral e apresenta texto reduzido. A obra possui capa dura e imagens coloridas.

A adaptação para história em quadrinhos (HQ) foi feita Lailson de Holanda Cavalcanti, da Editora IBEP, 2008, possui setenta e duas páginas; nela há a interação entre linguagem verbal e não verbal, com reprodução de alguns trechos integrais do texto de Lima Barreto. A HQ fez parte do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) de 2009.

Vejamos alguns trechos das obras em questão:

**Fragmento 1:** “Como de hábito, Policarpo Quaresma, mais conhecido por Major Quaresma, bateu em casa às quatro e quinze da tarde.” (BARRETO, 2005, p. 1)

**Fragmento 2:** “Policarpo Quaresma, conhecido como major Quaresma, chegou em casa no horário de sempre, quatro e quinze da tarde.” (Adaptação Coleção é só o começo, 2009, p. 9)

---

<sup>20</sup> A obra possui a seguinte nota ao leitor “O texto que você vai ler foi adaptado numa linguagem simples, para você ler com mais facilidade. Para ajudar, aparecem ao longo do texto algumas notas históricas, geográficas e culturais. Você também vai encontrar, depois da narração, ideias para pensar, conversar, debater, escrever. E ainda sugestões de outras leituras, de filmes e até de sites na internet.”

Nos textos analisados podemos perceber a mudança vocabular de “bateu em casa” por “chegou em casa”, a substituição da expressão “como de hábito” por “no horário de sempre”; a mudança de “por” para “em”; sem contar a inversão da ordem das orações.

Observemos agora alguns trechos de *Triste Fim de Policarpo Quaresma* da coleção “Clássicos da Literatura” em comparação com o texto integral. O Texto integral, na segunda página, após falar do escândalo que Policarpo causou na vizinhança ao aparecer com o violão, menciona os motivos do major e o estranhamento da irmã:

—Policarpo, você precisa tomar juízo. Um homem de idade, com posição, respeitável, como você é, andar metido com esse seresteiro, um quase capadocio — não é bonito! (...) —Mas você está muito enganada, mana. É preconceito supor-se que todo homem que toca violão é um desclassificado. A modinha é a mais genuína expressão da poesia nacional e o violão é o instrumento que ela pede (...). (BARRETO, 2005, p.2)

Na adaptação de Selma Rutzen (2012), da coleção *Clássicos da Literatura*, a primeira menção ao violão acontece em:

E foi a manifestação poética que ele alegava estar no violão que o fez querer aprender a dominar as cordas e as cantigas, aquelas que seriam manifestações puras do Brasil. Quando apareceu com o instrumento em casa, o grave e compenetrado Policarpo foi até repreendido por sua irmã, que achou que o homem não tinha mais idade para tornar-se violeiro. (RUTZEN, 2012, p.) – informação aparece no terceiro parágrafo do texto.

Chamamos atenção para possível “problema” de interpretação no fragmento elencado.

Analisemos agora um fragmento do texto integral em comparação com a adaptação em HQ. Vejamos o fragmento do texto de Lima Barreto:

—O padrinho por que não compra um sítio? Seria tão bom fazer as suas culturas, ter o seu pomar, a sua horta... não acha?  
Tão taciturno que ele estivesse, não pôde deixar de modificar imediatamente a sua fisionomia à lembrança da moça. Era um velho desejo seu, esse de tirar da terra o alimento, a alegria e a fortuna; e foi lembrando dos seus antigos projetos que respondeu à afilhada:  
—É verdade, minha filha. Que magnífica idéia, tens tu! Há por ai tantas terras férteis sem emprego... A nossa terra tem os terrenos mais férteis do mundo... O milho pode dar até duas colheitas e quatrocentos por um...” (BARRETO, 2005, p.41) [ *texto não atualizado de acordo com o Novo Acordo Ortográfico.*]

Agora veja o mesmo trecho na HQ:

Figura 1: Trecho na HQ



Fonte: Cavalcanti (2008), p. 29

Vale observar a importância do recurso imagético, é clara a modificação na expressão de Policarpo. Por outro lado, ressaltamos que a leitura de uma história em quadrinho tem sua reprodução ou sua recepção diferentes “*porque deriva de modo de percepção, de hábitos culturais, de técnicas de conhecimentos diferentes*” (CHARTIER, 1998, p. 71)

## 5. Considerações finais

Levando em consideração que leitura é produção de sentido, interlocução e que toda obra traz em protocolos de leitura diferentes que circunscrevem no texto leituras diferentes, entendemos o processo de adaptação e tradução como oportunidade de construção de significados distintos tanto do texto integral como das outras obras adaptadas e traduzidas; já que “um “mesmo” texto com diversas significações quando mudam suas modalidades de difusão” (CHARTIER, 1998, p. 73), e, ainda, que “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado.” (CHARTIER, 1998, p. 71).

Analisando os diferentes textos, pudemos perceber que a adaptação da coleção “É só o começo” recorta trechos do texto integral, modificando palavras, expressões, ordem de frase, suprimindo algumas informações; enquanto a adaptação da coleção “Todo livro” é feita em material mais “atrativo” e reconta a história com palavras totalmente diferentes; já a adaptação em HQ traz trechos das falas do livro integral, suprimindo algumas partes e fazendo uso do recurso imagético que auxilia na interpretação.

Todavia, não podemos nos refutar de chamar a atenção de como a adaptação tem se tornado uma grande fonte para a indústria cultura, ou seja, sua produção se dá, sobretudo, por meio do discurso de incentivo à leitura, formação do leitor, o que tem impulsionado a corrida editorial para que as adaptações literárias sejam um negócio lucrativo.

Parece haver um consenso, confirmado em pesquisa de campo por Vinter (2017) de que a leitura do texto adaptado é mais rápida, dinâmica, mas não passa toda a mensagem que o livro com texto integral traz. Com isso, o processo de adaptação – sem incluímos aqui qualquer juízo de valor – é utilizado como forma de incentivo à leitura, sendo, para nós, uma porta de entrada para os textos integrais.

## Referências

- CAVALCANTI, Lailson. *Triste fim de Policarpo Quaresma em quadrinhos*. São Palo: Companhia Nacional, 2008.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- CLÜVER, Claus. Da transposição intersemiótica. In: Arbex, Márcia (Org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.
- LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Adaptação de Paulo Bentancur et.al. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção É só o Começo).
- LIMA BARRETO, Afonso Henriques; RUTZEN, Selma (Adapt.). *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Blumenau: TodoLivro, 2012.
- LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Paulus, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PAZ, Octavio. *Convergências: ensaios sobre Arte e Literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). *Quadrinhos na Educação*. São Paulo: Contexto, 2015.

# Guirigó, o “rapazola retinto” de *Grande Sertão: Veredas*: quem são esse e outros garotos das obras de João Guimarães Rosa

Rízia Lima Oliveira  
Andressa dos Santos Vieira

O romance *Grande sertão: veredas* (2006) gira em torno de uma narrativa feita pelo ex-jagunço Riobaldo a um interlocutor — um ouvinte que não interfere em sua narrativa. Portanto, o narrador dá seu testemunho a este narratário vindo da cidade, fazendo uma retomada dos acontecimentos de sua vivência na jagunçagem.

109

---

Mas, o senhor sério tenciona devassar a raso este mar de territórios, para sortimento conferir o que existe? Tem seus motivos. Agora — digo por mim — o senhor vem, veio tarde. Tempos foram, os costumes demudaram. Quase que, de legítimo e leal, pouco sobra, nem não sobra mais nada. Os bandos bons de valentões repartiram seu fim; muito que foi jagunço, por aí pena, pede esmola (ROSA, 2017, p.27).

Em suas primeiras páginas, o romance indica o espaço sertanejo e o modo de vida bélico: “– Nonada. Tiros que o senhor ouviu foram de briga de homem não, Deus esteja”. Riobaldo narra através de flashes sua infância com a mãe, os lugares que conheceu, as fazendas e veredas que percorreu, e tudo isso contribui para a caracterização do sertão, que já se apresenta de forma contrastante no título da obra entre algo árido, mas que também é fonte de água e vida. Portanto, ao mesmo tempo em que Riobaldo define o sertão, ele o define como Riobaldo.

O sertão gerou o narrador e a vida que levou. Comparece, portanto, com peso determinante, a que Riobaldo atribui qualidades positivas e negativas. Dessa perspectiva – a de grande espaço fundante –, o sertão com frequência se torna mais que um lugar, uma topografia, um ponto gráfico, um perímetro, adquirindo uma espessura até metafísica. O sertão é postulado como o espaço onde o homem se submete a provações que testam sua coragem, mas também onde Deus e o Diabo disputam a posse de almas (GALVÃO, 2001, p.245).

É preciso olhar pela perspectiva da violência, que constitui um eixo marcante desse romance. Não se trata apenas de violência física, mas de toda e qualquer ação realizada para a manutenção de regras e imposições. Riobaldo em muitos momentos narrativos expõe como a violência é utilizada por ele e por seu bando para a manutenção do poder, e a realização de conquistas, desta forma o protagonista-narrador se caracteriza como um agente de violência, termo utilizado pelo escritor Jaime Ginzburg, em análises sobre os tipos de narradores em *Literatura, violência e melancolia* (2013) que designa como agente de violência aquele faz uso da agressividade para implementá-la, ou seja, seja de forma individual ou em grupo, consiste no ato de violar o corpo humano de outro:

Aqui a violência é entendida como uma situação agenciada por um ser humano ou um grupo de seres humanos, capaz de produzir danos físicos em outro ser humano ou em outro grupo de seres humanos. Estou entendendo a violência como um fenômeno que inclui um deliberado dano corporal. A violência, tal como definida aqui, envolve o interesse em machucar ou mutilar o corpo do outro, ou levá-lo à morte (GINZBURG, 2013, p.11).

Nesse contexto de violência e pobreza que Guirigó surge na narrativa. O menino Guirigó — única personagem infantil, no que se refere à estória central presente no romance *Grande sertão: veredas* — aparece na narrativa em uma cena de roubo, na fazenda onde os jagunços estão acampados:

O que estavam era em mão de roubando, se soube; como que tinham até sacos, para carregar dentro as coisas. Num átimo, eu reluzi quem que eles podiam ser. Só acertei. Pois não foi que um deles, errando no abrir da fuga, demorou, e perdeu as facilidades; então, veio do nosso lado, embafustado, quase debaixo dos cavalos. Era um pretinho (ROSA, 2017, p. 239).

Considerando que em outras narrativas paralelas às aventuras de Riobaldo também aparecem crianças, como o próprio Menino, que se refere a Diadorim ainda criança, ou mesmo aos filhos do Aleixo, que acabam doentes pagando pelos pecados praticados pelo pai, entre outros infantes que circundam o eixo narrativo, Guirigó é o único personagem infantil que surge na narrativa e desempenha um papel ao lado de Riobaldo e do bando de jagunços. Desse modo, o único papel de infante que marca de maneira fundante a presença da criança no romance.

No que diz respeito à definição de infância parte da premissa que advém de processos sociais e discursivos, resumidas na prática da lei e das políticas, mas o que se quer evidenciar é a infância como um processo de construção histórica, cultural, ou seja, que influenciam nas variações sociais do indivíduo.

‘A criança’ não é uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela biologia. Nem é algo que tenha um sentido fixo, em cujo nome se possa tranquilamente fazer reivindicações. Ao contrário, a infância é variável - histórica cultural e socialmente variável. As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais. Mais que isso: mesmo essas definições não são fixas (BUCKINGHAM, 2007, p. 10).

Portanto, o que vale ressaltar é que o conceito de criança não é invariável, já que está sujeito às questões históricas, culturais, estando em constante debate nos discursos públicos e nas relações pessoais. É exatamente essa inconstância do conceito de criança, que permitirá avaliar cada uma de forma diferente, considerando o contexto em relação ao perfil das crianças da obra de João Guimarães Rosa que traçará as características não apenas de gênero, racial, física, social e econômica que coloca Guirigó em outra margem em relação aos demais personagens.

Então, partindo da abordagem histórica do conceito de criança, apresenta-se de encontro o trabalho de Philippe Ariès, sobre *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, que é analisado na obra de Manuel Pinto, *As crianças contextos e identidades: a infância como construção social* (1997), que realiza uma contextualização histórica, abordando a infância e como ela se concebeu para a sociedade em diferentes momentos da história, e no que diz respeito ao que era considerado o momento de transição na Idade Média e para a Igreja Católica.

O estudo aponta para uma perspectiva de que a infância idealizada como momento de descobertas e felicidades era apenas para um grupo minoritário, para famílias mais abastadas, logo a grande maioria era tratada como um adulto em miniatura, desempenhava as mesmas funções que os demais: trabalhava, cuidava de crianças menores, ou seja, desempenhava a mesma função que os adultos na composição social, o que prova que mesmo em épocas passadas a infância já enfrentava uma realidade adversa, como a que a personagem Guirigó enfrenta em *Grande sertão: veredas* (2017).

A separação entre adultos e crianças, que a filosofia das Luzes vai consagrar, traduz-se, nomeadamente para os filhos de classes ricas, na frequência da escola em regime de internato. Relativamente às classes pobres, o trabalho desde tenra idade iria continuar a ser uma realidade ainda por muito tempo (PINTO, 1997, p.37).

Inicialmente o narrador descreve as características físicas da personagem, o que evidencia uma infância distante da realidade de infantes de grupos sociais mais abastados, considerando o próprio contraste entre Guirigó e Diadorim, o Menino:

Um rapazola retinto, mal aperfeiçoado; por dizer, um menino. Nu da cintura para os queixos. As calças, rotas em todas as partes, andavam cai'caindo; ele apertou perna



em perna. Arfava chiado, como quem, por todo engano de pressa, tivesse chupado na boca um gole quente de café demais. Bezerro doente, de mal-de-ano, às vezes faz assim. Cuido que por não perder de todo as calças como vestimenta, ele se ajoelhou – chato no chão, mais deitado do que ajoelhado. – “A benção!” – pois disse (ROSA, 2006, p. 271).

Guirigó, o menino *dioguim*, surge de forma inesperada na obra e, a partir do momento em que ele aparece, passa a influenciar as decisões tomadas pelo chefe do bando. Fixa-se como um dos personagens coadjuvantes do romance, aparecendo muitas vezes até o fim da narrativa. Ele fica ao lado de Riobaldo e desempenha um papel importante daí em diante.

Ele se chamava Guirigó; com olhares demais, muito espertos. – Aprontaram um cavalo para ele só, que devia de se emparelhar com o meu, da banda de minha mão esquerda (ROSA, 2017, p.269).

Mesmo em um papel de certa evidência no romance, a personagem, na maioria das cenas que participa, tem como voz a do narrador e são poucas as vezes que o discurso direto é predominante. Ou seja, muito do que é dito sobre Guirigó se dá através da perspectiva e da voz do próprio narrador, ou seja, o adulto falando sobre a criança. O que é algo recorrente nas literaturas, considerando que o infante - “aquele não fala” - de acordo com a etimologia da palavra, muitas vezes não tem seu lugar de autor, e quando personagem, seu protagonismo fica sempre sujeito a um narrador adulto. Como afirma o filósofo Michael Foucault, em sua aula inaugural, sobre *A ordem do Discurso* (1996):

Não há espaços expressivos na literatura para a representação das crianças, ou licença para que possam falar por si só, e serem ouvidas. Suas falas são consideradas insignificantes e nas ordens discursivas (FOUCAULT, 1996).

Portanto, é fundamental o papel do escritor em relação à representação das crianças, já que elas não são consideradas aptas para escreverem as próprias histórias, desta forma sua significação no meio narrativo se dará sempre através de escritor adulto, e no caso de Guirigó, além do escritor também está associada ao narrador, que após sua vida adulta e através da fragmentação memorialística constrói esse monólogo, o inclui em sua narrativa. Em relação a esse papel e a sua representação, afirma o estudioso Anderson Mata, em *O silêncio das crianças: representação da infância na narrativa brasileira contemporânea* (2010):

A perspectiva da infância apresentada na literatura fala em nome próprio. A criança não é reconhecida como escritor. Sendo ofício do escritor apresentar diferentes pontos-de-vista, é mediada pela voz do adulto que a voz da criança, ou uma ideia de infância, vai poder ser lida na literatura. Não é por acaso que o mesmo termo – representação – é utilizado, em várias línguas para designar a ação do ator em cena, a

configuração de elementos ficcionais num enredo e a relação entre eleitores e eleitos no processo político (MATA, 2010, p. 09).

Guirigó apresenta de fato um comportamento infantil, mas também maldoso, por isso leva o nome de *dioguim*. Na onomástica feita pelo escritor Marcelo Marinho, seu nome está ligado ao do autor, mas a sua simbologia de diabo está ainda mais ligada à do narrador do romance. O fato de o menino ser insubordinado e não demonstrar escrúpulos diante de algumas situações não lhe confere pureza. Diferente de crianças de outras obras rosianas, ele não desempenha um papel angelical<sup>21</sup>. Guirigó é uma criança marginalizada no sertão mineiro, que entra para a jagunçagem, já que não tem perspectiva de vida. Ele, ao ser encontrado pelo bando, se declara filho de *Zé Cância*, vindo do Sucruíú:

– “Donde é que vocês vieram, dond’ê?” – Zé Bebelo indarguiu. – “A gente quer voltar para casa... Semos, sim, é do Sucruíú, nhor sim...” Arte que a aproveitar, ele tornou a atar melhor o resumo de embira, que cinturava aqueles molambos de calças. E se encolhia, temia; e se ria. Que nome era capaz de ter? – “Guirigó... Minha graça é essa... Sou filho de Zé Cância, seu criado, sim...senhor...” (ROSA, 2006, p. 562).

O termo Sucruíú designa-se para definir um tipo de serpente, que tem como *habitat* rios, lagos e brejos. Encontramos essa definição no dicionário Aurélio e no Moraes: “*Sucruíú*: a maior serpente constritora dos rios e brejos do Brasil”. Trata-se, então, de uma origem “suja”, vinda da lama. Além, de considerar que se trata de um rapazola retinto, ou seja, uma criança de origem negra, e que apesar de citar o pai, não possui um seio familiar constituído.

Então a personagem, ao definir seu local de origem, se revela ao apresentar sua filiação: “— Guirigó. Minha graça é essa... Sou filho de Zé Cância, seu criado, sim senhor...”. Também chama a atenção o nome do pai do menino Guirigó, que remete a uma reflexão sobre sua onomástica: seria “Cância” um homem que cantava o sofrimento e as lutas travadas no sertão mineiro? O nome guarda proximidade sonora com “canso” e “cã”, do que se deduz possivelmente a vida sofrida que enfrentaram pai e filho. Percebe-se, assim, que Guirigó já traz consigo uma bagagem inesperada para uma criança comum, o da infância muitas vezes idealizada na literatura. E essa personificação está diretamente associada ao modo rosiano de retratar mais que a realidade, como afirma Vânia Maria Resende, em *O Menino na Literatura Brasileira* (1988):

---

<sup>21</sup> Em *Primeiras histórias* há personagens infantis em “As margens da alegria” e “Os cimos” (que abrem e fecham a coletânea), “Nenhum, nenhuma”, “Um moço muito branco” e “A menina de lá”; em *Corpo de Baile*, em “Campo geral”, há Miguilim e Dito; mesmo em *Grande sertão: veredas*, há de se registrar que Riobaldo chama de “Menino” o jovem Diadorim.

O escritor, localizado na outra margem da realidade - e das estórias – busca, para compor o seu mundo, os loucos, os matutos, os bêbados e as crianças. Deles, retira o sentido além ou o supra-sentido da realidade que lhe reservam mitos e os sonhos do sertão e da infância, o absurdo da loucura e o humor da anedota (RESENDE, 1988, p. 27).

Riobaldo, mesmo sabendo da origem e do comportamento do menino, o escolhe para ficar ao seu lado, especificamente ao lado esquerdo, enquanto o cego Borromeu, outra personagem coadjuvante, ficaria do lado direito. O narrador, então, passa a consultar o velho e o menino para tomar as decisões. Ambos funcionam como amuletos, ou melhor, como conselheiros do chefe:

Antes de consultar os mais aguerridos de seus subchefes, prefere a conversação com um menino preto, de olhos arregalados, grudado num grande cavalo à sua esquerda, e de um velho branco, cego, aos solavancos à sua direita numa pacífica montaria (UTÉZA, 1994, p. 397).

O escritor e crítico Benedito Nunes, em seu ensaio *O amor na obra de Guimarães Rosa* (2009) destaca alguns dos personagens infantis de Guimarães Rosa:

Ao lado de admiráveis figuras de mulher, como Otacília, Doralda e Nhorinhá, avulta, na tipologia literária de Guimarães Rosa, uma curiosa estirpe de personagens preludiada por Miguilim e Dito, de “Campo Geral”, e à qual pertencem infantes de extrema perspicácia e aguda sensibilidade, muitas vezes dotados de poderes extraordinários, quando não possuem origem oculta ou vaga identidade (NUNES, 2009, p. 157).

Observa-se quão peculiares são as características e o comportamento de Guirigó. O ensaísta Benedito Nunes faz referência a meninos e meninas que participam de obras diferentes e desempenham papéis que em muito divergem do de Guirigó, que não é citado nesse estudo. Ele menciona, por exemplo, o Menino do conto “As margens da alegria” e “Os cimos”, de *Primeiras estórias*, que, diferente de Guirigó, é uma criança sábia, com espírito sereno:

Aparece um menino, que Menino se chama, dotado de uma sabedoria infusa, que se vai manifestando, passo a passo, por degraus de iniciação, estágios de uma aprendizagem (NUNES, 2009, p. 157).

O ensaísta também analisa Diadorim menino, também menina, e que, igualmente diverso de Guirigó, leva Riobaldo para um mundo desconhecido, onde o medo não é temido (“Carece de ter coragem”) e a natureza participa ativamente do processo de existência:

Menino diferente tem a estatura de um ser mítico, fabuloso, que parecia igualar-se ao próprio Rio, em sua força e em seus segredos. Possui o conhecimento das coisas e mostra a Riobaldo a beleza das flores e dos pássaros (NUNES, 2009, p. 159).

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que Guirigó, assim como nós, sobreviventes de uma sociedade, que passa por tribulações e mudanças constantes, igualmente tem sua vida afetada pelos problemas sociais e pela violência, sendo sua personalidade constituída por suas vivências. Toda e qualquer obra é escrita dentro de um contexto histórico e perpassa muitas vezes, de forma ficcional, a realidade enfrentada por muitos. A violência funciona como dispositivo de regulamentação de hierarquia e ordem. Guirigó representa um retrato da vida infantil negra, no sertão mineiro de Guimarães Rosa, que desde cedo depara com a pobreza, a fome e a violência.

Toda e qualquer obra é escrita dentro de um contexto histórico e perpassa muitas vezes, de forma ficcional, a realidade enfrentada por muitos. A violência funciona como dispositivo de regulamentação de hierarquia e ordem. Guirigó representa um retrato da vida infantil negra, no sertão mineiro de Guimarães Rosa, que desde cedo se depara com a pobreza, a fome e a violência.

## Referências

- BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das Mídias Eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso – Aula inaugural no College de France*. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. Riobaldo, o homem das metamorfoses. In: *Personae :grandes personagens da literatura brasileira*. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas, SP: Autores associados, 2013.
- MATA, Anderson Luís Nunes da. *O silêncio das crianças: representação da infância na narrativa brasileira contemporânea*. Londrina: EDUEL, 2010.
- NUNES, Benedito. O amor na obra de Guimarães Rosa. In: \_\_\_\_\_. *O dorso do tigre*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.
- RESENDE, Vânia Maria. *O menino na Literatura Brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- ROSA, João Guimarães. O escritor no meio do redemunho: João Guimarães Rosa. *Cadernos de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2006, p. 77-93.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- ROSA, João Guimarães. *Corpo de baile*, vol.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- UTÉZA, Francis. *J.G.R.: metafísica do Grande sertão*. Trad. José Carlos Garbuglio. São Paulo: Edusp, 1994.

## Ana Maria Machado e a disputa pelo lugar de fala

Rógério Rufino de Oliveira

Em *Menina bonita do laço de fita* (1996), Ana Maria Machado escreve sobre uma garota negra e um coelho branco, que admira o encanto da menina. Por conta de tamanha admiração, o animal sempre questiona sobre sua beleza, atrelada, no texto, à cor de sua pele, que é preta. Ela, sem saber responder, recorre à imaginação e diz coisas desconexas, próprias de uma racionalidade infantil, como “caí na tinta preta quando era pequenina”, “deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina”, “deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina”. Até que, ao final, a mãe da garota explica ao coelho a razão da cor da pele da filha: “artes de uma avó preta que ela tinha”; revelando, finalmente, que tudo não passa de genética. O coelho compreende, e lembra-se de sua família, todos brancos como ele. Por fim, o animal se apaixona por uma coelhinha negra e, adiante, tem vários filhotes de várias as cores.

Tendo como ponto de partida a narrativa infantil de Ana Maria Machado, este trabalho discute o conceito de lugar de fala, a partir de dois pontos de vista: um, vulgar, presente no debate público, no senso comum, que traz a ideia de que apenas pessoas pertencentes a um grupo identitário teriam legitimidade para falar das questões desse círculo. E uma outra, com respaldo teórico, a partir da obra *O que é lugar de fala?* (2017), de Djamila Ribeiro, em que o conceito serve, em síntese, para quebrar a ideia de universalidade da experiência da branquitude, e tirar da negritude a exclusividade do recorte racializado. Ou seja, brancos são racializados também. Logo, não falam de um lugar universal, mas específico, e marcado política, histórica e economicamente, além de detentor do discurso dominante. Tais assuntos entram em diálogo com a obra *A partilha do sensível* (2009), de Jacques Rancière, na tentativa de analisar o vínculo entre arte e política, além de pensar de que maneira essas duas abordagens produzem efeitos sobre o espaço social, e de que modo ambas influenciam a realidade, e como conduzem a luta política antirracista.

## A disputa pelo lugar de fala

De acordo com a finalidade da análise deste trabalho, importa analisar o conceito de lugar de fala a partir de dois entendimentos possíveis que o cerca. Para depois, então, colocá-los lado a lado, compará-los, e, por fim, identificar os efeitos do discurso que emerge de cada um deles, na dinâmica do debate público, na disputa política e no que há de ideológico em ambas as proposituras.

A primeira ideia de lugar de fala a ser tratada, presente no senso comum, exposta no discurso de vários dos ditos “movimentos identitários”, diz respeito ao que pode ser classificado como uma abordagem vulgar deste tema, ou, então, uma interpretação que se distancia dos estudos teóricos realizados sobre tal concepção. Essa noção, sem o rigor de alguma teoria, diz respeito a ideia de que, tendo como exemplo a questão racial, apenas pessoas negras poderiam falar, ou teriam legitimidade para tal, sobre temas relacionados à negritude ou ao racismo. Assim também, conseqüentemente, apenas pessoas brancas deveriam abordar os assuntos da branquitude. Essa divisão legítima, ainda, uma proibição implícita e intrínseca: negros não devem falar acerca de brancos ou da branquitude, tampouco brancos devem expressar-se sobre a negritude ou o racismo.

Na obra *O que é lugar de fala?* (2017), Djamila Ribeiro trata desse conceito, e explica, logo em seguida, acerca da fragilidade que há na abordagem vulgar.

Quando falamos do direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem nada a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Há também, nessa obra de Ribeiro, um repertório de estudos apresentado, sobre esse conceito, trabalhos realizados por autoras e autores trazidos pela autora. Na elucidação do tema, lugar de fala é entendido de outra maneira, e nada tem a ver com a proibição exclusiva do ato de falar, muito menos uma regulação vigilante sobre o tema no qual se fala.

Reduzir a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala somente às experiências seria um grande erro, pois aqui existe um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direitos a fala, à humanidade. O fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as conseqüências do racismo. Inclusive, ela até pode dizer que nunca sentiu racismo, que sua vivência não comporta ou que ela nunca passou por isso. E, sabemos o quanto alguns grupos adoram fazer uso dessas pessoas. Mas o fato dessa pessoa dizer que não sentiu racismo, não faz com que, por conta de sua localização social, ela não tenha tido menos oportunidades e direitos (RIBEIRO, 2017, p. 67 e 68).

Lugar de fala, portanto, a partir da perspectiva trazida por Ribeiro, é um conceito que serve para apontar uma hierarquia já normalizada e legitimada, frente às estratificações sociais, e, neste caso, também raciais, que a sustenta. Se na sociedade contemporânea, ser negro não é a mesma coisa que ser branco, ser mulher tampouco, em relação a ser homem, os lugares nos quais essas identidades subalternizadas ocupam afetam a legitimidade atribuída ao discurso desses atores dentro do espaço comum.

Ainda dentro do enfoque racial, o branco ocupa, segundo Ribeiro, o lugar da universalidade, de padrão natural, e, o negro, o quadro do sujeito racializado dentro desse espaço. Logo, pensa-se, portanto, que o lugar de fala do negro é o da pessoa racializada portadora de discursos vinculados a essa experiência. Mas, sobre o branco, não se classifica da mesma forma, já que é visto apenas como alguém que fala, e ponto. O ensinamento que Ribeiro traz é o de que o conceito de lugar de fala serve para quebrar essa hierarquia, influenciadora da dinâmica política. Se o negro é um sujeito racializado e sua visão de mundo passa por essa experiência, o branco, da mesma forma, é também racializado, e, portanto, sua fala e visão de mundo, estão condicionadas à experiência de branquitude (RIBEIRO, p. 69 e 70).

Ao identificar essa questão, caminha-se, então, para uma nova compreensão, mais profunda e crítica, desse sistema de hierarquias. O privilégio da legitimidade do discurso do branco funciona como um mecanismo para proteger seus privilégios materiais, em detrimento à histórica condição de classe dos negros. Essa temática também não pode voltar-se apenas para o nível individual, mas, sobretudo, deve evidenciar a dimensão coletiva e estrutural dentro do âmbito social.

[...] quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (RIBEIRO, 2017, p. 61).

A disputa pelo conceito de lugar de fala, na medida em que ele se dá entre uma abordagem com respaldo teórico e outra mais vinculada ao senso comum, produz um efeito de divisão entre uma luta que deveria ser apropriada por todos os sujeitos que participam da hierarquia social, e racial: quem é privilegiado e quem é prejudicado por ela. Primeiro, para que se angarie forças para enfrentar a estrutura opressora. Segundo, para que a ideia em jogo não seja deturpada, produzindo desinformações até mesmo entre quem está disposto a construir a resistência através do uso do próprio lugar de fala.

## Os regimes da arte

Em *A partilha do sensível* (2009), Jacques Rancière apresenta um panorama acerca das relações entre arte e política e sobre como se reverberam na configuração das estruturas sociais.

O conceito de partilha do sensível diz respeito ao espaço social como um todo, dentro do tempo presente e também ao longo da história. A ideia de partilha vem da experiência da vida ser toda partilhada em divisões de todos os tipos, quase sempre vistas como naturais. Algumas até são, mas de dentro delas ecoam signos e efeitos políticos. Por exemplo, sabe-se que existem homens e mulheres e que são diferentes sob o ponto de vista biológico. No entanto, ao longo da história, construiu-se uma hierarquia de valor político, social, simbólico e até ideológico entre o que é, naturalmente, apenas do aspecto biológico. A sociedade patriarcal reservou à mulher um lugar de subalternidade. Essas diferenças, ou partilhas, se dão em vários outros aspectos: raça, geografia, faixa etária etc. A ideia de sensível, dentro do conceito trazido por Rancière, diz respeito ao próprio movimento da história e ao fato de que todas essas construções e dinamismos são realizados por seres vivos e pensantes, que influenciam e são influenciados o tempo todo por esse jogo de diferenças sensíveis. E também porque arte e política se influenciam mutuamente, como pode ser visto a seguir. Rancière arremata o conceito de partilha do sensível, dizendo que:

É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

Para Rancière, essas partilhas podem ser deslocadas de lugar, modificadas por inúmeros fatores. As artes contribuem para isso, não só movendo as patilhas de lugar, como atribuindo legitimidade a esse movimento. O autor nomeia três regimes de arte, que servem para classificar a maneira como as partilhas se organizam no espaço e no tempo, dentro dessa relação entre arte e política: ético, poético e estético.

Para nível de entendimento, vale um esclarecimento acerca da nomenclatura escolhida pelo autor, já que os nomes dados para os regimes da arte nada têm a ver com o entendimento que essas palavras possuem no senso comum ou na forma como se apresentam na compreensão mais habitual sobre elas, até mesmo dentro do uso científico. Ético, aqui, nada tem a ver com uma ideia de cunho moral. Poético, neste caso, não está atrelado a uma questão do gênero lírico, conforme os estudos literários usam. E, por sua vez, estético não se trata de um termo ligado a uma compreensão sobre as formas ou os formatos de obras de arte em geral, vinculados ou não a uma questão filosófica atrelada exclusivamente a uma forma ou modo de fazer. Tais regimes



da arte, para o autor de *A partilha do sensível* (2009), ganham um entendimento próprio para analisar as dinâmicas do espaço social.

O regime ético, segundo Rancière, identifica uma gênese possuidora de poder legitimador, que faz surgir, a partir de si, uma linha genealógica no decorrer da história. A partir de “uma questão das imagens”, tal linha percorre o tempo e o espaço, legitimando tudo aquilo que se aproximar da forma que ela mesma determina como dentro da metafísica que tenta consolidar. Isso se dá na arte, na medida em que alguns formatos são cristalizados e considerados artísticos e outros, não. Por consequência, o regime ético também molda as imagens para além da arte, alimentando uma certa maneira de interpretar e entender a realidade, dentro da proposta daquilo que se assemelha com o que vem sendo estabelecido pelo cordão genealógico e legitimador, no sentido de consolidar a partilha do sensível da “maneira de ser dos indivíduos e das coletividades” (RANCIÈRE, 2009, p. 29).

Essa linha estabelecida no horizonte da história, que perpassa tempo e espaço, não é uma só. Não se trata apenas de um padrão formatador da metafísica dominante. Existem inúmeras linhas que contribuem para a legitimação daquilo que será tido como natural. As características que envolvem esses fios é o que Rancière compreende como regime poético. Começa na arte, a partir das semelhanças entre os tipos das obras. O filósofo, aqui, busca explicação na instituição dos gêneros, feita na antiguidade, por Aristóteles: épico, lírico e dramático. Na medida em que tais formas são divididas e enquadradas em gêneros, estabelece-se critérios de distinção que precisam ser obedecidos, para que a própria divisão possa fazer sentido e se sustentar. Tais gêneros obedecem a “princípios de verossimilhança, conveniência ou correspondência, critérios de distinção e de comparação entre as artes etc” (RANCIÈRE, 2009, p. 31). E, de acordo com a investigação de Rancière, essas separações servem como válvulas que legitimam as estratificações do ambiente social, legitimando como natural todo um estado de coisas entre quem pode ou não poder ter, quem deve ou não falar, quem é ou não digno de direitos humanos, apenas para citar os exemplos pertinentes a este trabalho.

Esta entra numa relação de analogia global com uma hierarquia global das ocupações políticas e sociais: o primado representativo da ação sobre os caracteres, ou da narração sobre a descrição, a hierarquia dos gêneros segundo a dignidade dos seus temas, e o próprio primado da arte da palavra, da palavra em ato, entram em analogia com toda uma visão hierárquica da comunidade (RANCIÈRE, 2009, p. 32).

O Regime Estético, por sua vez, é a superação dos dois anteriores. Aqui, a arte é situada num lugar de singularidade, livre de quaisquer regras, padrões de continuidade ou divisões de gênero. No entanto, para além de desconstruir as leis impostas pelos regimes anteriores, o regime estético não institui novas regras, mas tanto a arte quanto as relações sociais, sempre

análogas, estarão livres, dispostas a uma constante e movimentada renovação, percorrendo um caminho, vinculado ao trabalho da criação artística, que é a própria construção da ideia de democracia (RANCIÈRE, 2009, p. 34).

### **O lugar de fala e os regimes da arte**

Voltando ao conceito de lugar de fala, a análise de Rancière oferece condições para uma interpretação dos efeitos de cada uma das abordagens, a vulgar e a teórica, tanto dentro do escopo exclusivo da arte, se é que essa exclusividade existe, quanto no que reverbera de dentro dele. Em *Menina bonita do laço de fita* (1996), tem-se a questão racial, e uma possível contradição, colocada da seguinte maneira: uma autora branca escrevendo sobre uma criança negra.

Antes de partir para análise da obra, é preciso compreender sobre o espaço destinado aos negros, sobretudo à mulher negra, ao longo da história. Um lugar de subalternidade legitimado por discursos, por instituições, pela religiosidade e até mesmo internalizado na subjetividade de tais sujeitos discriminados. O próprio direito dos negros de pensarem sobre si ou quaisquer outros assuntos lhes foram negados. Através de uma metafísica imposta por quem sempre deteve o poder de classe e, como regra, a branquitude, ser negro, na história, sempre foi uma condição de exclusão à condição digna de humanidade, sob vários aspectos: civil, legal, de cidadania, estético e até mesmo transcendental, se o aspecto místico-religioso for considerado.

Ao trazer a questão racial para a literatura infantil, no caso uma criança, uma menina negra, Ana Maria Machado produz uma obra dentro de um lugar privilegiado, o de mulher branca, em relação a uma mulher negra, por exemplo. Assim, ao contextualizar a condição da autora com a ideia vulgar de lugar de fala, Machado estaria, portanto, desautorizada a falar sobre aquilo que não está vinculado à sua experiência racial. Se, para Rancière, as distinções impostas pelo regime poético, tentam formatar nas artes uma ordem produtora de hierarquia de gêneros e/ou formatos, e como o próprio filósofo lembra, se tal distinção legitima as diferenças no mundo das relações sociais e históricas, para além da ficção, então há, na interpretação vulgar do lugar de fala, uma tentativa de quebrar um impasse e, imediatamente, produzir outro.

Como se sabe, em relação à negra, a mulher branca tem mais privilégio de fala. A cor da pele determina lugares de poder. Isso se dá também na produção artística, ao longo da história e na contemporaneidade. Um bom exemplo é o estudo realizado pela pesquisadora Regina Dalcastagnè acerca da produção literária no Brasil, entre os anos 1990 e 2000, presente na obra *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004* (2005). No entanto, se a tentativa de superar esse sistema de exclusão for o de inverter a lógica da proibição, agora apenas sujeitos de identidades específicas poderem falar sobre suas condições, haverá uma espécie de permanência

do regime poético, só que ao contrário. E essa inflexão estará legitimada pelo regime ético, por se situar no tempo presente, em que as lutas por direitos civis dos negros está em voga, mas trazendo para o presente a tradição de dividir, classificar e hierarquizar. A linha do cronológica do regime ético ocupa-se de cumprir essa função, passando pela época, disposta a instituir novas distinções que possam reordenar as partilhas desiguais do sensível de acordo com o agora de cada tempo.

Ao se pensar o conceito de lugar de fala à luz da obra de Djamila Ribeiro, *O que é lugar de fala?* (2017), considerando a ideia de quebra da hierarquia de que alguns grupos ocupam lugares de fala específicos, e, outros, o lugar geral, universal e dominante, é possível, assim, alcançar outra leitura da experiência de Ana Maria Machado, mulher branca, ao escrever sua ficção infantil com uma protagonista negra.

Considerando o entendimento de que o negro fala a partir de sua negritude e o branco de sua branquitude, então conclui-se que ambos são racializados e estão falando de lugares distintos. Não há, portanto, uma universalidade, ou um lugar fora de um recorte de raça, para ninguém. Essa compreensão é um importantíssimo avanço no debate sobre o racismo, no entanto não pode ser pensada como o objetivo final a ser alcançado. Dessa forma, quebra-se a hierarquia que há entre negros e brancos, mas para por aí. Não necessariamente busca romper com as distinções de natureza política existentes para além do natural, do fenotípico, da cor da pele.

É compreensível a discussão em torno dos problemas que há em uma obra na qual uma autora branca fala sobre uma menina negra. Afinal, os brancos sempre falaram sobre tudo, e sempre falaram. Os negros é que não. No entanto, é possível perceber uma potência de empatia no exercício do ato político de uma branca falar sobre como é ser criança negra, e também no exercício pseudo-testemunhal, não num sentido negativo desse termo, que há na narrativa sobre ser negra, escrita por uma autora branca. Se o objetivo final da luta antirracista dentro da história é alcançar o lugar em que a cor da pele não transmitirá nenhum signo que possa informar qualquer ideia de hierarquia, *Menina bonita do laço de fita* (1996), portanto, joga no tempo presente, defeituoso, incompleto e racista, um ato, em literatura, que poderia ser natural, comum, numa sociedade não racista. Se, aqui, a autora é branca e a personagem é negra, desvinculadas, a obra, em si, é um produto artístico que necessariamente une algo na negritude e da branquitude, e coloca esses dois universos metafísicos, históricos e políticos dentro de um mesmo espaço em que lidarão um com outro. E ainda mais: não se trata mais de uma autora branca escrevendo sobre uma personagem negra ou uma garota preta escrita por uma escritora branca. A obra possui vida própria e traz dentro de si esses dois aspectos, já é uma terceira coisa.

*Menina bonita do laço de fita* (1996) cumpre a função, dentro do regime estético, ensinado por Rancière, de romper com o que havia de regime poético, tanto sua versão história, quanto sua inversão contemporânea, proveniente de alguns discursos presentes na legítima luta antirracista. Ana Maria Machado propõe, ainda que inconscientemente, um exercício de rompimento com a metafísica da distinção política da opressão e de uma ideia de emancipação que ainda oferece a separação como caminho da liberdade ao lado de baixo da hierarquia.

Aqui, o ato da escrita, entendido como trabalho, é a força responsável por unir dois elementos e construir uma terceira via, de regime estético. A arte, apesar de nem sempre deixar isso claro, pode antecipar a ideia de democracia (RANCIÈRE, 2009), a racial também, em suas entrelinhas, não dentro de uma falsa experiência de cordialidade, mas por meio de um fazer laboral, estético, criativo, artístico e revolucionário, que traz dentro de si a potência de colocar no tempo presente algo que os sinais do agora insistem em dizer que é pura utopia.

### **Referências bibliográficas**

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Nº 26, Brasília, julho-dezembro de 2005, p. 13-71.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Letramento: Belo Horizonte, 2017.

# Autoteorização literária e suas relações com o ensino: a formação do leitor em Peter Pan

Taciane Ienk

O leitor e a leitura tornam-se, hoje, objetos de reflexão teórica, até mesmo no interior do próprio texto literário.  
OCEM, 2007

## Introdução

Entende-se que há certo conflito quando se trata do ensino de Literatura na escola, mais especificamente no Ensino Médio. Tal conflito surge porque a abordagem trabalhada em sala de aula volta-se para o ensino de teoria, deixando para o texto literário um papel secundário.

Partindo desse pressuposto, pretende-se evidenciar de que forma obra literária e teoria podem dividir espaços iguais dentro da sala de aula. Para isso, é importante destacar o que os documentos oficiais dizem a respeito do ensino de Literatura no Ensino Médio.

Para evidenciar que a teoria nasce da literatura e não vice-versa, o principal conceito que articulará esta pesquisa é o de autoteorização. Entende-se que trabalhar com obras autoteorizantes permite o contato simultâneo entre Literatura e teoria literária, uma vez que essas obras falam sobre sua própria estrutura, se auto explicam. Com o intuito de pensar o ensino de Literatura a partir das próprias obras literárias, optou-se por explorar neste artigo a autoteorização em *Peter Pan*, de James Matthew Barrie.

Para investigar de que forma a autoteorização literária contribui para o ensino de literatura no Ensino Médio, serão utilizados como fundamentação teórica Culler (1999); Volobuef (1999); Jouve (2002); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Rouanet (2007).

## 1. Teoria e autoteorização

## 1.1. O que se entende por teoria

Antes de adentrar no tema principal deste artigo, a autoteorização literária, é importante ter em vista o conceito de teoria na literatura, pois é a partir dela que a autoteorização (ou ironia romântica, como veremos mais adiante) “nasce”. Para evidenciar o que se entende por teoria achou-se pertinente trazer para esta pesquisa as contribuições de Jonathan Culler (1999) sobre o assunto.

Ao contrário do que se pensa, a “teoria, nos estudos literários, não é uma explicação sobre a natureza da literatura ou sobre os métodos para seu estudo” (CULLER, 1999, p. 12), ela é, de acordo com Culler (1999, p. 23), interdisciplinar; analítica e especulativa; uma crítica do senso comum; “é reflexiva, é reflexão sobre reflexão, investigação das categorias que utilizamos ao fazer sentido das coisas, na literatura e em outras práticas discursivas”.

Em suma, entende-se que a teoria “refere-se” a “obras que conseguem contestar e reorientar a reflexão em campos outros que não aqueles aos quais aparentemente pertencem [...] obras consideradas como teoria *têm efeitos* que vão além de seu campo original”. (CULLER, 1999, p. 13). De maneira geral, a teoria se distancia da “explicação” e aproxima-se da reflexão.

## 1.2. O que se entende por autoteorização

Durante muito tempo houve uma preocupação com o leitor, porém, é com a aparição do romance no século XIX que os escritores declaram essa preocupação e dão ao leitor um “papel ativo” na experiência da leitura. Dessa maneira, pode-se dizer que o século XIX é um marco na história da literatura.

Até o fim do século XVIII os textos literários consumidos eram as epopeias, no entanto, como eram financiadas pela igreja ou pela burguesia, eram lidas apenas por pessoas importantes da alta sociedade e/ou por aqueles que eram alfabetizados. A epopeia apresentava (e ainda apresenta) relevância para seu país de origem e, conseqüentemente, para a História mundial. Ainda que mesclassem em seu conteúdo a mitologia, as epopeias tinham um compromisso com a verdade.

Diferentemente da epopeia, o romance não tem nenhum compromisso com a verdade ou em “pintar” a vida real/realidade, isto é, ele pode trazer em sua narrativa fatos reais e/ou ficcionais, é escrito em prosa e a aparição de novos personagens no decorrer da trama surge de acordo com a sua pertinência. Sem dúvida o romance era uma novidade.

Por muitos esse novo gênero era considerado imitação, representação, indicação, sugestão ou expressão da realidade. É nesse sentido que nasceram novas preocupações e interesses. Os romancistas viram, então, a necessidade de discutir dentro das próprias obras

questões como realidade *versus* ficção; o conceito de verdade; o próprio fazer literário; a literatura de modo geral etc., tendo como alvo principal a educação do leitor. Todas essas discussões formam o âmbito da teoria, pois, como aponta Culler (1999, p.24), “a teoria é ela própria o questionamento dos resultados presumidos e dos pressupostos sobre os quais eles se baseiam”.

Chamar-se-á, neste artigo, de autoteorização literária as discussões trazidas dentro das próprias obras. Adotou-se essa denominação, porém, existem outras maneiras de se referir às obras que se auto explicam e que trazem reflexões/discussões sobre literatura, como por exemplo: ironia romântica, metaliteratura, metaficção etc.

Karin Volobuef (1999, p. 91) adota o termo ironia romântica e, segundo a autora, ela “trata-se da ascendência do autor em relação à obra”, pois é por meio de seus narradores que os autores pensam suas obras. Volobuef (1999) destaca, também, que a ironia romântica ocorre dentro da obra literária, uma vez que o texto se interrompe para se autoexplicar, ou seja, é literatura que discute sobre a própria literatura.

Na autoteorização o leitor é convidado a participar do romance e, ao longo de toda a narrativa, o narrador troca ideias com o leitor<sup>22</sup>, porém, “mais do que simplesmente divertir o leitor (empírico) com comentários jocosos, seu narrador busca realmente refletir sobre o próprio texto, sobre o fazer poético, sobre a literatura em geral”. (VOLOBUEF, 1999, p. 95).

É importante ter em vista que

A ironia romântica [...] não se esgota na mera interrupção do fluxo narrativo com o narrador dirigindo-se ao leitor. É, muito além disso, um recurso que se destina a fomentar uma constante discussão e reflexão sobre literatura – um processo do qual o leitor forçosamente participa. Essa participação é alcançada na medida em que o escritor destrói a ilusão de verossimilhança e desnuda o caráter ficcional da narrativa, chamando a atenção do leitor para como o texto foi construído. (VOLOBUEF, 1999, p. 98-99).

Em suma, pode-se perceber que os romancistas do XIX não estavam preocupados em pintar a realidade tal como ela é, mas em promover reflexões sobre a própria literatura e que envolvessem o leitor. Nas obras do século XIX essa preocupação se tornou uma tópica<sup>23</sup>, pois a temática já estava/se fazia presente em diversos romances, como por exemplo em *Amor de*

---

<sup>22</sup> O leitor referido corresponde ao leitor modelo. Segundo Umberto Eco (1994), o leitor modelo é aquele que preenche os espaços vazios de uma narrativa e cumpre com as expectativas do narrador/autor; é o leitor que o autor tinha em mente, é o tipo ideal. Ainda de acordo com Eco (1994, p. 99), “o perfil do leitor modelo é desenhado pelo texto e dentro do texto”.

<sup>23</sup> De acordo com Massaud Moisés, “na retórica clássica, os tópicos eram não só a matéria dos argumentos como também os lugares-comuns formais empregados pelos oradores na composição dos seus discursos (...) No século XX, Ernest Robert Curtius retomou o vocábulo e propôs um método fecundo de investigação baseado no *topoi*, agora entendidos como fórmulas estereotipadas de expressão e de pensamento, modos de dizer e de pensar que se transformaram “em clichês” de emprego universal na literatura, disseminados por toda parte, desde a Antiguidade clássica até o século XVIII” (MOISÉS, 2004, p. 447-448).

*Perdição*, de Camilo Castelo Branco, *O primo Basílio*, de Eça de Queiroz, *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis etc. Rouanet (2007) chamou os romances que se autoteorizam de *shandianos*, pois eles apresentam a mesma forma, são “feitos aos moldes”, de *Tristram Shandy*, de Laurence Sterne.

Depois de todas essas considerações, será evidenciado nas próximas seções de que maneira a autoteorização, ou ironia romântica, se manifesta na obra *Peter Pan*, de James Matthew Barrie.

## 2. A autoteorização literária em *Peter Pan*

*Peter Pan* é uma obra de ficção infantil publicada no ano de 1911 pelo inglês James Matthew Barrie. Basicamente, a obra narra as aventuras das crianças Darling: Wendy, Miguel e João, na Terra do Nunca. A convite de Peter Pan, as crianças partem para a ilha desconhecida e distante para vivenciar aventuras longe dos adultos, uma vez que a Terra do Nunca era habitada por meninos órfãos que não queriam crescer, mas que, sem mesmo notarem, se portavam como adultos.

Por mais que se trate de uma obra juvenil, *Peter Pan* é uma piscadela para os leitores experientes, pois carrega em sua narrativa muito além de uma boa história de ficção, carrega consigo temas importantes que podem ser discutidos em sala de aula e contribuir para a formação do leitor.

A obra de Barrie nos direciona para inúmeras investigações, como realidade *versus* ficção, psicanálise, verdade etc., porém, a mais interessante, surpreendente e pertinente para este artigo, foi a da autoteorização. Pode-se perceber que ela se manifesta de três maneiras em *Peter Pan*: o narrador faz especulações sobre a narrativa e seu rumo; o narrador mostra que ele controla a narrativa; o narrador se direciona, constantemente, ao leitor.

Como é próprio da autoteorização, o autor de determinada obra discute, por meio de seu narrador, a própria estrutura da narrativa. Esse fato está presente em *Peter Pan*, pois o narrador de Barrie faz especulações a fim de decidir o percurso/rumo de sua narrativa:

Será que eles vão chegar ao quarto das crianças a tempo? Se chegarem vai ser muito bom para eles, e nós todos vamos dar um suspiro de alívio, mas não vai ter história. Por outro lado, se eles não chegarem a tempo, eu prometo solenemente que vai dar tudo certo no fim. (BARRIE, 2013, p. 60).

Além de decidir o rumo da narrativa, o narrador pede auxílio ao leitor para decidir qual aventura narrar:



Qual dessas aventuras a gente vai escolher? O melhor jeito é tirar cara ou coroa. Já tirei, e a aventura da lagoa ganhou. Isso quase me faz desejar que a aventura da ravina, do lobo ou de Sininho houvesse ganhado. É claro que eu poderia jogar a moeda de novo e fazer melhor de três; mas acho que é mais justo ficar com a da lagoa mesmo (BARRIE, 2013, p. 120).

Apesar de pedir ajuda do leitor, o narrador decide por si só o que irá narrar. É nesse sentido que o narrador mostra seu domínio. Para Rouanet (2007, p. 49), “o narrador não deixa a menor dúvida sobre quem comanda o espetáculo”. Mostrando o domínio sob a obra o narrador conduz o leitor à compreensão da obra e, conseqüentemente, de sua estrutura, do fazer literário.

Como controla a narrativa, o narrador interrompe as cenas importantes para narrar um fato aleatório. É nesses momentos que o leitor se converte em cúmplice do narrador:

Gancho saltou sobre a amurada do navio, pronto para se jogar no chão. Ele não sabia que o crocodilo o esperava, pois nós acabamos com a corda do relógio justamente para que ele não tivesse esse conhecimento. É um pequeno sinal de respeito nosso, agora que chegamos ao fim (BARRIE, 2013, p. 219).

No romance em estudo os personagens já conheciam seu destino. As crianças Darling conheciam a Terra do Nunca por meio das histórias que ouviam:

No início a sra. Darling não sabia, mas foi pensando em sua infância e se lembrou de um tal Peter Pan que, diziam, morava com as fadas. Existem histórias estranhas sobre ele [...] A sra. Darling acreditara em Peter Pan na época, mas, agora que era casada e cheia de bom senso, duvidava muito que tal pessoa existisse (BARRIE, 2013, p. 20).

As crianças conheciam a reputação de Gancho sem mesmo terem ido à Terra do Nunca. Conheciam porque já o haviam visto nas histórias: “E foi então que Miguel começou a chorar mesmo, e até João só conseguiu falar com dificuldade, pois eles conheciam a reputação de Gancho.” (BARRIE, 2013, p. 71).

Os personagens dos romances não conheciam de fato a Terra do Nunca, eles tinham uma imagem idealizada desse lugar, pois ouviram histórias e suas mentes criavam uma imagem ideal. Quando se depararam com a Terra do Nunca, as crianças Darling provaram que a ilha era muito melhor do que haviam imaginado.

O narrador de *Peter Pan* afirma, quase que constantemente, que se trata de uma verdade camuflada<sup>24</sup> por um faz de conta, pode-se inferir que essa é uma maneira dos autores advertirem

---

<sup>24</sup> Como pode-se perceber no seguinte trecho: “Nas histórias fantasiosas as pessoas conseguem conversar facilmente com os pássaros, e eu gostaria de poder fingir que essa história é assim e que Peter deu uma resposta para o Pássaro do Nunca. Mas a verdade é melhor, e eu só quero contar o que realmente aconteceu. Bom, não só eles não conseguiram se entender, como também deixaram as boas maneiras de lado”. (BARRIE, 2013, p. 142).

os leitores e exporem o ideal de que o romance não tem um compromisso com a verdade, que ele não tem por objetivo pintar a realidade.

De forma geral pode-se que *Peter Pan* é uma obra que fala sobre si mesma, pois seu narrador, além de controlar, discute com o leitor, constantemente, a respeito da estrutura interna da narrativa e sobre a literatura de modo geral.

Na próxima seção será destacado o que os documentos oficiais falam sobre o ensino de literatura no Ensino Médio e será evidenciado de que maneira teoria e literatura podem dividir espaços iguais dentro de sala de aula.

### **3. A autoteorização literária e suas relações com o ensino**

Compreende-se, de forma geral, que o papel do leitor no momento da experiência literária é de suma importância, pois, segundo Jouve (2002, p. 61), “a leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”. Partindo desse pressuposto, entende-se que, além da preocupação dos romancistas para com o leitor, os educadores devem ter em vista essa mesma preocupação.

De acordo com Jouve (2002, p. 62), “o texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor.” (JOUVE, 2002, p. 62). Em outras palavras, o texto depende do leitor, uma vez que é ele quem preencherá as lacunas vazias do texto.

A discussão das obras literárias aqui proposta exige que seu leitor tenha um nível de leitura superior ao de um aluno de Ensino Fundamental 1, por exemplo. É por essa razão que se optou por trazer como fundamentação teórica para este artigo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Sobre isso as OCEM (2007) dizem que:

A Literatura como conteúdo curricular ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação. As diferenças decorrem de vários fatores ligados não somente à produção literária e à circulação de livros que orientam os modos de apropriação dos leitores, mas também à identidade do segmento da escolaridade construída historicamente e seus objetivos de formação. (OCEM, 2007, p. 61).

Por experiência própria sabe-se que a disciplina de literatura pode ser um tanto problemática. Essa é um fato que se repete muito e que é discutido dentro dos cursos de Letras e que leva a crer que esse fato não ocorra por total responsabilidade do aluno, mas, parcialmente – senão em grande parte –, daquele que o apresenta, do professor. Entende-se que há um problema de leitura em que se parte da teoria para a prática (leitura da obra ou fragmentos de

tal). Para que os alunos leiam literatura a partir de uma postura crítica, é necessário que lhes sejam oferecidas as possibilidades.

Nesse sentido, entende-se que seria ideal que numa aula de literatura o professor apresentasse aos alunos a obra de fato e conduzisse a turma a discussões a partir do próprio texto literário e não a partir da teoria.

O estudo quase que exclusivo da teoria nas aulas de literatura gera um conflito, pois, segundo as OCEM (2007, p. 63):

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos.

Toda a formação do leitor advinda do ensino fundamental decai ao seu ingresso no ensino médio, pois a obra literária passa a ocupar um papel secundário e a teoria passa a ser o alvo principal das aulas de literatura. Estudar as escolas literárias e a história da literatura é sim muito importante, porém, a forma com que se trabalha com esses temas deveria ser distinta para que não ocorra o que os próprios documentos advertem: “fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (OCEM, 2007, p. 63).

Para que se trabalhe com a obra literária e com a teoria simultaneamente, propõem-se um trabalho com as obras autoteorizantes, pois a partir dessas obras professor e aluno terão em vista que a teoria nasce da literatura (e não vice-versa) e que a teoria não deve ser vista como um guia, como uma regra para o estudo literário. A partir das obras autoteorizantes os professores poderão abordar temas diversos, além de promover aos alunos um contato direto com a obra, dando, então, um papel de protagonista nas aulas de literatura.

Como visto no tópico 1.2, a autoteorização está diretamente ligada com a preocupação e educação do leitor. Acredita-se que essa deve ser uma preocupação também dos professores nas aulas de literatura, uma vez que uma obra é aberta a diversas significações, ressignificações, reflexões, etc. “[...] Na esperança de que os leitores achem a teoria valiosa e cativante e aproveitem para experimentar os prazeres da reflexão” (CULLER, 1999, p. 25), é importante que ela seja abordada a partir das próprias obras literárias, uma vez que a estrutura interna da obra proporciona uma leitura múltipla e não linear em que o leitor não busca um único significado.

## **Considerações finais**

Depois de todas as reflexões aqui propostas, conclui-se que trabalhar com obras autoteorizantes em sala de aula promove aos alunos um contato simultâneo entre literatura e teoria literária. Se a teoria for vista como procedente da literatura, ela poderá sim dividir espaços iguais com a obra literária nas aulas de literatura.

Pautando-se na ideia de que o texto depende do leitor, como aponta Jouve (2002), é importante que os alunos tenham acesso a obra literária propriamente dita, que percebam que a teoria nasce do texto literário e que uma obra possui inúmeros significados e sentidos.

A obra aqui estudada, *Peter Pan*, de James Matthew Barrie, é apenas um exemplo das tantas obras autoteorizantes existentes. Nesse sentido, este trabalho serve como incentivo para os professores que pretendem mudar e/ou as perspectivas de suas aulas de literatura.

### Referências bibliográficas

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Tradução de Julia Romeu. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o Ensino Médio*, vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CULLER, Jonathan. O que é teoria. In: *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

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

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. - São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

ROUANET, Sérgio Paulo. (2007). A forma shandiana. Hipertrofia e subjetividade. In: *Riso e Melancolia: a forma shandiana em Sterne, Diderot, Xavier de Maistre, Almeida Garrett e Machado de Assis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 17-33; p. 46-59.

VOLOBUEF, Karin. Ironia romântica. In: *Frestas e arestas. A prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p. 90-99.

## **Diversidade étnico-racial e literatura: um panorama dos estudos que abordam a perspectiva da criança**

Thiara Cruz de Oliveira  
Débora Cristina de Araujo

### **Introdução**

No espaço acadêmico, tem-se observado que as obras literárias voltadas para o público infantil e juvenil estão sendo, cada vez mais, alvo de análise dos trabalhos acadêmicos – ainda que de forma reduzida se comparada com a literatura destinada ao público adulto. No entanto, mesmo com essa nova demanda, a perspectiva da criança se mostra desconsiderada ao analisar a qualidade de obras literárias, reforçando a condição “adultocêntrica” dessa literatura, como já refletiu Fúlvia Rosemberg (1985). Para a autora, a relação adulto-criança e literatura-criança é uma extensão da construção entre o direito de ensinar e o dever de aprender, sendo elaborado a partir das “facetas marcantes do poder exercido pelo adulto sobre a criança” (ROSEMBERG, 1985, p. 29). Ou seja, já encontramos uma questão problemática: a criança é tutelada diante do texto literário. O olhar dela não está sendo considerado em um contingente significativo de abordagens, ratificando-se a condição desse público como “receptor cativo” (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

Mas como ignorar aquele que recebe essa literatura? Nesse sentido, recorreremos à estética da recepção para respaldar a perspectiva da criança. Essa teoria contempla de maneira mais considerável a recepção do leitor quando, a partir de 1960, Hans Robert Jauss inicia suas discussões sobre o prazer estético. Para o autor, uma obra desdobra-se em muitos significados, sobretudo, ao chegar em um leitor temporalmente distante da produção. Nesse caso, “o autor não pode subordinar a recepção ao propósito a que compusera a obra” (JAUSS, 1979, p. 10). A relação existente então do leitor diante da obra literária não é contemplativa, mas pressupõe uma ação, um prazer que gera ação.

Para complementar os apontamentos de Jauss, Wolfgang Iser (1979, p. 105) afirma que “é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”. A lógica restrita da imitação aristotélica não é suficiente para dar conta dessa conexão, visto que o leitor não recebe passivamente a informação dada, mas interfere no que lhe chega. Essa interferência ocorre já que o texto possui vários níveis que, segundo o autor, transitam entre o extratextual, intratextualmente e texto/leitor. Em qualquer nível, “todos [...] constituem o espaço vazio do texto” (ISER, 1979, p. 108), em que o jogo textual acontece. Assim, compreende-se que apenas por interferência do leitor, o texto literário se torna realizável. É exatamente nesse ponto que o questionamento desta pesquisa ganha respaldo, pois não há como ignorar essa participação do pequeno leitor no texto.

Consciente dessa necessidade de considerar a perspectiva da criança na literatura endereçada a ela mesma, outra lacuna identificada foi perceber que, das discussões acadêmicas que consideram o ponto de vista da criança, raras são as que contemplam a recepção da leitura aliada ao debate racial. Pensando assim, suscitou investigar como esse leitor ou leitora tem sido considerado, sobretudo diante da questão étnico-racial referente à representação de negros/as. Dessa forma, concordando com Eliane Debus (2012), observa-se que:

A literatura de recepção infantil e juvenil não tem, por tradição, levantar em sua construção temas polêmicos, como a desigualdade social, a homossexualidade e o preconceito racial. Problematizar esses temas, por certo, exige um ‘lidar’ com a linguagem que leve em conta esses interlocutores (DEBUS, 2012, p. 971).

Toma-se, portanto, a questão étnico-racial como outra importante problemática, visto que as recorrentes imagens e caracterizações de personagens negras e indígenas na literatura infantil e juvenil são comumente associadas a representações estereotipadas ou exóticas (ROSEMBERG, 1985; OLIVEIRA, 2003; GOUVÊA, 2005). Como as crianças recebem isso? A pesquisa de Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), por exemplo, identificou no período de uma década do século 20 a condição de representação de personagens negras:

Na análise das produções literárias publicadas entre 1979 e 1989, visou-se a inovação no momento em que se atribui o papel principal aos personagens negros, com o propósito de denunciar a pobreza, o preconceito racial, e em enaltecer os seus traços físicos (em duas narrativas principalmente). Mas, por outro lado, a maioria das produções acabou corroborando para reforçar exatamente o que se tentou denunciar: o preconceito racial, uma vez que alguns protagonistas negros são: 1) em grande maioria, associados à pobreza, quando não à miserabilidade humana; 2) desamparados, sem família, haja vista a carência do pai e/ou da mãe; 3) tecidos de maneira inferiorizada e sujeitos à violência verbal e/ou física; 4) enaltecidos pelos atributos físicos e/ou intelectuais, com vista à democracia racial (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Para tanto, importa considerar a abordagem racial, apoiando-se na estética da recepção a fim de compreender a relação existente entre a obra e o leitor, uma vez que a construção de significados não está mais restritamente atrelada ao texto – como orientava os estruturalistas – mas também naquele quem o lê (ISER, 1979). Nesse sentido, a estética da recepção pressupõe a dialogia dos sujeitos envolvidos no processo de leitura literária, o que contribuiu com a pesquisa na medida em que este trabalho considera a construção de significados a partir do público-alvo da literatura infantil e juvenil: crianças.

Neste caso, esta pesquisa, aglomera um conjunto pouco explorado de áreas: literatura infantil e juvenil, estética da recepção e relações étnico-raciais na perspectiva do negro. Diante desse objeto lacunar, o objetivo concentrou-se em apresentar um panorama dos artigos publicados em periódicos e dissertações que investigaram a recepção da leitura de obras literárias voltadas para crianças na perspectiva da diversidade étnico-racial.

## **1 Garimpar os dados**

A Plataforma Sucupira foi utilizada com a finalidade de verificar as publicações referentes ao objeto desta pesquisa. O primeiro critério foi buscá-las em periódicos do quadriênio 2013-2016 avaliados pelo sistema Qualis-Periódico entre A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Em cada classificação foi selecionada a “Área de Conhecimento: Educação” e, a partir disso, selecionadas revistas em que constavam no título termos como “literatura”, “educação”, “literatura infantil” e “letras”.

Ao identificar as revistas, a busca se direcionava a encontrar, nos títulos dos artigos, os termos: “literatura infantil e juvenil”, “recepção” e “relações étnico-raciais” – ou, por meio de um olhar mais investigativo, identificando títulos com obras que poderiam comportar a temática procurada. Alguns poucos artigos foram encontrados e com esse resultado foi essencial abandonar a proposta inicial de investigação, pois tal procedimento se mostrou insuficiente. Além disso, a procura foi intensificada ao buscar também em outra área de conhecimento, a saber: Linguística e Literatura, sendo usado os mesmos termos para identificação das revistas (literatura, literatura infantil e letras). Além desses filtros, as revistas conhecidas por uma das pesquisadoras também foram verificadas, mesmo estando em um rol fora do caminho de pesquisa. Recorre nomeá-las: Revista Contexto (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo), revista PPGE-UFES (Cadernos de Pesquisa em Educação) e Revista Signótica (do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás).

Ainda assim, foi apresentado um contingente ínfimo de trabalhos que investigam a recepção das crianças na perspectiva das relações étnico-raciais. Esse resultado fez com que a pesquisa fosse direcionada também às dissertações de mestrado, acessadas pelo Banco Capes de Teses e Dissertações. Para isso, buscou-se pelas palavras “mediação” e “infantil” e, a partir de cada uma delas, ocorreu a investigação pelos radicais ou prefixos “Afro”, “Etni” “Raci” e “Recep”<sup>25</sup>. De forma geral, a pesquisa foi sendo ajustada conforme os empecilhos encontrados, mas também aproveitando dados tanto dos periódicos quanto avançando ao explorar as dissertações, por meio de análise quantitativa e qualitativa das produções.

## 2 Algumas evidências numéricas

Durante o processo investigativo, uma dificuldade foi substancial: artigos que discutem essa tríade (literatura infantil e juvenil, recepção e relações étnico-raciais) têm se mostrado bastante escassos. Para além disso, recorre também pontuar que a busca demandou um empenho detalhado diante de muitas revistas desorganizadas. Explicando melhor: o ideal é que, ao clicar em uma revista, ela apareça com suas edições enumeradas em ordem cronológicas e nomeadas conforme os seus assuntos. Com muita frequência, contudo, encontramos dossiês em que só era possível identificar o tema clicando em todas as edições. Isso, portanto, dificultou bastante a busca de dados. Apesar das intempéries, cabe análise dos dados localizados na área da Educação e de Linguística e Letras.

### 2.1 Periódicos

Utilizando o banco de periódicos da Capes, foi possível localizar os seguintes trabalhos na área da Educação. São artigos que, embora não abordem com profundidade o objeto desta pesquisa, podem servir, numericamente, como pista e direcionamento para outras possibilidades e alternativas:

Tabela 1. Artigos coletados referentes à área da Educação.

Qualis	Revistas	Título Revistas	Título Artigos (2003/2017)
A1	121	3	6
A2	380	3	5
B1	542	6	3
B2	425	7	7
B3	357	6	2

<sup>25</sup> Metodologia aplicada pela pesquisadora Débora Cristina de Araujo no relatório de pós-doutorado, intitulado *Relações étnico-raciais na literatura infantil e Juvenil: a produção acadêmica stricto sensu de 2003 a 2015*.



B4	307	8	1
B5	782	13	1
C	1289	8	5
TOTAL	4203	54	30

Fonte: Elaboração das autoras

A partir da coleta desses dados, constata-se que na área da Educação foi possível encontrar 30 (trinta) artigos publicados entre 2003 a 2017 cujos títulos apontam para a abordagem investigada desta pesquisa. Em uma análise quantitativa, há uma relação desproporcional entre o número de revistas (4203), os títulos que pudessem evidenciar o tema (54) e, por fim, o número de artigos (30). Ainda há de atentar-se para a ocorrência de que esses 30 artigos são apenas os que foram encontrados pelos filtros usados nesta pesquisa. Ou seja, desse total ínfimo ainda não havia a confirmação se eram, de fato, artigos que debatiam o tema pesquisado.

Já em relação à área de Linguística e Literatura, o número de trabalhos foi bem menor, conforme indicação na tabela a seguir:

Tabela 2. Artigos coletados referente à área da Linguística e Literatura.

Qualis	Revistas	Título Revistas	Título Artigos (2003/2017)
A1	107	1	3
A2	181	5	4
B1	377	8	2
B2	519	11	3
B3	209	3	0
B4	334	3	1
B5	664	8	3
C	749	5	1
TOTAL	3140	44	19

Fonte: Elaboração das autoras

A princípio, os resultados já provocam certa frustração, sobretudo quando há comparação entre o número de periódicos com a quantidade de títulos dos artigos. Essa constatação deixa evidente que existe um hiato na literatura infantil e juvenil, postura que ratifica a suspeita inicial de que as pesquisas brasileiras desconsideram a temática da literatura infantil e juvenil, bem como seus temas transversais, a saber: relações étnico-raciais e recepção.

No entanto, ainda há que se registrar quais são as temáticas destes artigos encontrados para situar e comparar os dados a partir da ótica qualitativa, mapeados pela seguinte tabela, em que foi possível identificar a ocorrência dos assuntos pertinentes a abordagens

isoladas, mas também apontar que elas podem aparecer de forma conjunta em alguns momentos.

Para a análise proposta, interessa-nos observar primeiro a categoria “Literatura Infantil e Juvenil/ Relações étnico-raciais”.

Tabela 3. Artigos coletados referentes à área da Educação

	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C
Infância/ outras questões	1	3	-	1	-	-	-	-
Literatura infantil-Juv	2	1	2	3	1	1	-	1
Relações étnico-raciais	1	1	-	-	-	-	-	-
Recepção/ protagonismo	1	-	1	-	-	-	1	-
Lit. infantil-Juv / Relações étnico-raciais	-	-	-	1	1	-	-	4
Literatura Infantil-Juv/ Recepção	-	-	-	2	-	-	-	-
Relações étnico-raciais / Recepção	1	-	-	-	-	-	-	-
Lit infantil-Juv/ Relações étnico-raciais / Recepção	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	5	3	7	2	1	1	5

Fonte: Elaboração das autoras

Das 6 pesquisas que discutem essa temática, 4 são oriundas de revista Qualis C, as outras são B2 e B3. Essa informação evoca o questionamento em torno de justificativas que expliquem esse dado, pois no campo do saber há disputas epistêmicas que são construídas a partir de uma formação racializada. Em outras palavras, a pesquisa acadêmica evidencia um comportamento da comunidade científica que não se quer racista, mas manifesta “o racismo à brasileira” (OLIVEIRA, 2003), que é um comportamento que não impede de fato que alguém pesquise as relações étnico-raciais, mas faz com que todos se sintam isentos em pautar o debate na pesquisa, afinal, o mito da democracia racial criou esse distanciamento e reforça que ninguém é racista no Brasil. Por fim, cabe afirmar que “a discriminação contra grupos não-brancos aparece [...] constantemente, tanto de forma aberta, sem, porém que se valorize um discurso descaradamente preconceituosos” (ROSEMBERG, 1984, p. 80).

Além disso, a outra categoria a ser analisada refere-se à “Literatura Infantil e Juvenil/Recepção”. Apenas 2 trabalhos foram encontrados, ambos em revista Qualis B2. Tal dado sugere que o tema seja negligenciável pela insistente visão “adultocêntrica” (ROSEMBERG, 1985), que ainda permanece nas análises de literatura infantil e juvenil, retirando das crianças a autonomia na recepção.

Toda essa situação é intensificada quando a busca metodológica foi direcionada à investigação da área de Linguística e Literatura, consoante à tabela a seguir:

Tabela 4. Artigos coletados referentes à área da Linguística e Literatura

	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C
Infância/ outras questões	1	1	-	1	-	-	-	-
Literatura infantil-Juv	1	-	1	2	-	1	2	-
Relações étnico-raciais	-	-	1	-	-	-	-	-
Recepção/ protagonismo	-	1	-	-	-	-	-	-
Lit infantil-Juv / Relações étnico-raciais	1	2	-	-	-	-	1	1
Literatura Infantil-Juv / Recepção	-	-	-	-	-	-	-	-
Relações étnico-raciais / Recepção	-	-	-	-	-	-	-	-
Lit infantil-Juv / Relações étnico-raciais / Recepção	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaboração das autoras

Ao analisar essa área, constatou-se que não houve nenhuma produção que contemplasse “Literatura Infantil e Juvenil/Recepção”. Todos os 5 trabalhos referem-se à “Literatura Infantil e Juvenil/ Relações étnico-raciais”.

Tanto na Tabela 3 quanto na 4 não há ocorrência de artigos que contemplem o conjunto dos seguintes temas: recepção, relações étnico-raciais e literatura infantil. Pela obtenção desse resultado, o desafio foi estendido a fim de garimpar mais informações e mais referências. A pesquisa foi dirigida para o Banco de Teses e Dissertações da Capes, com intuito de investigar se o panorama das dissertações se assemelhava ou não com o cenário de produção dos artigos.

## 2.2 Dissertações

Das dissertações cujo filtro era “Mediação” foram encontrados 15 trabalhos, em que, ao menos, o título mencionava verbetes que direcionavam ao objeto da pesquisa. Desse total, apenas 7 estavam de fato relacionados com o tema. Já o filtro “Infantil” possibilitou registrar apenas 3 dissertações (muitas delas já haviam sido contempladas com o primeiro filtro). Assim, temos a seguinte tabela:

Tabela 5. Dissertações coletadas

Tabela 4. Artigos coletados referentes à área da Linguística e Literatura

	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C
--	----	----	----	----	----	----	----	---

Infância/ outras questões	1	1	-	1	-	-	-	-
Literatura infantil-Juv	1	-	1	2	-	1	2	-
Relações étnico-raciais	-	-	1	-	-	-	-	-
Recepção/ protagonismo	-	1	-	-	-	-	-	-
Lit infantil-Juv / Relações étnico-raciais	1	2	-	-	-	-	1	1
Literatura Infantil-Juv / Recepção	-	-	-	-	-	-	-	-
Relações étnico-raciais / Recepção	-	-	-	-	-	-	-	-
Lit infantil-Juv / Relações étnico-raciais / Recepção	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaboração das autoras

Novamente, o resultado não foi muito positivo, o que potencializa o problema já localizado nos periódicos, confirmando que o assunto também não é recorrente nos programas de pós-graduação do nosso país.

A dissertação encontrada que atende, aparentemente, a tríade investigada é intitulada “Literatura luso-afro-brasileira: o leitor-criança de objeto a sujeito na recepção”, de Silvia Terezinha Rezende Macedo, publicada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2011. Nela, aparecem termos que evocam tanto a literatura infantil quanto a questão das relações étnico-raciais e a perspectiva da criança. No entanto, alguns entraves foram identificados. O texto trata da literatura infantil, apresentando as obras infantis de José Saramago, Clarice Lispector e Mia Couto. Mas a abordagem não explora nem as relações étnico-raciais e, ainda que mencione a estética da recepção, não considera o olhar da criança diante dos textos literários.

139

### Considerações finais

Após a realização desta pesquisa, foi possível identificar alarmantes lacunas no que se refere às temáticas investigadas por pesquisadores da literatura infantil e juvenil. No que tange ao debate racial, há uma defasagem mesmo após a Lei 10.639/2003, um marco histórico que também possibilitou um avanço nas pesquisas sobre as relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que foi um progresso no combate ao racismo brasileiro, já que esta lei instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira.

Soma-se à questão a ausência de trabalhos que investigam o universo da criança a partir do olhar dela própria. Conforme a teoria da recepção, um texto é construído a partir do leitor, em que “o jogo encenado do texto não se desdobra [...] como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor” (ISER, 1979, p.116). Nesse sentido, desconsiderar isso é pautar a literatura vinculada sempre

por uma lógica tutelada do adulto em relação à criança. Neste caso, os dados coletados significam a urgência em pensar a literatura infantil e juvenil.

Por fim, esta pesquisa contribuiu para apresentar um panorama sobre as publicações de trabalhos que discutissem a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil a partir de uma perspectiva da criança. Com isso, há de reforçar que existe uma lacuna a ser explorada, considerando a necessidade de a criança seja também um agente criador da própria história e das suas próprias conexões em um cenário que não dialogue também com uma visão estrábica do racismo no Brasil.

### Referências

DEBUS, Eliane. *As vozes das margens na literatura da recepção infantil e juvenil: reflexões sobre a produção de Georgina Martins*. Florianópolis, v. 30, n. 3, 969-894, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pe-rspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n-3p969/24399>> Acesso em 10 maio de 2017

GOUVEA, Maria Cristina Soares. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v-31n1/a06v31-n1.pdf>> Acesso em 15 julho 2017.

ISER, Wolfgang.; JAUSS, Hans Robert. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACEDO, Sílvia Terezinha Rezende. *Literatura luso-afro-brasileira: o leitor-criança de objeto a sujeito na recepção*' 01/03/2011 76 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Letras Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985 (Teses; 11)

## INFORMAÇÕES SOBRE AUTORES E ORGANIZADORAS<sup>26</sup>

**Ana Cristina Alvarenga de Souza** – Licenciada e mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, é professora da rede pública estadual de educação do Espírito Santo.

**Andressa dos Santos Vieira** – Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Multivix, mestra e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo com bolsa Capes.

**Arlene Batista da Silva** – Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialista em Língua Espanhola pelo Centro de Ensino Superior de Vitória, mestra em Estudos Linguísticos e doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, é professora do bacharelado em Letras/Libras e dos cursos de mestrado e doutorado em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo. É vice-coordenadora do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

**Carolina Fernanda Gartner Restrepo** – Licenciada em Línguas Modernas pela Universidad de Caldas, mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo com bolsa Capes.

**Claber Borges** - Bacharel em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, licenciado em Letras pelo Centro Universitário São Camilo, especialista em Ensino e Interdisciplinaridade (História e Literatura) pela Universidade Federal do Espírito Santo, é professor da rede pública estadual de educação do Espírito Santo.

**Débora Cristina de Araujo** – Licenciada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade do Estado do Paraná, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, onde também realizou seu estágio pós-doutoral. É professora de Educação das Relações Étnico-Raciais na graduação e professora permanente do curso de mestrado profissional em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. É coordenadora do LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias.

---

<sup>26</sup> As informações foram sistematizadas e padronizadas pelas organizadoras, a partir dos currículos Lattes dos autores.

**Fabiana Monnerat de Melo** - Bacharel em Psicologia pela Universidade Vale do Rio Doce, especialista em Psicanálise aplicada à saúde mental pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, mestranda em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo com bolsa Capes, membro da Associação *La Cause Des Bébés*. É membro do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

**Fabiani Rodrigues Taylor Costa** – Licenciada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José, especialista em Literatura Brasileira pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, especialista em Gestão Escolar e mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, é escritora e professora da rede pública estadual de educação do Espírito Santo.

**Fabírcia Bittencourt Pazinato Vago** – Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialista em Educação Escolar e Administração Escolar pela Fundação de Assistência e Educação do Espírito Santo, especialista em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Direito de Vitória, mestre e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, é professora da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo (campus Vitória).

**Greyce Mara Correia** – Bacharel em Administração pela Fundação Padre Cleto Caliman, licencianda em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (campus Venda Nova do Imigrante). Atua como responsável pelo Departamento Pessoal do Escritório de Contabilidade Antônio Batista Neto.

**Lorena Bezerra Vieira** - Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora das séries iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas municipais de Serra e Vitória e do curso de licenciatura em Pedagogia na Faculdade São Geraldo, no curso de Pedagogia. É membro do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

**Maria Amélia Dalvi** – Licenciada e mestra em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, realizou estágio pós-doutoral em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás. É professora da licenciatura em Letras e Pedagogia e dos cursos de mestrado e doutorado em Educação e em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. É coordenadora do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

**Mariana Passos Ramalheite** – Licenciada em Letras e em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora da educação básica, técnica

e tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo (campus Venda Nova do Imigrante). É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagem e do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

**Mariana Silva Souza** – Licenciada em Artes Visuais em Universidade Federal do Espírito Santo, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná com bolsa CNPq. É membro do LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias.

**Monick Pereira de Araújo dos Santos** – Licencianda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. É membro do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

**Rafaela Scardino** – Licenciada, mestra e doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora de Teoria Literária e Literaturas em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Editora-gerente da Contexto (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras).

**Samira da Costa Sten** – Licenciada em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Vitória, em Pedagogia pela Universidade de Uberaba e em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. É membro do Núcleo de Estudos e pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens e participa do grupo de pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias.

**Sandrina Wandel-Rei de Moraes** – Licenciada em Letras (Português), especialista em Educação Básica e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É especialista em Língua Portuguesa pela Fundação Educacional da Região dos Lagos, em Gestão Escolar pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia e em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Inclusiva pela Faculdade de Educação da Serra. É professora na rede pública municipal de educação de São Mateus e é coordenadora pedagógica na rede pública municipal de educação de Pinheiros. É membro do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

**Ravena Brazil Vinter** – Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela Faculdade Batista de Vitória, especialista em Letras pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, mestra e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo com bolsa da Fapes. Atua como coordenadora pedagógica na rede pública municipal de educação de Guarapari e como



professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual do Espírito Santo. É membro do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

**Rízia Lima Oliveira** – Licenciada e mestra em Letras (Português e Italiano) pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade União Cultural de São Paulo. É professora da educação básica em escolas do Serviço Social da Indústria.

**Rogério Rufino de Oliveira** – Bacharel em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) e licenciando em Letras (Português e Espanhol), mestre e doutorando em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo com bolsa Capes.

**Rosana Carvalho Dias Valtão** – Licenciada em Letras (Português e Inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, especialista em Estudos Linguísticos pelo Centro Universitário São Camilo e mestra e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora da educação básica, técnica e tecnológica e tutora da licenciatura em Letras no Instituto Federal do Espírito Santo (campus Alegre). É membro do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

**Taciane Ienk** – Possui graduação em Letras (Espanhol) e mestranda em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa com bolsa Capes.

**Thiara Cruz de Oliveira** – Licenciada e mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo e especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa. Tem formações complementares nas áreas de escrita acadêmica, normalização, revisão e preparação de textos pela Universidade do Livro (Fundação Editora da Unesp) e pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Trabalha como revisora. É membro do LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte  
e que não seja para qualquer fim comercial



